Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE

e-ISSN: 2358-4319 (Online)

revista educação e emancipação

v.17, n.3, set./dez. 2024

Dossiê Temático:

"Num cemitério de sonhos... Graças a leis, planos": *políticaspráticas* curriculares para as juventudes e as propostas para o Ensino Médio no Brasil."

Revista Educação e Emancipação

Centro de Ciências Sociais Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Maranhão

ISSN 2358-4319 (online)

São Luís, v. 17, n.3, set./dez. 2024

Revista Educação e Emancipação

Publicação Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor
Fernando Carvalho Silva

Pró-Reitor da Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização
Fernando Carvalho Silva

Diretor da Editora da Universidade Federal do Maranhão
Sanatiel de Jesus Pereira

Diretor do Centro de Ciências Sociais
Lindalva Martins Maia Maciel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Comitê Editorial Executivo

Lélia Cristina Silveira de Moraes
Maria Alice Melo

Conselho Científico

Alberto Filipe Araújo - Universidade do Minho - Portugal
Ana Cláudia da Silva Rodrigues - UFPB
Ana Maria Iorio Dias - UFC
Andrés Palma Valenzuela - Universidad de Granada – Espanha
Antônio Joaquim Severino – USP
Antônio Cabral Neto - UFRN
Betânia Leite Ramalho - UFRN
Célia Frazão Soares Linhares – UFF
Cláudio Pinto Nunes - UESB
Clermont Gauthier - Université Laval - Québecb - Canadá
Enéas Arraes Neto – UFC
Fabiane Maia Garcia - UFAM
Francisca das Chagas Silva Lima - UFMA
Ilma Vieira do Nascimento - UFMA
Janssen Felipe da Silva - UFPE
José Luis Canto Ramírez - Universidad Pedagógica Nacional.Unidad 041 María Lavalle Urbina, Campeche - México
Luís Alcoforado - Universidade de Coimbra, Portugal
Marcelo Parreira do Amaral – Westfälische Wilhelms - Universität Münster Institut für Erziehungswissenschaft - Alemanha
Maria Cristina Martinez Pineda – Universidad Pedagógica Nacional - Colombia
Maria Eliete Santiago - UFPE
Maria Cecília Sanchez Teixeira - USP
Maria Eulina Pessoa de Carvalho - UFPB
Maria Isabel Ferraz Festas - Universidade de Coimbra - Portugal
Maria Helena Lopes Damião da Silva - Universidade de Coimbra - Portugal
Maria Nobre Damasceno - UFC
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho - UFMA
Valdelúcia Alves da Costa – UFFVera
Lúcia Gaspar da Silva – UDESC

Revisão de Linguagem

A revisão de linguagem dos artigos foi de responsabilidade decada autor, por profissional especializado

Editoração Eletrônica

Ezequiel Antonio Silva Filho

Capa

Leandro Barroso Dias

Política Editorial

A Revista Educação e Emancipação é um periódico de acessoaberto (on-line), quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Publica trabalhos originais de pesquisadores e estudiosos brasileiros e de outros países que tratem de educação, oriundos de pesquisas, bem como ensaios teóricos e resenhas. Os conceitos e posiciona- mentos emitidos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Revista Educação e Emancipação

Universidade Federal do Maranhão
Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação
Avenida dos Portugueses, 1966 – Campus Dom Delgado
CEP 65.080-805 – São Luís/MA
Fones: (98) 3272- 8660 / 3272-8689

E-mails: revistaeduc.emancipacao@ufma.br

Indexadores e Base de Dados

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre laUniversidad y la Educación - México)
Diadorim - http://diadorim.ibict.br/handle/1/817 Latindex - http://www.latindex.unam.mx/latindex/ ficha?folio=24521
DOAJ - Directory of Open Access Journals
REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Cientifico

Portais Especializados

Portal de Periódicos - Capes
Portal de Periódicos - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos IBICT
Portal de Periódicos Eletrônicos da UFMA

Revista Educação e Emancipação, da Universidade Federal do Maranhão, v.1, n.1. São Luís: EDUFMA, 2002.

Periodicidade Quadrimestral.

Descrição baseada em: v.17, n.3 set./dez. 2024

DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024

ISSN 2358-4319 (online)

Continuação de Caderno de Pesquisa, publicado de 1999- 2000 sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal do Maranhão. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Catalogação da publicação na Fonte da Biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhão

Sumário

Editorial 12

Artigos

O discurso neoliberal no Ensino Médio: o Projeto de Vida e a construção do empreendedor de si 15
Adriege Matias Rodrigues
Ana Cláudia da Silva Rodrigues

O Projeto de Vida no Ensino Médio: o que dizem os estudantes capixabas? 39
Eliza Bartolozzi Ferreira
Asenate Rodrigues e Silva

"Não Existe Pecado do Lado Debaixo do Equador": Neoliberalismo e Formação no Ensino Médio 60
Dulce Mari da Silva Voss
Eliada Mayara Alves Krakhecke
Cristiano Rodrigues da Silva

Homogeneização curricular e singularização das juventudes: a armadilha da Reforma do Ensino Médio 77
Rafael Ferreira de Souza Honorato
Juan Cleslay Pereira Ventura
Ranielly Alves da Silva

Formação inicial de professores: o fazer pedagógico e o diálogo com jovens do Ensino Médio 96
Maria Alves de Melo
Francisca Rejane Bezerra Andrade

Representações sociais do ser professor para estudantes, concluintes do ensino médio..... 116
Mayara Corrêa da Silva Mendes
Laêda Bezerra Machado

Currículos, qualidade da educação e a "guerra contra a infância no Rio de Janeiro"137
Maria Luiza Süssekind
Lorena Azevedo do Carmo
Jeferson Maske

Análise de políticas educacionais no contexto da prática da EPT no ensino médio nos IFs..... 157
Sidinei Cruz Sobrinho

A tarefa na organização histórico-crítica do ensino com a Educação de Jovens e Adultos 176
Lucas Martins de Avelar
Rones de Deus Paranhos

A educação de jovens e adultos no contexto da reforma do ensino médio no estado do Maranhão..... 194
Ana Paula Ribeiro de Sousa
Leonardo José Pinho Coimbra

Um olhar sobre a BNCC: reflexões acerca do novo currículo do ensino médio no estado do Piauí 218
Neide Cavalcante Guedes
Maria Núbia da Silva Ferreira

Novo Ensino Médio em Santa Catarina: implicações do Componente Curricular Eletivo Educação Empreendedora no processo formativo das juventudes 237
Aline Daniel dos Santos
Franciele Soares dos Santos

A colonialidade do saber/ser no currículo do Ensino Médio: desafios da docência na Amazônia Acreana 257
Tânia Mara Rezende Machado
Beatriz França de Morais
Klebe Miranda de Lima

PATIOLOGIA: experiências curriculares no ensino médio baiano 274
Iris Verena Oliveira
Tamires Fraga
Tito Loiola Carvalhal

Educação Socioemocional e o Novo Ensino Médio: projeto de formação neoliberal para juventude da classe trabalhadora 296
Antonio Dário Lopes Júnior
Estefanni Mairla Alves

O repensar social sem paliativos: retratos da marginalização em discussões de sala de aula 314
Sheila Pires dos Santos
Marcelo Franco leão

O Ensino de Filosofia no Ensino Integrado: apontamentos no contexto da BNCC 336
Maria Keila Jeronimo
Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes

O samba como mediador no ensino de língua(gens): uma abordagem de letramento sociocultural e histórico 354
Linduarte Pereira Rodrigues
Clecinara de Freitas Barbosa

Relações de gênero e violência contra a mulher em "Isaltina Campo Belo", de Conceição Evaristo: uma experiência de leitura no ensino médio 373
Priscilla Barbosa de Miranda Barros
Marcelo Medeiros da Silva

Perspectivas para o Ensino de Sociologia: o legado de Du Bois e Martineau na formação identitária 396
Gabriela Pecantet Siqueira
Cyntia Barbosa Oliveira

Jogos Digitais e Multiletramentos: o devir na formação dos professores de matemática e ciências da natureza sob a lente da epistemologia da práxis 414
Daniela Costa Souza
Luiz Adolfo de Paiva Andrade

Representatividade Importa: uma discussão com estudantes do ensino médio 434
Franciele Brito Barbosa
Elis Cristina Fiamengue

Centros Educa Mais e suas orientações: entre passos e contra passos 455
Ádria Karoline Souza Aquino Utta
Edinólia Lima Portela

A contrarreforma do "Novo" Ensino Médio no estado do Ceará e a institucionalização da desigualdade de acesso ao conhecimento escolar 476
Vanessa Campos de Lara Jakimiu
Maria Auriene Cardoso

Perspectivas de jovens estudantes sobre a "Reforma" do Ensino Médio: um estudo em Porto Alegre/RS..... 492
Victor Hugo Nedel Oliveira
Gabrielle Bezerra da Silva

Entrevista

Conversa com Valdirene Alves de Oliveira, atual Coordenadora-Geral de Ensino Médio do Ministério da Educação. Em nosso diálogo, ela enfatiza aspectos presentes no dossiê "Num cemitério de sonhos... Graças a leis, planos": políticaspráticas curriculares para as juventudes e propostas para o Ensino Médio no Brasil" 510
Ana Cláudia da Silva Rodrigues
Maria Luiza Süssekind

Resenha

MARTIN, Laura; VITAGLIANO, Luís Fernando (org.). **Juventude no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019..... 524
Thiago Luis Cavalcanti Calabria
Liliane Alves Chagas

Contents

Editorial 12

Articles

The neoliberal discourse in high school: the Life Project and the construction of the self-starter 15
Adriege Matias Rodrigues
Ana Cláudia da Silva Rodrigues

The life project in high school: what do capixabas students say? 39
Asenate Rodrigues e Silva
Eliza Bartolozzi Ferreira

"There is no sin south of the Equator": neoliberalism and education in secondary schooling 60
Dulce Mari da Silva Voss
Eliada Mayara Alves Krakhecke
Cristiano Rodrigues da Silva

The trap of the High School Reform for curricular homogenization and singularization of Youth 77
Rafael Ferreira de Souza Honorato
Juan Cleslay Pereira Ventura
Ranielly Alves da Silva

Initial teacher training: pedagogical practice and dialogue with high school students 96
Maria Alves de Melo
Francisca Rejane Bezerra Andrade

Social representations of being a teacher for finishing high school students 116
Mayara Corrêa da Silva Mendes
Laêda Bezerra Machado

Curricula, quality of education and the "war on childhood" in Rio de Janeiro" 137
Maria Luiza Süssekind
Lorena Azevedo do Carmo
Jeferson Maske

Analysis of educational policies in the context of EPT practice in secondary education in IFs 157
Sidinei Cruz Sobrinho

The task of the historical-critical organization of teaching with Youth and Adult Education 176
Lucas Martins de Avelar
Rones de Deus Paranhos

The education of young people and adults in the context of the secondary education reform in Maranhão 194
Ana Paula Ribeiro de Sousa
Leonardo José Pinho Coimbra

A look at BNCC: reflections about the new high school curriculum in the state of Piauí...218
Neide Cavalcante Guedes
Maria Núbia da Silva Ferreira

New High School in Santa Catarina: implications of the Elective Curricular Component Entrepreneurial Education in the formative process of young people 237
Aline Daniel dos Santos
Franciele Soares dos Santos

The coloniality of knowledge/being in the high school curriculum: challenges of teaching in Acreana Amazon 257
Tânia Mara Rezende Machado
Beatriz França de Morais
Klebe Miranda de Lima

PATIOLOGIA: experiências curriculares no ensino médio baiano 274
Iris Verena Oliveira
Tamires Fraga
Tito Loiola Carvalhal

Socio-Emotional Education and Brazil's New Secondary Education project: a neoliberal training initiative for working class youth 296
Antonio Dário Lopes Júnior
Estefanni Mairla Alves

Rethinking Society Without Palliatives: portraits of marginalization in Classroom Discussions 314
Sheila Pires dos Santos
Marcelo Franco Leão

The Teaching of Philosophy in Integrated Education: notes in the context of the BNCC 336
Maria Keila Jeronimo
Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes

Samba as a mediator in language teaching: a sociocultural and historical literacy approach 354
Linduarte Pereira Rodrigues
Clecinara de Freitas Barbosa

Gender relations and violence against women in "Isaltina Campo Belo", by Conceição Evaristo: a reading experience in high school 373
Priscilla Barbosa de Miranda Barros
Marcelo Medeiros da Silva

Perspectives for Teaching Sociology: the legacy of Du Bois and Martineau in identity formation 396
Gabriela Pecantet Siqueira
Cyntia Barbosa Oliveira

Digital Games and Multiliteracies: becoming in the contemporary training of mathematics and natural sciences teachers under the lens of the epistemology of praxis 414
Daniela Costa Souza
Luiz Adolfo de Paiva Andrade

Representation Matters: a discussion with high school students 434
Franciele Brito Barbosa
Elis Cristina Fiamengue

Centros Educa Mais and their guidelines: between steps and counter steps 455
Ádria Karoline Souza de Aquino Utta
Edinólia Lima Portela

The "New" High School in the state of Ceará and the inequality of access to school knowledge 476
Vanessa Campos de Lara Jakimiu
Maria Auriene Cardoso

Perspectives of young students on the "Reform" of High School: a study in Porto Alegre/RS 492
Victor Hugo Nedel Oliveira
Gabrielle Bezerra da Silva

Interview

Conversation with Valdirene Alves de Oliveira, current General Coordinator of Secondary Education at the Ministry of Education 510
Ana Cláudia da Silva Rodrigues
Maria Luiza Süssekind

Essay

MARTIN, Laura; VITAGLIANO, Luís Fernando (org.). **Juventude no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. 524
Thiago Luis Cavalcanti Calabria
Liliane Alves Chagas

Sumario

Editorial 12

Articulos

El discurso neoliberal en la enseñanza secundaria: el Proyecto de Vida y la construcción del empresario del yo 15
Adriege Matias Rodrigues
Ana Cláudia da Silva Rodrigues

El proyecto de vida en el liceo: ¿qué dicen los alumnos capixabas? 39
Asenate Rodrigues e Silva
Eliza Bartolozzi Ferreira

"No hay pecado bajo el Ecuador": neoliberalismo y formación en la educación secundaria 60
Dulce Mari da Silva Voss
Eliada Mayara Alves Krakhecke
Cristiano Rodrigues da Silva

La trampa de la Reforma de la Enseñanza Secundaria para homogeneizar el curriculum y singularizar a los jóvenes 77
Rafael Ferreira de Souza Honorato
Juan Cleslay Pereira Ventura
Ranielly Alves da Silva

Formación inicial docente: práctica pedagógica y diálogo con jóvenes en la escuela secundaria 96
Maria Alves de Melo
Francisca Rejane Bezerra Andrade

Representaciones sociales del ser docente para estudiantes que terminan el secundario 116
Mayara Corrêa da Silva Mendes
Laêda Bezerra Machado

Currículos, calidad de la educación y la "guerra contra la infancia en Río de Janeiro" 137
Maria Luiza Süssekind
Lorena Azevedo do Carmo
Jeferson Maske

Análisis de las políticas educativas en el contexto de la práctica de la EPT en la educación secundaria en las IFs 157
Sidinei Cruz Sobrinho

La tarea de la organización histórico-crítica de la enseñanza con la Educación de Jóvenes y Adultos 176
Lucas Martins de Avelar
Rones de Deus Paranhos

La educación de jóvenes y adultos en el contexto de la reforma de la educación secundaria en el estado de Maranhão 194
Ana Paula Ribeiro de Sousa
Leonardo José Pinho Coimbra

Una mirada al BNCC: reflexiones sobre el nuevo currículo de la escuela secundaria en el estado de Piauí 218
Neide Cavalcante Guedes
Maria Núbia da Silva Ferreira

Nueva Escuela Secundaria en Santa Catarina: implicaciones del Componente Curricular Electivo Educación Emprendedora en el proceso formativo de los jóvenes 237
Aline Daniel dos Santos
Franciele Soares dos Santos

La colonialidad del conocimiento/ser en el currículo de la escuela secundaria: desafíos de la enseñanza en la Amazonas Acreana 257
Tânia Mara Rezende Machado
Beatriz França de Morais
Klebe Miranda de Lima

Pathology: curricular experiences in Bahian high school 274
Iris Verena Oliveira
Tamires Fraga
Tito Loiola Carvalhal

Educación Socioemocional y Nueva Escuela Secundaria: proyecto neoliberal de formación para la juventud de trabajadores 296
Antonio Dário Lopes Júnior
Estefanni Mairla Alves

Repensar la sociedad sin paliativos: retratos de la marginalización en discusiones de aula 314
Sheila Pires dos Santos
Marcelo Franco Leão

La Enseñanza de la Filosofía en la Educación Integrada: notas en el contexto de la BNCC 336
Maria Keila Jeronimo
Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes

La samba como mediadora en la enseñanza de lenguas: un enfoque de alfabetización sociocultural e histórico 354
Linduarte Pereira Rodrigues
Clecinara de Freitas Barbosa

Relaciones de género y violencia contra la mujer em "Isaltina Campo Belo", de Conceição Evaristo: una experiencia de lectura en la enseñanza media 373
Priscilla Barbosa de Miranda Barros
Marcelo Medeiros da Silva

Perspectivas para la enseñanza de la sociología: el legado de Du Bois y Martineau en la formación de la identidad 396
Gabriela Pecantet Siqueira
Cyntia Barbosa Oliveira

Juegos digitales y Multiliteracidades: el devenir en la formación contemporánea de profesores de matemáticas y ciencias naturales bajo el lente de la epistemología de la praxis 414
Daniela Costa Souza
Luiz Adolfo de Paiva Andrade

La representación importa: una discusión con estudiantes de secundaria 434
Franciele Brito Barbosa
Elis Cristina Fiamengue

Centros Educa Mais y sus lineamientos: entre pasos y contrapasos 455
Ádria Karoline Souza de Aquino Utta
Edinólia Lima Portela

La "Nueva" Escuela Secundaria en el estado de Ceará y la desigualdad de acceso al conocimiento escolar 476
Vanessa Campos de Lara Jakimiu
Maria Auriene Cardoso

Perspectivas de jóvenes estudiantes sobre la "Reforma" de la Secundaria: un estudio en Porto Alegre/RS 492
Victor Hugo Nedel Oliveira
Gabrielle Bezerra da Silva

Entrevista

Conversación con Valdirene Alves de Oliveira, actual Coordinadora General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación..... 510
Ana Cláudia da Silva Rodrigues
Maria Luiza Süssekind

Reseña

MARTIN, Laura; VITAGLIANO, Luís Fernando (org.). **Juventude no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. 524
Thiago Luis Cavalcanti Calabria
Liliane Alves Chagas

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

Editorial

"Num cemitério de sonhos... Graças a leis, planos" (Emicida, *Levanta e Anda*, 2014): políticas e práticas curriculares para as juventudes e as propostas para o Ensino Médio no Brasil

O tema deste dossiê, a partir da frase **"Num cemitério de sonhos... Graças a leis, planos"**, evoca uma crítica ao sistema nacional de educação que com seus planos e leis, muitas vezes, registra os direitos, mas historicamente não oferece condições para que muitos jovens brasileiros realizem seus sonhos. Ela sugere que, enquanto leis e planos são estabelecidos, muitas vezes eles não são eficazes em promover mudanças reais e não são aplicados de forma que beneficiem aqueles que mais precisam, como jovens das periferias ou em situações de vulnerabilidade.

Essa reflexão se relaciona diretamente com as políticas de Ensino Médio, com foco nas reformas previstas na 13415/2017, visto que ele tem sido alvo de críticas por não considerar adequadamente as condições socioeconômicas dos estudantes e as desigualdades que ainda existem nas escolas. Destacamos que as políticas para as juventudes vêm sendo observadas nas últimas duas décadas no Brasil. No entanto, a diversidade de orientações e as mais variadas compreensões sobre o tema, e o pressuposto quase inalcançável de territorialidade e intersetorialidade, têm dificultado o acesso, principalmente aos que mais necessitam, reforçando sua condição à margem do Sistema, marginalizados. A exclusão de uma parcela considerável da população dos bens materiais, principalmente a Negra, pobre, campesina, periférica, é o legado de anos de ausência de políticas de estado voltadas ao atendimento de suas necessidades.

Contudo, em muitas das políticas que são elaboradas e dirigidas aos grupos excluídos ou vulnerabilizados, observamos um domínio de ações voltadas para essa população, que ressaltam tentativas de controle social. Nosso interesse neste dossiê foi agrupar um número significativo de pesquisas que relacionam as juventudes e a área de educação, com o intuito de verificar que políticas e práticas educacionais curriculares, voltadas para a faixa etária que

CC BY NC ND

abrange essa população, atenderiam à pluralidade de jovens que existem no Brasil. Destacamos que os compreendemos como sujeitos de direitos e, por isso, defendemos que é nos/dos/com os cotidianos escolares e em seus 'fazeres-sentires-saberes' que os sonhos dessas juventudes se manifestam e resistem às necropolíticas (Mbembe, 2016) que se impõem.

Quando voltamos nossas reflexões para a área de educação, consideramos que a atual política para o Ensino Médio **"é arrogante, indolente e malévola, produz injustiças, invisibilidades e inexistências, coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia, desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo"** (Sussekind, 2019, p. 91). Por isso, defendemos que é preciso construir e fortalecer a pluralidade de juventudes e sua legitimidade de reivindicações, sem que, nesse reconhecimento, a diferença seja hierarquia, mas sim parte da construção da resistência contra essa forma "natural" de encarar a morte ou a destruição do outro como algo irrelevante (Hozana, Rodrigues e Sussekind, 2023).

A partir do exposto, este dossiê reúne textos resultantes de pesquisas e experiências com as juventudes, principalmente durante a etapa escolar do Ensino Médio e suas modalidades. Os temas abordados tratam das políticas educacionais neoliberais, currículo, participação política, relações étnico-raciais, gênero e sexualidade, espaço escolar e não escolar, trabalho, componentes curriculares e formação inicial de professores. Os estudos se debruçaram sobre as ideias de juventudes, políticas e práticas educacionais cotidianas e o tipo de subjetividade juvenil que está sendo valorizada a partir das propostas curriculares que estão em evidência para esta população.

Destacamos que ao longo desses textos, discutimos questões atuais sobre a educação no Brasil, abordando desde a realidade das periferias, como expresso na música de Emicida, até os desafios e possibilidades do Ensino Médio. São reflexões de pesquisadores de todas as regiões do país e, juntos, representam uma importante fonte de pesquisa para estudantes, professores da educação básica e superior, pesquisadores e elaboradores de políticas, visto que anunciam/denunciam as traduções e movimentos das políticas em diferentes *espaçostempos* da sociedade. Este Ensino Médio, que já se regula, hoje, sob novas leis e planos, como as DCNEM publicadas na Res. 2/2024/CNE que parecem preocupar-se diretamente com a desigualdade que nos apavora e as exigências dos territórios, que nos mobilizam. Aguardemos.

Convidamos você, leitor, leitora, leitore, a mergulhar nas reflexões profundas e necessárias presentes neste dossiê, que propõe uma análise crítica da realidade educacional e social que junta nosso passado e futuro. Ao explorar as páginas deste dossiê, você será desafiado a pensar sobre, e sonhar com, as mudanças necessárias para uma educação mais justa, eficaz e inclusiva, e sobre como podemos contribuir para que os sonhos dos nossos jovens não sejam enterrados, mas resistam como "caminho de aprendizado sobre a vida" (Lewkowicz, 2019, p. 1). Para isso, precisamos também aprender a sonhar sonhos mais justos, e para todas as pessoas e juventudes brasileiras. E, aprender com Davi Kopenawa, Xamã Yanomami que "Os brancos não sabem sonhar, é por isso que destroem a floresta desse jeito" (ibidem).

Boa leitura e bons sonhos!

Ana Cláudia da Silva Rodrigues (UFPB)

Professora do Departamento de Fundamentação da Educação e como permanente vinculada à linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC). Editora da Revista Espaço do Currículo.

Maria Luiza Süssekind (UNIRIO)

Professora no Departamento de Didática e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UniRio). É cientista do Nosso Estado/FAPERJ e atua como Vice-Presidente Sudeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação(ANPED) e como líder do Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos Conversas com Currículo nos Cotidianos das universidadescolas (CONCU).

REFERÊNCIA

HOZANA, Vinicius; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; SÜSSEKIND, Maria Luiza. "A arte como respiro" e a "Máquina de Matar Professores": cotidianos, currículos e violências na/da/contra as escolas públicas. **Revista Educación.** 2023

LEWKOWICZ, Sergio. Raoni, Krenak, Kopenawa: os sonhos e o fim do mundo. Observatório Psicanalítico, 219, 2019. Acesso: https://febrapsi.org/publicacoes/observatorio/raoni-krenak-kopenawa-os-sonhos-e-o-fim-do-mundo/. 20.12.2024.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. In Arte & Ensaios, n.32. 2016.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o "novo" Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, *13*(25), 91–107, 2019. https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

O discurso neoliberal no Ensino Médio: o Projeto de Vida e a construção do empreendedor de si

Adriege Matias Rodrigues[*] e Ana Cláudia da Silva Rodrigues [**]

Resumo

Este artigo aborda o Projeto de Vida (PV), componente curricular que ganhou centralidade na Reforma do Ensino Médio. Com o objetivo de entender os efeitos do discurso neoliberal, do empreendedor de si, no componente curricular Projeto de Vida, neste artigo são analisadas as respectivas políticas de orientações curriculares – Lei nº 13.415/2017; BNCC (2018) e Diretrizes Operacionais da Paraíba (2024) – que apresentam os principais elementos para orientar as discussões em torno do PV nas escolas, além da entrevista realizada com jovens de João Pessoa – PB. Metodologicamente, operamos com a abordagem qualitativa e, para a análise dos achados, dialogamos a partir da Análise do Discurso com base em Foucault (1986). Evidenciamos que o componente curricular Projeto de Vida se caracteriza como um instrumento de poder do Estado que busca moldar e governar os/as estudantes, prescrevendo um perfil de sujeito para atender às demandas econômicas de uma política neoliberal que tem como alicerces a eficiência, o desempenho e a rentabilidade, além de promover a noção do indivíduo como empreendedor de si mesmo.

Palavras-chave: neoliberalismo; reforma do Ensino Médio; Projeto de Vida.

The neoliberal discourse in high school: the Life Project and the construction of the self-starter

Abstract

This article discusses the Life Project (LP), a curricular component that has gained centrality in the High School Reform. In order to understand the effects of the neoliberal discourse of the self-made entrepreneur on the Life Project curricular component, this article analyzes the respective curricular guidance policies – Law 13.415/2017; BNCC (2018) and Paraíba Operational Guidelines (2024) - which present the main elements to guide discussions around the LP in schools, as well as the interview conducted with young people from João Pessoa – PB. Methodologically, we used a qualitative approach and, to analyze the findings, we used discourse analysis based on Foucault (1986). We found that the Life Project curriculum component is characterized as an instrument of state power that seeks to shape and govern students, prescribing a subject profile to meet the economic demands of a neoliberal policy that is based on efficiency, performance and profitability, as well as promoting the notion of the individual as an entrepreneur of him/herself.

Keywords: neoliberalism; New High School; Life Project.

El discurso neoliberal en la enseñanza secundaria: el Proyecto de Vida y la construcción del empresario del yo

Resumen

Este artículo discute el Proyecto de Vida (PV), componente curricular que ha ganado protagonismo en la Reforma de la Enseñanza Media. Para comprender los efectos del discurso neoliberal del emprendedor hecho a sí mismo en

[*] Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1617-5580. Lattes: https://lattes.cnpq.br/8016583991263120. E-mail: adriegerodrigues@gmail.com.

[**] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Adjunta na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6621-1861. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6240637144545401. E-mail: anaclaudia@ce.ufpb.br.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.37 ISSN 2358-4319

el componente curricular Proyecto de Vida, este artículo analiza las respectivas directrices curriculares – Ley 13.415/2017; BNCC (2018) y Directrices Operativas de Paraíba (2024) – que presentan los principales elementos para orientar las discusiones sobre el Proyecto de Vida en las escuelas, así como la entrevista realizada a jóvenes de João Pessoa – PB. Metodológicamente, utilizamos un enfoque cualitativo y, para analizar los resultados, utilizamos el análisis del discurso basado en Foucault (1986). Encontramos que el componente curricular del Proyecto de Vida es caracterizado como un instrumento de poder estatal que busca moldear y gobernar a los alumnos, prescribiendo un perfil de sujeto para atender a las exigencias económicas de una política neoliberal basada en la eficiencia, el rendimiento y la rentabilidad, además de promover la noción del individuo como emprendedor.
Palabras clave: neoliberalismo; Nueva Escuela Secundaria; Proyecto de Vida.

INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio, que alterou a LDB (Lei nº 9.394/96), tem repercutido de diversas formas. Críticas e debates foram sendo tecidos desde o início de sua discussão, em 2016, ao período de implementação e, recentemente, com as novas alterações.

A referida reforma foi instituída por medida provisória no governo do presidente Michel Temer, após o golpe jurídico-parlamentar (Martuscelli, 2020) que afastou a então presidenta Dilma Rousseff. A edição da MP 746/2016 gerou forte reação da comunidade educacional e foi alvo de diversos posicionamentos contrários de instituições educacionais – a citar: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da educação (Anfope) –, sindicatos e profissionais da educação. Mesmo nesse contexto conflituoso, e apesar dos diversos debates sobre os retrocessos que essa política poderia trazer para a educação brasileira, em 2017, após as alterações para conversão em lei, a Medida Provisória 746/2016 foi convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). No intuito de efetivar os diferentes direcionamentos previstos como política para o Ensino Médio, tal reforma atravessou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e desconsiderou todas as discussões já realizadas sobre políticas educacionais para os/as jovens no Ensino Médio. Como exemplo das principais alterações, a Lei nº 13.415/2017 passa a prever o aumento da carga horária; a educação em tempo integral; a redução de carga horária de componentes curriculares, como geografia, física, história e sociologia; e a inserção de novos componentes curriculares e itinerários formativos para uma formação técnica e profissional.

A Lei nº 13.415/2017, a partir de sua promulgação, passou a ser uma normativa que direciona os currículos de todos os estados brasileiros. Na Paraíba, por exemplo, foram construídas diretrizes operacionais com base na Reforma do Ensino Médio. Inclusive, antes

mesmo de sua aprovação, o estado da Paraíba iniciou o processo de implementação em alguns municípios.

Nesse sentido, tanto a Lei nº 13.415/2017 quanto a BNCC apresentam muitas congruências, "sendo por vezes difícil estabelecer os limites de cada um[a]" (Macedo; Silva, 2022, p. 2). Contudo, de maneira geral, a BNCC passou a incluir alguns aspectos propostos pela Reforma do Ensino Médio. Destacamos entre elas as questões que envolvem os itinerários formativos e os eixos estruturantes. Além disso, "um segundo núcleo a ser escolhido pelos estudantes seria constituído por um ou mais dos cinco itinerários formativos ofertados pelas escolas" (Macedo; Silva, 2022, p. 4). Desses cinco itinerários, quatro são proporcionais às áreas da BNCC e um é ligado à formação técnica e profissional. Ainda no que se refere aos itinerários, a Portaria do MEC n° 1.432/2018 definiu que eles deveriam estar organizados nas escolas a partir da investigação científica; de processos criativos; da mediação e intervenção sociocultural; e do empreendedorismo, eixos esses que passaram a compor a BNCC.

Todavia, essa breve interligação entre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC é para chegarmos ao nosso ponto de discussão deste texto, o componente curricular Projeto de Vida (PV), que, na Lei nº 13.415/2017, aparece no art. 3°, 7° parágrafo, que afirma: "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). A discussão sobre o PV, contudo, não é aprofundada, sendo o termo mencionado apenas nesse trecho, sob a ideia de que os/as jovens do Ensino Médio, a partir das orientações da política, deverão construir seus projetos de vida durante o percurso dessa etapa da educação básica.

Nesse sentido, a proposta curricular que destaca a formação integral do aluno e a construção do PV não se resume à transmissão de conhecimentos neutros. Ao promover o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional, essas diretrizes funcionam como mecanismos de regulação que moldam subjetividades e comportamentos. Na prática, configuram sujeitos que internalizam a responsabilidade por suas trajetórias pessoais e profissionais, em sintonia com a lógica neoliberal, que valorizam a autogestão e a resiliência. O poder não se exerce simplesmente como um conjunto de proibições, mas como um sistema que organiza, regula e produz saberes, práticas e comportamentos (Foucault, 1979). Para o autor, há vários mecanismos que tentam controlar essa produção de discursos que é, "ao mesmo tempo,

controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm a função de conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório e esquivar sua pesada e temível materialidade" (Foucault, 2013, p. 9).

Já o PV, de acordo com a BNCC (2018), é abordado como uma competência a ser alcançada na educação básica, ao mesmo tempo que deve estimular o protagonismo dos/das estudantes em relação a sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida ao final do ciclo do Ensino Médio. Desse modo, a política reforça a necessidade de as escolas assegurarem aos/as estudantes uma formação que lhes possibilite a fazer "escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos" (Brasil, 2018).

Na BNCC, a temática PV é abordada de diferentes formas, em momentos dentro das competências gerais; outro na justificativa; em componentes curriculares específicos e em competências por áreas do conhecimento. Desse modo, não existe uma definição ou direcionamento dos aspectos teóricos-metodológicos nos documentos mencionados, o que fragiliza a discussão, pois a inclusão do tema na matriz curricular das escolas implica questões que perpassam a conceptualização de juventudes, de aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, dentre outros que compõem a diversidade do nosso país. Essa ausência de aprofundamento teórico e de desdobramentos conceituais específicos abre margem para variadas formações discursivas (Foucault, 1986), a partir de distintas perspectivas e de diferentes influências sócio-históricas.

Além disso, essa noção de empreendedorismo se apresenta como uma formação discursiva compatível com a lógica neoliberal, permeando a Reforma do Ensino Médio e assumindo uma correlação de sentidos com o componente curricular PV. Nessa perspectiva, o empreendedorismo de si é apresentado como uma competência necessária, incentivando os estudantes a gerenciarem suas trajetórias pessoais e profissionais de formação de autonomia, internalizando a responsabilidade pelo próprio sucesso ou fracasso. As proposições apresentadas pela Lei n° 13.415/17 e pela BNCC evidenciam uma construção discursiva do empreendedor de si, ao reforçar a perspectiva de que os/as estudantes precisam construir um PV e que esse projeto precisa estar alinhado à lógica da produtividade do mundo do trabalho.

Imagem 1 – Formação do discurso neoliberal no componente curricular PV

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

O discurso neoliberal enfatiza a responsabilidade individual e a capacidade de cada pessoa de se tornar um "empreendedor de si", ou seja, alguém que assume o controle total de sua vida e de sua carreira, investindo em si mesmo para alcançar sucesso no mercado de trabalho (Dardot; Laval, 2016). Esse discurso está alinhado com a Reforma do Ensino Médio e o PV ao promover a ideia de que os/as estudantes devem ser proativos em sua educação e em seu desenvolvimento pessoal, buscando constantemente melhorar suas habilidades e competências para serem mais competitivos no mundo do trabalho.

Então, essa lógica de produtividade, fortemente influenciada pelo neoliberalismo, valoriza a eficiência, a inovação e a capacidade de adaptação dos indivíduos. Na educação, isso se traduz em um foco maior nas competências que são diretamente aplicáveis ao mercado de trabalho, como habilidades técnicas, resolução de problemas e adaptabilidade. A Reforma do Ensino Médio e a BNCC, ao enfatizarem a flexibilidade curricular e o desenvolvimento de competências, refletem essa lógica, ao preparar os/as jovens para serem produtivos e bem-sucedidos no ambiente de trabalho contemporâneo.

Para Foucault (1986), essa prática de regular os comportamentos sociais tem se propagado e ganhado poder normativo, em processos e políticas de subjetivação. O que antes era tido como sujeitos de direitos passa a ser substituído pelos empreendedores de si. O discurso neoliberal incentiva os indivíduos a se verem como empresas, investindo em si mesmos para maximizar seu valor no mercado. Isso implica uma internalização das normas de mercado e uma autogestão contínua.

Diante disso, nosso objetivo é entender os efeitos do discurso neoliberal do empreendedor de si no componente curricular PV a partir da Reforma do Ensino Médio, ao passo

que pretendemos contribuir com o debate em torno dessa perspectiva atual que faz parte da nova conjuntura de educação, de forma ampla, e do Ensino Médio, de forma específica, de nosso país. Portanto, questionamos: quais os efeitos do discurso neoliberal do empreendedor de si na formação dos/das jovens articulados pelo componente curricular PV?

O *corpus* de análise foi constituído por documentos oficiais que estabelecem as políticas curriculares – a Lei nº 13.415/17, a BNCC e as Diretrizes Operacionais da Paraíba (2023, 2024) –, além de entrevistas realizadas com doze estudantes de escolas estaduais de João Pessoa – PB.

Os colaboradores da pesquisa foram doze estudantes, quatro de cada série do Ensino Médio, pertencentes à rede estadual e pública de ensino, da cidade de João Pessoa. A participação deu-se de forma voluntária. Como forma de nos comprometermos em manter o sigilo quanto à identidade dos/as colaboradores/as da pesquisa, atribuímos-lhes nomes fictícios no tratamento dos achados. Cabe ainda salientar que, dentre os/as entrevistados/as, selecionamos as narrativas de quatro jovens que nos chamaram atenção por trazerem elementos que vão além de suas compreensões sobre o componente curricular: eles também expressam suas opiniões e apresentam sugestões para a abordagem do PV nas escolas.

Ao nos debruçarmos sobre os textos políticos e as falas dos entrevistados, compreendemos, a partir de Foucault (1986), que os discursos não estão por trás de algo; "há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento" (Fischer, 2001, p. 191). Tem-se, portanto, a necessidade de análises mais profundas, levando-se em consideração os vários tipos de discursos, as suas condições de produção, entre outros aspectos. Portanto, neste trabalho, para análise dos achados, vamos dialogar a partir da Análise do Discurso de Foucault.

A perspectiva foucaultiana de análise do discurso é particularmente adequada para examinar como o discurso neoliberal molda práticas educacionais, como o componente Projeto de Vida, e como essas práticas contribuem para a construção do "empreendedor de si" no contexto da Reforma do Ensino Médio.

Nesse sentido, ao nos debruçarmos na perspectiva da governamentalidade, Foucault introduz o conceito para descrever como o poder neoliberal se manifesta na vida cotidiana. A governamentalidade neoliberal incentiva os indivíduos a se tornarem sujeitos

empreendedores, continuamente otimizando suas habilidades e ações para maximizar sua competitividade. O PV, no contexto da Reforma do Ensino Médio, pode ser interpretado como um dispositivo que integra essa lógica de governamentalidade. Ele encoraja os estudantes a se verem como responsáveis por seu próprio desenvolvimento, transformando-se em "produtos" geridos de maneira eficiente para atender às exigências do mercado.

Diante do exposto, na próxima seção deste artigo, serão debatidos alguns aspectos sobre a ressignificação do PV pela Reforma do Ensino Médio, as novas facetas do neoliberalismo e como se apresenta no componente curricular PV. Na sequência, apresentamos os efeitos dos discursos neoliberais no componente curricular PV na Paraíba; em seguida, para elucidar nossa discussão, apresentamos a compreensão de jovens sobre o componente curricular PV; por fim, serão apresentadas algumas considerações finais, no intuito de refletir sobre outras questões que envolvem PV como componente curricular no Ensino Médio.

PROJETO DE VIDA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DA EMPREGABILIDADE AO EMPREENDEDORISMO DE SI

Desde o ano de 2017, as políticas destinadas ao Ensino Médio no Brasil são atravessadas por direcionamentos de construção de um PV das juventudes. Em consonância com os princípios das reformas neoliberais que se dedicam no campo econômico e político em que estão inseridas, as políticas educacionais para essa etapa da educação básica passaram, ao longo do tempo, por transformações que lhes conferiram diferentes contornos. Neste tópico, daremos destaque à ressignificação do componente curricular PV, sobre o qual, diante das políticas anteriores direcionadas ao Ensino Médio, tínhamos uma perspectiva de formação para a empregabilidade e atualmente, com a reforma curricular, temos um forte viés de formação do sujeito empreendedor de si mesmo.

Lopes (2019) aponta que a organização curricular de PV parece querer controlar o futuro dos/das jovens e nos leva a refletir que a antecipação do PV da juventude se dá sob um enfoque que pode apenas estar tentando antecipar decisões, ou ainda submeter experiências imprevistas a um dado projeto de futuro que não necessariamente faz sentido diante das singularidades juvenis. Lopes (2019) ressalta também que tal proposta está submetida aos anseios de grupos sociais que supõem saber dizer como o futuro dos/das jovens deve/pode ser.

As alterações no Ensino Médio brasileiro, que se deram inicialmente pela Medida Provisória 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), são, na visão de seus

propositores, o melhor caminho para se modificar e solucionar os problemas desta última etapa da educação básica. Contudo, vale ressaltar que esses propositores são representantes do setor empresarial (Falcão; Caldas; Barros, 2023), que subordinam a educação aos interesses do mercado, afinal, os embates iniciais que ocorreram em torno da proposta deram-se devido a esses interesses e à ausência de diálogos com a comunidade acadêmica ou com os profissionais da educação que estão atuando diretamente nesses espaços educacionais.

Esse grupo seguiu com a proposta de modificação do Ensino Médio sob os argumentos de que o atual cenário era problemático e que isso estava atrelado à falta de interesse dos/das jovens em cursar essa etapa da educação, caracterizada por um currículo "[...] excessivamente acadêmico e desconectado da realidade do mercado de trabalho" (Ferreira; Ramos, 2018, p. 1193). Por isso, os propositores sugerem que a escola esteja alinhada aos interesses dos/das jovens, "proporcionando uma Educação Integral, voltada aos projetos de vida, dando-lhes a possibilidade de escolher os caminhos a seguir" (Falcão; Caldas; Barros, 2023, p. 7). Esse direcionamento distancia-se da educação integral pensada a partir das DCNEM (Brasil, 2012), que propunham uma articulação entre trabalho, ciência e cultura, gestada para desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Nesse cenário, com as novas orientações curriculares, a composição curricular do Ensino Médio passa a ser organizada a partir da Lei nº 13.415/2017 e pela BNCC. Segundo a política da Reforma do Ensino Médio, possibilita-se aos/as jovens escolher o percurso formativo que mais se aproxime das suas aspirações, ou seja, que os ajude a pensar sobre seus planos futuros. Contudo, é importante ressaltar que, ao contrário dessa suposta liberdade conferida aos/às jovens, o que se tem é uma política fragmentária, que enfatiza cada vez mais a dualidade educacional vivenciada em nosso país e que, "[...] longe de assegurar a flexibilidade pretendida, confirma o *apartheid* social dos jovens pobres" (Lino, 2017, p. 83).

> Percebe-se que a formação de capital humano é uma preocupação central na formação do Ensino Médio nas políticas educacionais brasileiras. Laval (2004) retomou estudos clássicos da Teoria do Capital Humano, por exemplo, aqueles desenvolvidos pelo economista americano Gary Backer na década de 1960, para afirmar que as desigualdades escolares não são o foco de preocupação dessa teoria. Essa abordagem defende que o percurso formativo é individual e deve ser trilhado de acordo com os recursos e vantagens sociais de que dispõem os indivíduos para investir na sua qualificação e produtividade. Outra característica marcante dessa teoria é a partilha de responsabilidades. O Estado não se coloca como único responsável pelo financiamento da

> educação e conta com o apoio das famílias e das empresas. A oferta educacional é distribuída de acordo com as potencialidades pessoais dos/das estudantes. Aqueles que apresentam melhor desempenho acadêmico devem ter mais acesso aos estudos, pois terão mais chances de obter maiores rendimentos no curto prazo (Silva, 2023, p. 78).

Sendo assim, essas transformações apresentam-se como uma ressignificação sobre o papel do Estado na organização das políticas educacionais e na garantia de direitos sociais. Para Gonzalez (2023, p. 5), o papel do Estado passa "da defesa da intervenção na lógica do Estado de bem-estar social à lógica de um suposto livre mercado: o Estado mínimo neoliberal".

Nesse cenário, a educação tem valor econômico, desde a formulação via teoria do capital humano, passando à noção de empregabilidade e culminando na defesa do empreendedorismo. Sendo assim, a teoria do capital humano se articula como eixo fundamental da matriz de racionalidade neoliberal.

A análise da concepção do Projeto de Vida (PV) na BNCC e na Lei nº 13.415/2017, que institui a Reforma do Ensino Médio, evidencia um alinhamento dessas políticas educacionais com uma visão de formação centrada no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Essa perspectiva é profundamente marcada por valores neoliberais e pela lógica do empreendedor de si, que orienta os estudantes a assumirem uma postura autogerida e responsável por seu próprio sucesso ou fracasso. No quadro a seguir, é apresentada a forma como o PV é abordado nessas diretrizes, evidenciando como as políticas dialogam com discursos de empregabilidade e mercado, muitas vezes em detrimento de uma formação cidadã mais ampla e crítica.

Quadro 1 – Apresentação do Projeto de Vida na Lei nº 13.415/17 e na BNCCEM

Lei nº 13.415/2017	**BNCCEM**
Art. 3º, 7º parágrafo: 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	Competência Gerais da Educação Básica: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Justificativa: Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, 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**. Ressaltando a importância da Educação Física: Nesse sentido, a área

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.37 ISSN 2358-4319

socioemocionais.	contribui para formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu **projeto de vida** e na sociedade. Competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Competência específica da BNCCEM: Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Rodrigues; Costa; Rodrigues (2024).

De acordo com Rodrigues, Costa e Rodrigues (2024, p. 8), "essa noção a respeito do Projeto de Vida aparece de forma implícita e superficial, uma vez que não há maiores desdobramentos a respeito da temática para além da articulação com termos como mundo do trabalho e exercício da cidadania". A BNCC, aprovada em 2017, introduz o PV como um componente fundamental do currículo do Ensino Médio, atribuindo-lhe o papel de orientar os estudantes no planejamento de suas trajetórias futuras, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. No documento, o PV está relacionado ao desenvolvimento de competências que permitam ao estudante "tomar decisões conscientes" sobre seu futuro, alinhando suas escolhas educacionais às suas aspirações e às demandas do mercado de trabalho.

Já a Lei nº 13.415/2017, que reestruturou o Ensino Médio no Brasil, também consolidou o PV como um elemento central na formação dos estudantes, integrando-o à nova organização curricular por áreas de conhecimento e itinerários formativos. A Reforma introduziu uma maior flexibilidade curricular, permitindo que os alunos escolham itinerários de formação de acordo com seus interesses, o que reforça a necessidade de um PV claro e bem definido.

Afinal, o discurso em prol da empregabilidade e do empreendedorismo tem sido posicionado como referência para a oferta educacional no Ensino Médio. "É creditada à escola a tarefa de formar o capital humano necessário ao desenvolvimento econômico do país e, ao mesmo tempo, a responsabilidade sobre o fracasso da inserção dessa força de trabalho no setor produtivo" (Silva, 2023, p. 150). Essas questões se destacam no movimento de revogação do

Novo Ensino Médio, já que a função da escola deve incluir a formação cidadã, e não se limita à preparação para o mercado de trabalho.

> Então, essa noção de empreendedorismo, associada ao PV a partir da Reforma do Ensino Médio é uma questão a ser observada com muita ênfase nos Referenciais Curriculares para a elaboração dos Itinerários Formativos (2019). Os referenciais curriculares sugerem que a construção do PV pode contribuir para o desenvolvimento de condutas empreendedoras, requeridas pelo mercado neoliberal, como, por exemplo, a autonomia, o foco, a resiliência e a determinação. O processo de empresariamento que se alastra em todos os âmbitos da sociedade tem contribuído para transformar o sujeito de direitos, o cidadão, no empreendedor. Esse indivíduo está focado no protagonismo individual e supervaloriza conhecimentos e capacidades que sejam valorizados pelo mercado e que o habilitem a empresariar a sua própria força de trabalho (Silva, 2023, p. 128).

Ao direcionar a construção do componente curricular PV pelos princípios de necessidade para adentrar no mercado de trabalho, com a forte ideia de empreendedorismo, a Reforma do Ensino Médio transforma essa categoria de empreender em um dispositivo pedagógico que se volta à formação do capital humano. Para Silva (2023, p. 130), "estamos vivendo um momento de atualização da formação de capital humano, que agora tem a precarização em todos os níveis como horizonte de suas ações, formando não apenas trabalhadores, mas empreendedores de si".

A partir do nosso lócus de pesquisa, no tópico a seguir, apresentaremos as políticas direcionadas ao Ensino Médio do estado da Paraíba e as orientações para a atuação no componente curricular PV. Como observação inicial, nossa análise revelou que o PV é interpretado como um dispositivo que estimula a autorresponsabilidade dos estudantes em relação a aspectos de sua identidade pessoal e profissional.

PROJETO DE VIDA NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA PARAÍBA

Desde o ano de 2015, a oferta do Ensino Médio no Estado da Paraíba é dividido entre escolas em formato regular e de tempo integral, com um modelo de educação centrado no desenvolvimento do PV dos/das Estudantes, de modo que todas ações devem movimentar os três eixos formativos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação de Competências para o Século XXI e Formação para a Vida (Paraíba, 2020).

Atualmente, as Diretrizes Operacionais de 2023 e de 2024, publicadas pela

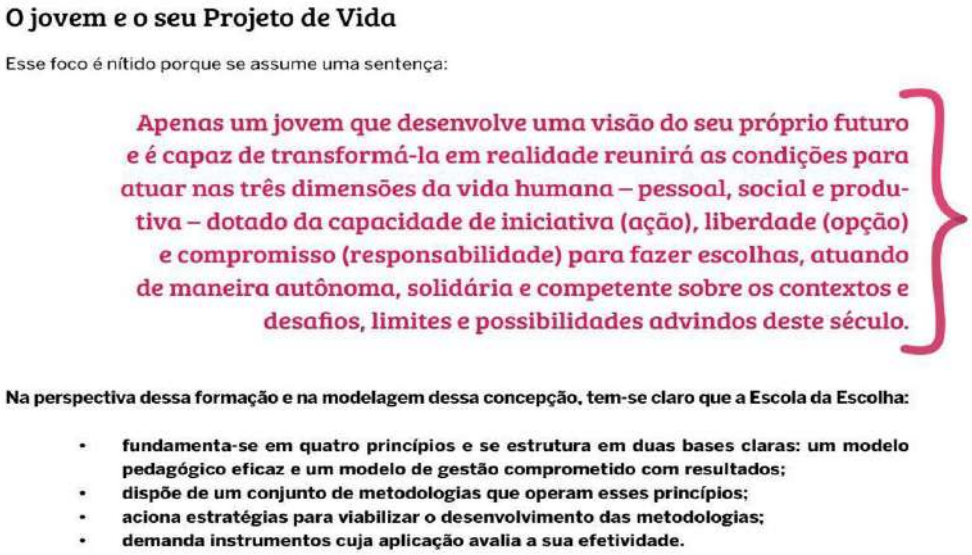
Secretaria de Educação do estado da Paraíba, têm por finalidade "orientar o alinhamento da organização do trabalho pedagógico e administrativo, considerando as demandas atuais locais e aquelas que têm permeado a educação brasileira" (Paraíba, 2024, p. 6). Essas diretrizes são destinadas a todas as escolas do estado.

No que se refere ao PV, a Paraíba dispõe do guia entregue às Escolas cidadãs Integrais (ECIs), organizado com fins de subsidiar as atividades docentes. Nele, os conteúdos de estudos do ensino médio são separados e, em cada ano, temáticas e formas de avaliação são apresentadas. Sendo assim, no 1° ano as aulas estão agrupadas de acordo com quatro grandes temáticas: identidade, valores, responsabilidade social e competências para o século XXI (Paraíba, 2023); já no 2° ano, as temáticas são: sonhar com o futuro, planejar o futuro, definir as ações e rever o PV (Paraíba, 2023). Cabe destacar ainda que, no modelo da Paraíba, o 3° ano é voltado para o pós-médio, que, conforme as diretrizes operacionais, tem por finalidade "orientar e aprofundar a sua preparação, a partir da área escolhida por ele, tanto na perspectiva do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como em outros itinerários" (Paraíba, 2023, p. 19).

Além disso, o guia de implementação do PV na Paraíba foi construído pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Um ator importante nesse processo de mudanças nas políticas do Estado, o instituto foi responsável por gerir a implantação da educação integral na Paraíba de 2015 a 2022. O modelo do ICE caracteriza-se como um modelo gerencialista de administração escolar, visto por muitos como o caminho de salvação para os problemas educacionais. Essas iniciativas tem como parceiros e mantenedores bancos e empresas privadas, que mobilizam o discurso de "melhorar" a qualidade do ensino público no país através das ações do ICE.

De acordo com o guia de implementação, a função do componente curricular PV é forjar um sujeito que seja resiliente, empreendedor e que seja responsável por suas escolhas, como é apontado na Figura 2:

Figura 2 – O jovem e o seu Projeto de Vida para o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação



O jovem e o seu Projeto de Vida

Esse foco é nítido porque se assume uma sentença:

Apenas um jovem que desenvolve uma visão do seu próprio futuro e é capaz de transformá-la em realidade reunirá as condições para atuar nas três dimensões da vida humana – pessoal, social e produtiva – dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindos deste século.

Na perspectiva dessa formação e na modelagem dessa concepção, tem-se claro que a Escola da Escolha:

- **fundamenta-se em quatro princípios e se estrutura em duas bases claras: um modelo pedagógico eficaz e um modelo de gestão comprometido com resultados;**
- **dispõe de um conjunto de metodologias que operam esses princípios;**
- **aciona estratégias para viabilizar o desenvolvimento das metodologias;**
- **demanda instrumentos cuja aplicação avalia a sua efetividade.**

Fonte: ICE (2017).

A análise desse guia sobre o PV nas ECIs da Paraíba revela um claro alinhamento com o processo de governamentalidade neoliberal e com a promoção do empreendedorismo de si no contexto educacional. Esses conceitos de Foucault ajudam a entender como as práticas pedagógicas adotadas nesse modelo reforçam uma lógica de responsabilização individual e autogestão da vida, promovendo a formação de sujeitos que se adequam às exigências do mercado e às expectativas neoliberais de competitividade, eficiência e adaptação.

Segundo demonstram as análises de Dardot e Laval (2016), há uma tentativa de introduzir dispositivos de mercado e estímulos mercantis, ou quase mercantis, em todos os domínios para conseguir que os indivíduos se tornem ativos, empreendedores e protagonistas de suas escolhas. Afinal, “o novo sujeito é o homem da competição e do desempenho. O empreendedor de si é um ser feito para ‘ganhar’, ser ‘bem-sucedido’” (Dardot; Laval, 2016, p. 352). A racionalidade neoliberal desperta essa ideia de desempenho como um dispositivo que leva os sujeitos a se conformarem com os padrões socialmente impostos, promovendo a concorrência generalizada e a fascinação pelo aprimoramento de si mesmo para ganhar destaque no mercado produtivo.

É importante ressaltar que a Paraíba dispõe de um material específico para trabalho com o Ensino Médio, de acordo com a Lei nº 13.415/2017. Esse documento é o guia do PV nas escolas, que aborda a necessidade de separar o que cada ano do Ensino Médio irá ver no componente curricular.

As novas Diretrizes Operacionais do estado (Paraíba, 2024) trazem uma discussão mais ampliada acerca do PV, porém reduzida à forma como deve ser organizada em cada ano escolar, reforçando que os/as estudantes precisam, como apontando nas orientações para o 3° ano, na disciplina de Pós-médio:

> [...] refletir sobre seu propósito, sentido, sonhos, paixões, talentos, habilidades e necessidades. A partir dessa reflexão, os(as) jovens devem ser capazes de tomar decisões conscientes, levando em consideração sua trajetória ao longo da vida escolar, e revisitar o Plano de Ação do seu Projeto de Vida construído na 2ª série (Paraíba, 2024).

O que podemos observar é que os documentos do estado, no que se refere ao PV, apresentam perspectiva de enfoque na base técnica e profissional dos/das estudantes, uma busca por direcionar o campo de atuação profissional que cada um deseja, sem considerar os mecanismos, os meios e a própria conjuntura social, política e econômica a que esses/as estudantes pertencem, reforçando o atual contexto neoliberal conservador brasileiro, que toma esses/as estudantes como "empresários de si mesmos" (Foucault, 2008), capazes de exercer ações para potencializar seu capital humano a partir de um protagonismo e de uma responsabilização na escolha de seu percurso formativo. De acordo com Scotta (2022, p. 344):

> [...] são pressupostos da governamentalidade neoliberal que funcionam como estratégias governamentais que agem na condução das condutas dos estudantes, orientando-os a [se] assumirem como sujeitos diligentes, determinados, flexíveis, capazes de tirar proveito de suas competências.

É importante salientar que essas questões que emergem desse cenário de empresariamento dos/das estudantes nas políticas do estado da Paraíba são frutos da Reforma do Ensino Médio, que dialoga com a perspectiva de conversão dos sujeitos nos aspectos morais, com uma proposta de educação que lhes "permitirá escolher" e, justamente em razão disso, podem ser responsabilizados pelas suas escolhas. Dessa forma, o estudante é encarregado da tarefa de definir as estratégias a serem seguidas para a valorização de seu capital humano, sob o risco constante de falhar, de ser incapaz de sobreviver na sociedade do risco.

> Há nesse processo um modo de constituir um comportamento empreendedor responsável e resoluto do indivíduo que não lhe permite questionar sobre os limites de seus investimentos em capital humano e sobre o quanto outras variáveis também determinarão seu futuro. Ao se lançar no mundo competitivo do trabalho, em caso de fracasso, esse indivíduo da racionalidade neoliberal

> não vai culpar o Estado ou as 'contradições' do capitalismo, mas sim a sua própria falta de habilidades de autogestão (Scotta, 2022, p. 355).

Brown (2018) sublinha que, se tomarmos essa responsabilização sob a ótica da nação, veremos que esse indivíduo se coloca como um cidadão que não reivindica proteção contra recessões diminuidoras de postos de trabalhos, crises de crédito e apetites do capitalismo por terceirização. Ele também aceita a intensificação das desigualdades no neoliberalismo como básicas para a saúde do capitalismo – o que engloba os salários abaixo da linha da pobreza de muitos e o acesso reduzido dos pobres e da classe média a bens anteriormente públicos e agora privatizados. A culpabilização diante do desemprego, por exemplo, recairá integralmente sobre o indivíduo, e não sobre o sistema neoliberal. Não cabe a ele indagar sobre o recuo do Estado e a precarização a que passa a ser cada vez mais submetido, mas sim lançar-se, "de corpo e alma", no jogo concorrencial do mercado.

"NOSSA MENTE MUDA": PROJETO DE VIDA E A CONSTRUÇÃO DA AUTORRESPONSIBILIZAÇÃO

Assiste-se, hoje, a uma radicalização do processo de responsabilização dos indivíduos e uma exposição ainda maior à precarização. Essa radicalização encontra ancoragem na atual face conservadora do neoliberalismo, que se intensificou a partir de meados da década passada, com a aprovação do Brexit, na Inglaterra, e com a eleição de Donald Trump, nos Estados Unidos, e de Jair Bolsonaro, no Brasil, bem como a ascensão de governos e partidos de extrema-direita em vários países da Europa (Scotta, 2022).

Com isso, a própria ideia de construção do capital humano passa a ser ressignificada. Com o Estado organizando e gerindo "serviços mínimos" para a população e adotando políticas de austeridade, como as reformas da previdência e trabalhista, realizadas nos últimos anos no Brasil, não se trata, apenas, de escolhas (educacionais, de saúde, pessoais etc.) deliberadas que os indivíduos têm de realizar para valorizarem a si mesmos e adentrarem no jogo competitivo do mercado, mas também de uma capacidade de gerenciamento da vida diante da precarização a que a sociedade está cada vez mais submetida.

Ainda que o modelo de assalariado "clássico" continue a ser hegemônico, um novo formato, o do trabalhador flexível e que não se beneficia de proteções sociais e jurídicas, tem irrompido com acentuada rapidez no cenário global. Qualificado com diversas expressões, como uberização ou capitalismo de plataforma, esse fenômeno está vinculado a novas formas

de trabalho precário ou quase gratuito. Considerando que só há fracassos individuais e não causas sociais para tal, cabe ao indivíduo "jogar o jogo do empresário de si" e "aceitar voluntariamente" a condição de precarizado (Dardot, 2016).

Nesse escopo, o Estado deixa de garantir a proteção e os direitos sociais e encaminha os/as jovens ao desemprego a longo prazo, à pauperização e ao sofrimento psíquico, ocasionados em razão da própria organização do sistema neoliberal, que parece necessitar, cada vez mais, de uma reserva de inúteis ou redundantes que garante a vitalidade do sistema e o jogo das normalizações (Silva, 2022).

Na definição de Brown (2018), o neoliberalismo em sua fase atual:

> [...] busca manifestamente emancipar os indivíduos das redes de regulamentação e intervenção estatais, ele envolve e vincula esses mesmos indivíduos em toda esfera e instituição neoliberalizada da qual participam. Apontando a conduta empreendedora em todos os lugares, ele constrange o sujeito a vestir-se à moda do capital em todos os lugares. Ao mesmo tempo, o sujeito, tomado como capital humano por empresas e macroeconomias, acaba por ficar inteiramente preso às necessidades, trajetórias e contingências dessas entidades e ordens. Enquanto o ideal liberal clássico de autonomia e liberdade individual é explorado pelo processo neoliberal de delegação do poder decisório, operacionalidade e responsabilidade aos indivíduos, esse mesmo ideal é esvaziado à medida que a desregulamentação elimina os diversos bens públicos e benefícios de seguridade social, desata os poderes do capital corporativo e financeiro, e desmantela aquela clássica solidariedade, própria do século XX, entre trabalhadores, consumidores e eleitores. O efeito combinado é a geração de indivíduos extremamente isolados e desprotegidos, em risco permanente de desenraizamento e de privação dos meios vitais básicos, completamente vulneráveis às vicissitudes do capital (Brown, 2018, p. 7-8).

Para Macedo e Silva (2022, p. 8), o neoliberalismo se apresenta como uma "iteração da racionalidade política neoliberal, em que governos, sujeitos e subjetividades do liberalismo clássico são remodelados, com os princípios de mercado aplicados às diferentes instâncias do social". No entanto, existe outro lado, no qual o Estado e sujeitos passam a ser constituídos por uma lógica que se baseia no modelo de negócios; ao mesmo tempo, os mercados não são autossuficientes. Sendo assim, o Estado precisa ser reformado para servi-lo. Na Reforma do Ensino Médio, podemos destacar a discussão do empreendedorismo de si mesmo, no componente curricular PV, que produz uma nova forma de subjetividade.

> A ideia do sujeito como "empreendedor de si mesmo", responsável pelos seus fracassos e sucessos, e independente de "benefícios" sociais, fortalece o conceito de Capital Humano. Ao transformar os sujeitos em capital humano, o neoliberalismo acaba naturalizando as desigualdades, com isso, normalizando-as. Ao mesmo tempo que o neoliberalismo promete a possibilidade de autonomia e liberdade, tais sentidos são limitados a determinadas ordens, que minam, entre outros bens públicos, benefícios sociais (Macedo; Silva, 2022, p. 8).

Nesse sentido, a própria liberdade estaria subsumida na genérica ideia de empreendedorismo. É sob essa perspectiva que tem sido o processo de atuação do ICE, ao direcionar como deve ser trabalhado PV nas escolas, pois possui uma articulação em rede, com diferentes escalas e que se materializam nos cotidianos escolares. Carvalho e Rodrigues (2019, p. 4264) afirmam que essa atuação do Instituto "começa, então, com as orientações mundiais para a escola no 'mundo periférico', passando pelas ações de transformação em Políticas Públicas de Estado (nacional ou subnacional) e atuando diretamente na escola, interferindo no seu cotidiano". Dentro de um contexto de fragilidades no ensino médio do nosso país, com as indefinições e ausências de políticas públicas que considerem essa etapa da educação básica, surge a ideia do modelo gerencialista de administração escolar como caminho de salvação; neste caso, a atuação direta do ICE no chão das escolas.

Destarte, compreendemos, assim como Ball (1994), que a política está permeada de relações de poder e é um campo de possibilidades. Esse poder, para o autor, não ocorre de maneira linear, muito menos de cima para baixo, mas de forma relacional e situada. Além disso, a discussão sobre política é permeada pelo discurso e por seus atores e está direcionada a como vão agir em circunstâncias particulares. Esse processo de organização das políticas acarreta nessa grande relação de poder que está implicada não só na educação de adolescentes e de crianças, mas também na da própria sociedade, que se origina dessa educação. Portanto, temos grupos econômicos que disseminam o discurso de melhoria na educação, como aponta Girotto (2017, p. 436):

> [...] o discurso sobre o que deve ser a educação pública no país, pensado em seus conteúdos, práticas e formas de gestão. Daí a retórica presente no site do Banco Mundial, do Todos pela Educação e da Fundação Lehman que, dizendo-se profundamente preocupados com o futuro da educação pública no país, querem, de fato, garantir o avanço do capital sobre esta nova fronteira de valorização.

Conduzido por essas referidas noções, o PV passa a acionar técnicas de governamento, o que para Foucault (2008) se configura como a ideia do empresário de si mesmo. Ele se coloca no mercado como uma unidade-empresa, em competição direta com outros indivíduos-empresas, constituindo uma sociedade puramente empresarial, em que todos são vistos como competidores disputando as melhores colocações no mercado, em concorrência direta uns com os outros: não há vínculo de solidariedade possível. Esses pontos se evidenciam quando os sujeitos são condicionados a fazer suas próprias escolhas e a se colocar no centro do próprio planejamento. A partir desse ponto, busca-se a construção de uma trajetória produtiva por meio do estabelecimento e monitoramento de metas que visem melhorar o desempenho. Além disso, espera-se que esses indivíduos estejam em constante adaptação para adquirir novas habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho. Atingir níveis de autoconfiança, automotivação e eficácia é visto como essencial dentro da lógica neoliberal; do contrário, são rotulados como irresponsáveis, frágeis e vulneráveis. Por isso, consideramos que, ao priorizar componentes curriculares como PV,

> a Reforma do Ensino Médio intensificou o processo de formação de capital humano flexível. Não é que esse modelo educacional não existisse antes, mas com a reforma foi intensificado, passando a adaptar os sujeitos formados nessa etapa da educação básica à precarização da vida e do trabalho, que marcam o cenário político, social e econômico da atualidade. Então, mesmo que as reformas curriculares anteriores já estivessem, em alguma medida, orientadas por essas noções de capital humano e de articulação com a formação para o empreendedorismo, os discursos da atual reforma resultaram não apenas na intenção de formar sujeitos para o trabalho flexível, mas, sobretudo, de formar empresários de si mesmos, que se autorregulam diante dos ditames do capitalismo contemporâneo. (Silva, 2023, p. 155).

Promover o discurso do empreendedorismo de si implica a expansão neoliberal. Corroboramos com as análises de Dardot e Laval (2016) de que há uma introdução dos dispositivos de mercado e estímulos mercantis, ou quase mercantis, em todos os domínios para conseguir que os indivíduos se tornem ativos, empreendedores, protagonistas de suas escolhas, e, assim, construírem novas exigências que os coloquem em situações em que são obrigados a escolher entre ofertas alternativas e incitados a maximizar seus próprios interesses.

Identificamos a insatisfação dos/das jovens com o componente curricular PV, a partir das narrativas de estudantes em escolas de João Pessoa – PB, quando questionados sobre a necessidade do componente curricular PV. Vejamos o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Perspectivas de estudantes do Ensino Médio sobre o componente curricular Projeto de Vida

Pedro, 3° ano	Eu acredito que foi meio repetitivo, porque a gente passou o ano inteiro falando sobre as mesmas coisas era todo dia falar sobre nossos sonhos e é um negócio muito, não é um negócio fixo, não é algo fixo, é algo muito variado **que inclusive o meu próprio objeto de vida mudou umas 3 vezes durante o ano.** E ficava batendo na mesma tecla o tempo inteiro sobre sonhos, metas, sonhos, metas. E eu não... como é que eu posso dizer? Não agrega muito na minha vida a matéria, a disciplina, o projeto de vida. Inclusive, os próprios professores que passavam a matéria de projeto de vida, não sabiam exatamente o que passar, porque nem todo mundo tem o projeto de vida e tem que passar isso pra alguém, principalmente para os alunos do ensino médio, que são todos adolescentes, estão começando a vida adulta agora.
Luana, 2° ano	Eu não desgosto, nem gosto do projeto de vida, porque ao mesmo tempo que **eu acho uma disciplina muito aleatória**. Eu também **gosto de falar sobre os meus planos do futuro, que eu pretendo fazer como eu pretendo fazer, mas daria pra fazer isso em outra disciplina.** Então eu fico sempre meio termo. Só que assim é... no negócio em si, projeto de vida eu acho que eu gosto, **gostaria mais se fosse aquele momento de debate entre causas sociais simples, que a gente pode debater e tals**, não especificamente sobre o nosso futuro, porque fica um pouco monótono aquilo.
Maria, 3° ano	Eu acho interessante, mas eu acho que não faz muito sentido agora. Porque a gente passa o primeiro e o segundo ano aprendendo sobre projetar nossa vida, fazer planos para o nosso futuro, estabelecer metas e sair cumprindo, só que **nossa mente muda**. Nós humanos mudamos toda vez. **Todo dia a gente acorda uma pessoa diferente**. Então, não faz sentido a gente passar dois anos planejando isso e batendo na mesma tecla se no terceiro ano a gente chegar e mudar de ideia e a gente só precisa perder a aula. Aulas que a gente podia ter importante.
Carlos, 1° ano	Eu acho que com relação as aulas de projeto de vida que era pra ser mais equilibrada. **Acho que existem aulas demais, por exemplo, de matemática, português, de projeto de vida e menos de outras matérias como história ou física ou ciências.**

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Alguns elementos se destacam na narrativa dos/das jovens entrevistados: o foco nos sonhos e a constante repetição; a ausência de debates sobre temas sociais; a quantidade de aulas de PV; a diminuição de aulas de outros componentes curriculares e, por fim, um elemento que perpassou boa parte das respostas: a constante mudança de planos, de sonhos nessa fase da juventude.

Contudo, é inegável que existem outras proposituras e argumentos para se pensar essa temática. Oliveira (2020), por exemplo, aponta para a ideia de compreendermos o argumento de “atender aos projetos de vida dos jovens”, que esta afirmação pode conter forças

conservadoras, que a proposição da Reforma do Ensino Médio pode ser excludente e reforçar as desigualdades sociais que perpassam a história do nosso país, uma vez que impossibilita os/as jovens de periferia a concorrer de igual para igual com os/as jovens da elite, a inserção no ensino superior, isso devido à redução e carga horária dos componentes curriculares de base e, consequentemente, a inclusão de componentes como eletivas e de PV no currículo das escolas.

No mais, é importante refletirmos a respeito da inserção do componente curricular PV nas escolas como uma possibilidade de abertura para um campo lucrativo do setor privado, pois, de acordo com Silva e Carvalho (2020), a maioria das secretarias estaduais de educação do nosso país já têm recebido parcerias público-privadas para o desenvolvimento da temática PV nas escolas. Jakimiu (2022, p. 17), ao analisar materiais midiáticos sobre o tema PV, constata o "[...] fértil campo que se abre para os interesses do mercado, já que há um expressivo número de matérias veiculadas advindas de instituições privadas". Portanto, isso requer uma atenção maior do campo científico para o contínuo debate e investigações sobre a temática, assim como a vigilância dos profissionais de educação quanto ao seu espaço de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, ao abordar Projeto de Vida como componente curricular dentro da política educacional da Reforma do Ensino Médio, evidenciamos que se faz necessário refletir criticamente a materialização dessa política no contexto das escolas brasileiras. Ao considerar que há tempos essa etapa da educação básica tem se apresentado de forma ambígua e distante das reais necessidades dos/das jovens que estão inseridos em diferentes contextos (econômicos, demográficos, étnicos, de gênero etc.), é importante questionarmos para quais juventudes nossas políticas educacionais estão sendo direcionadas e produzidas.

Consideramos que há uma rede de poder e de estruturas discursivas que se desenrola diante da articulação da política do NEM, uma vez que as alterações promovidas pela Reforma do Ensino Médio se dão em uma estrutura de disputas pelo poder e o avanço de medidas neoliberais. Nesse sentido, como aponta Foucault (1986), o discurso não é um elemento neutro, transparente, sob o qual a política se pacifica; pelo contrário, o discurso configura-se como um elemento que exerce um dos mais temíveis poderes.

Os efeitos desse discurso neoliberal, do empreendedor de si, no componente curricular PV a partir da Reforma do Ensino Médio são multifacetados. Eles incluem a promoção

de autonomia, que traz a perspectiva da resiliência e da autogestão e da responsabilidade pessoal; o preparo para o mercado de trabalho com o discurso da inovação, a adaptabilidade e a eficiência; a produtividade; a pressão para o sucesso individual e que o fracasso é resultado de uma falta de esforço pessoal; e a ampliação das desigualdades sociais, afinal não é levado em consideração que os/as estudantes de contextos socioeconômicos desfavorecidos vão encontrar mais dificuldades em seu processo formativo diante do seu contexto social e econômico. Vale ressaltar que esses discursos não se materializam só na Lei nº 13.415/2017, mas também estão alinhados aos desdobramentos da BNCC.

Portanto, levam-nos a refletir sobre as problemáticas, tais como a diminuição de carga horária dos componentes curriculares e formação geral, a falta de formação diante dos rearranjos promovidos pela política, bem como sobre a influência da racionalidade neoliberal no campo educacional, que se dá a partir da cultura individualista e de empreendedorização da vida (Dardot; Laval, 2016). Essa cultura se espraia não só entre os/as estudantes, mas até mesmo entre os docentes, que devem empregar esforços para serem mais eficazes, inteiramente envolvidos no trabalho, aperfeiçoados por uma aprendizagem contínua, além de aceitarem a flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado.

Do ponto de vista dos/das jovens, observamos, a partir das narrativas, uma possível falta de clareza e de organização do componente curricular PV, motivo de insatisfação para os/as estudantes, que não compreendem a necessidade da diminuição de carga horária dos demais componentes curriculares da Formação Geral Básica, chamada por eles de “Base”, para incluir o PV com a perspectiva de abordar um único tema – sonhos – durante os três anos do Ensino Médio.

Desse modo, os efeitos do discurso neoliberal no componente curricular PV a partir da Reforma do Ensino Médio apresentam-se como forma de produzir e preparar capital humano e indivíduos empreendedores para a ordem econômica do mercado, abordando as competências requeridas pela concorrência globalizada e os novos valores, atitudes, comportamentos que devem ter como parâmetro a sociabilidade gestionária, gerencial do mundo empresarial e dos homens e mulheres de negócios.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. **Journal of Education Policy**, London, v. 9, n. 2, p. 1- 29, 1994. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/240526711_Some_reflections_on_policy_theory_a_brief_response_to_Hatcher_and_Troyna. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be#:~:text=ALTERA%20AS%20LEIS%20N%C2%BAS%209.394,LEIS%20DO%20TRABALHO%20%2D%20CLT%2C%20APROVADA. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 153, n. 184-A, p. 1, 23 set. 2016. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=746&ano=2016&ato=762ITUE1EeZpWT31a. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BROWN, Wendy. **Cidadania Sacrificial**: Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018. Disponível em: https://zazie.com.br/wp-content/uploads/2024/06/PBE_Wendy-Brown_Cidadania-sacrificial_Zazie-Edicoes_2018.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS, 14., 2019, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Unicamp, 2019. p. 4261-4274. Disponível em: https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237/3102. Acesso em: 25 out. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. DOI: 10.1590/S0103-49792018000100012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/xxsVpyd63D47tnb9ncmJJLy/. Acesso em: 25 out. 2024.

FALCÃO, Nádia Maciel; CALDAS, Rafaela Silva Marinho; BARROS, Ellen Belmonte. Juventude e Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio: análise da política pública e perspectivas das pesquisas na área da Educação. **Revista Espaço Pedagógico**, [*s. l.*], v. 30, p. e14360, 2023. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14360. Acesso em: 25 out. 2024.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo Ensino Médio. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./dez. 2018. DOI: 10.1590/S0104-40362018002601295. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tPGH7pYhJz8FGn9ZCNzKsCq. Acesso em: 25 out. 2024.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. DOI: 10.1590/S0100-

15742001000300009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t. Acesso em: 25 out. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Polemics, Politics and Problematizations. *In*: RABINOW, Paul (ed.). **The Foucault Reader**. Nova Iorque: Pantheon Books, 1986.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, [*s. l.*], n. 30, p. 419–439, 2017. DOI: 10.12957/geouerj.2017.23781. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781. Acesso em: 25 out. 2024.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Um novo jeito de ver, sentir e cuidar dos estudantes brasileiros**. Recife: ICE, 2017.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Projeto de Vida no currículo do ensino médio: a educação a serviço da Pedagogia do Mercado. **Revista Cocar**, [*s. l.*], v. 17. n. 35, p. 1-25, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5040. Acesso em: 25 out. 2024.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LINO, Lucilia Augusta. As ameaças da reforma Desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756/pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da escola**, [*s. l.*], v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; SILVA, Marlon Silveira da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**, [*s. l.*], v. 35, p. e55/1–23, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71377. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71377/50621. Acesso em: 25 out. 2024.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. Polêmicas sobre a Definição do Impeachment de Dilma Rousseff como Golpe de Estado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [*s. l.*], v. 14, n. 2, p. 67–102, 2020. Disponível em: https://tinyurl.com/4sk7vev3. Acesso em: 25 out. 2024.

OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. **Pra agora e pro futuro:** Desafios da escolarização e projetos de jovens do Ensino Médio com percursos acadêmicos acidentados. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2020. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/16227/TESE%20VIVIANE_FINAL-%20CORRIGIDO-convertido.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 out. 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. **Diretrizes operacionais das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs**

Integrais Socioeducativas. João Pessoa: SEECT, 2023. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/DiretrizesOPEscolas.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

PARAÍBA. **Diretrizes operacionais das Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas**. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, 2024.

RODRIGUES, Adriege Matias; COSTA, Regina Alice Rodrigues Araújo; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. "Promover o discurso do empreendedor de si": sentidos e significados atribuídos pelos professores ao componente curricular Projeto de Vida. **Revista Ponto de Vista**, [*s. l.*], v. 13, n. 2, p. 1-21, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16628. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16628. Acesso em: 25 out. 2024.

SCOTTA, Larissa. O estudante protagonista e responsabilizado do novo ensino médio: uma análise sob as lentes da governamentalidade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [*s. l.*], v. 26, n. 52, p. 350-372, dez. 2022. DOI: 10.26694/rles.v26i52.3145. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3145/3395. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, Marco Antonio Morgado; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de vida e identidade: Articulações e implicações para a educação**. Educação em Revista**, [*s. l.*], v. 38, p. 1-21, 2022. DOI: 10.1590/0102-469835845. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/YHwg8FxLkwcb7gGSc7QQKKg. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, Andréa Carla Castro e. **Efeitos do discurso neoliberal na educação**: o projeto de vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/49622/1/TESE%20Andr%c3%a9a%20Carla%20Castro%20e%20Silva.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, Klever Corrente; CARVALHO, Olgamir Francisco. Mapeamento das iniciativas de trabalho com Projeto de Vida e a pertinência da Educação para a Carreira. **Revista Com Censo**, [*s. l.*], v. 7, n. 2, p. 68-80, maio 2020. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/45526/1/ARTIGO_MapeamentoIniciativasTrabalho.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

Recebido em: *Julho/2024*.
Aprovado em: *Setembro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

O projeto de vida no ensino médio: o que dizem os estudantes capixabas?

Asenate Rodrigues e Silva*, Eliza Bartolozzi Ferreira**

Resumo

O texto aborda a atual reforma do ensino médio, com foco no componente curricular "Projeto de Vida" que assumiu o eixo da organização curricular do Novo Ensino Médio (NEM), sendo objeto de intenso debate entre os estudiosos do tema e nas escolas. A pesquisa é qualitativa envolvendo análise documental e coleta de dados por meio de questionário aplicado com 29 estudantes matriculados na terceira série do ensino médio nas seis escolas-piloto do estado do Espírito Santo. As falas dos estudantes evidenciam que os conteúdos ministrados nas aulas do Projeto de Vida estão mais relacionados a vida pessoal, futuro profissional e questões socioemocionais. A disciplina gera algum interesse para a minoria dos estudantes entrevistados, mas a maioria fala de um desprezo pela disciplina ou de sua insignificância na sua formação escolar. Essa maioria se ressente pela redução de disciplinas como sociologia, filosofia, artes e educação física e apresentam um receio do seu desempenho no Enem. A entrada no ensino superior está no horizonte desses jovens. O grupo minoritário dos jovens de nossa pesquisa percebem o Projeto de Vida como uma disciplina que ajuda no entendimento/planejamento de seu futuro, pois vivem cercados de incertezas, sendo o apoio moral desenvolvido na disciplina um suporte para enfrentar o desconhecido e com a esperança de que se tiver um bom projeto de vida, poderá ser um empreendedor de sucesso.

Palavras-chave: novo ensino médio; reforma; BNCC.

The life project in high school: what do capixabas students say?

Abstract

The text discusses the current high school reform, focusing on the "life project" curricular component, which has taken center stage in the NEM's curricular organization and is the subject of intense debate among scholars and in schools. The research is qualitative, involving document analysis and data collection using a questionnaire applied to 29 students enrolled in the third year of secondary school in the six pilot schools in the state of Espírito Santo. The students' statements show that the content taught in Life Project classes is more related to personal life, professional future and socio-emotional issues. The subject generates some interest for a minority of the students interviewed, but the majority speak of a disdain for the subject or its insignificance in their schooling. The majority resent the reduction in subjects such as sociology, philosophy, arts and physical education and are afraid of their performance in the Enem. Entry to higher education is on the horizon for these young people. The minority group of young people in our research perceive the life project as a subject that helps

* Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora (SEMED) Prefeitura Municipal de Vila Velha. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPE) do Centro de Educação da UFES. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7397-1786. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1693467269302879. E-mail: asenaterodriguesvix@gmail.com.

** Pós-doutora pela École Normale Supérieure de Lyon/França. Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-Graduação em Educação; sendo orientadora do mestrado e doutorado; e Diretora de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (2020). É bolsista produtividade PQ/CNPq. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4100-9875. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4414820772031494 Email: eliza.bartolozzi@gmail.com.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.38 ISSN 2358-4319

them understand/plan their future, because they live surrounded by uncertainty, and the moral support developed in the subject is a support to face the unknown and with the hope that if they have a good life project, they can be a successful entrepreneur.
Keywords: new high school; reform; BNCC.

El proyecto de vida en el liceo: ¿qué dicen los alumnos capixabas?

Resumen

El texto discute laactual reforma de laenseñanza media, conénfasisenel componente curricular "proyecto de vida", que ha ocupado un lugar central enlaorganizacióndel currículo NEM y es objeto de intenso debate entre los estudiosos y enlasescuelas. La investigación es cualitativa, conanálisis de documentos y recolección de datos por medio de uncuestionario aplicado a 29 alumnos matriculados enelterceraño de laenseñanza media enlas seis escuelas piloto del estado de Espírito Santo. Lasdeclaraciones de losalumnosmuestran que loscontenidosenseñadosenlasclases de Proyecto de Vida están más relacionados conla vida personal, el futuro profesional y cuestionessocioemocionales. La asignaturageneraciertointerés para una minoría de losalumnos entrevistados, pero lamayoríahabla de desdén por laasignatura o de suinsignificanciaensuescolarización. La mayoríaresientelareducción de asignaturas como sociología, filosofía, artes y educación física y teme por surendimientoenel Enem. El acceso a laenseñanza superior está enel horizonte de estosjóvenes. El grupo minoritario de jóvenes de nuestrainvestigaciónpercibeelproyecto de vida como una asignatura que lesayuda a comprender/planificar su futuro, porque viven rodeados de incertidumbres, y elapoyo moral desarrolladoenlaasignatura es unsoporte para enfrentarse a lodesconocido y conlaesperanza de que si tienenunbuenproyecto de vida, podrán ser empresarios de éxito.
Palabras clave: nueva enseñanza secundaria; reforma; BNCC.

INTRODUÇÃO

O foco central deste estudo é o componente intitulado “Projeto de Vida”, inserido no currículo de todas as escolas do país pela reforma que instaura um novo ensino médio (NEM) no Brasil, denominação essa dada pelos reformadores. Em especial, o texto aborda a rede estadual do Espírito Santo que, dentre as primeiras medidas na instauração do NEM, foi a introdução do componente Projeto de Vida como eixo do currículo da rede estadual de ensino médio.

O NEM, traduzido na Lei Nº. 13.415/2017, fez modificações na estrutura da oferta e no currículo de escolas públicas e privadas do país, com destaque para: 1- ampliação da carga horária de 800 horas para 1.000 horas anuais; 2 - extinção de disciplinas, que ficam integradas em quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias ciências, Humanas e sociais aplicadas); 3- introdução de disciplinas eletivas, estudo orientado e projeto de vida.

Portanto, trata-se de uma política educacional de caráter flexível com forte tendência de provocar uma grande diversidade na oferta obrigatória da terceira etapa da

educação básica, o que tende a produzir mais desigualdades sociais e educacionais, considerando os diferentes territórios e realidades no país. É sabido que a criação de uma política tem sempre uma intencionalidade e uma função: ela pode tanto levar a sociedade ao progresso, quanto ao retrocesso. No caso da reforma do ensino médio, Ferreira (2017, p. 306) afirma que "as portas para o retrocesso ficaram abertas no contexto de uma globalização cada vez mais neoliberal".

> Esses fatos reforçam a compreensão de como a contrarreforma do ensino médio é parte integrante de uma agenda globalmente estruturada da educação. Os exemplos utilizados pelos defensores dessas mudanças são frágeis, mas confirmam os padrões de governança internacional, cuja missão modernizadora é reduzir a educação (e o conhecimento) a funções mínimas de acordo com as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea. Tarefa essa que deverá ser cumprida crescentemente pelos mercados educacionais (Ferreira, 2017, p. 304).

A maneira com que a reforma se efetivou permite questionamentos quanto à sua intencionalidade e o caráter que as mudanças estruturais e curriculares atribuem ao ensino médio, o que leva a entender que o projeto de reforma visa atender à lógica do mercado, característica de um projeto neoliberal focado em uma preparação mais aligeirada da juventude, distanciado de uma concepção de ensino médio de qualidade socialmente referenciada. Ao contrário, o NEM explora a noção de liberdade nos estreitos limites do liberalismo e lança mão da retórica do protagonismo juvenil e sua liberdade de escolha. A reforma investiu em um processo de convencimento do jovem diante de um ensino médio frágil, que não lhe atendia em suas expectativas e demandas e que, portanto, deveria sofrer mudanças. Mas os jovens não foram consultados sobre quais deveriam ser essas mudanças e nem mesmo foram consideradas suas diversas realidades e dificuldades sociais e econômicas.

Mesmo assim, a Lei Nº. 13.415/2017 trouxe mudanças expressivas, divide a carga horária do ensino médio em dois momentos: o primeiro é destinado à formação básica comum de até 1800 horas e, o segundo, para os itinerários formativos com carga horária de 1.200 horas. Há um dispositivo colocado na lei que obriga o sistema estadual a oferta de no mínimo dois itinerários por escola, o que aumenta o problema da democratização da oferta e o anunciado protagonismo dos jovens na medida em que a maioria dos municípios do país possuem apenas uma escola de ensino médio. No Espírito Santo, por exemplo, 30% dos municípios têm somente uma escola de ensino médio. Ademais, a lei permite que profissionais "com notório saber"

podem ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação, desde que reconhecidos pelos sistemas de ensino, para atuar na formação técnica e profissional, o que compromete seriamente a profissão docente. Outro agravante é a abertura para a oferta do ensino à distância para uma população que além de adolescente/jovem, em grande parte não tem os equipamentos tecnológicos adequados ou não faz uso de internet em casa (58% dos estudantes, conforme mostra a pesquisa de Fernandes (2020)).

A Lei Nº. 13.415/2017 não apresenta propostas de melhorias da estrutura educacional e nem de valorização do trabalho docente, mas aborda alterações curriculares que prometem mudanças supostamente melhores para reduzir a evasão no ensino médio. Portanto, a reforma não trata de todos os problemas que historicamente afetam a oferta do ensino médio no país e muito menos aborda sobre as condições do trabalho docente que vêm vivendo processos de intensificação e de adoecimento, conforme comprovado por diversas pesquisas desenvolvidas por estudiosos brasileiros (Penteado e Souza Neto, 2019; Venco, 2019).

A reforma do ensino médio deve ser compreendida no bojo das políticas neoliberais que perpassam o Estado brasileiro, assentada na lógica das políticas de *accountability* que acentua o critério técnico, neutro, como perspectiva de qualidade na educação. Essas políticas visam oficialmente tornar a escola mais eficiente e melhorar seu desempenho de modo que cada indivíduo possa ampliar suas capacidades para atender plenamente as demandas do mercado.

Com base nessas problematizações que envolvem a reforma do ensino médio, este texto focaliza a investigação no componente curricular “projeto de vida” que assumiu o eixo da organização curricular do NEM no Espírito Santo. Foram coletados dados por meio de questionário aplicado com 29 estudantes matriculados na terceira série do ensino médio nas seis escolas-piloto do estado do Espírito Santo.

A pergunta principal que orientou o questionário foi: quais as percepções dos estudantes do ensino médio capixaba sobre o componente curricular “Projeto de Vida”? Nosso argumento era de que as alterações curriculares determinadas pela Reforma do Ensino Médio, implantada pela Lei Nº. 13.415/2017, prioriza os aspectos sócioemocionais na formação dos jovens em detrimento do cognitivo, provocando um esvaziamento do currículo. Ou seja, o direito ao desenvolvimento do conhecimento, da autonomia intelectual e do pensamento crítico não

têm centralidade na formação do sujeito. Dessa afirmação provisória decorre o nosso pressuposto de que o componente curricular "Projeto de Vida", eixo do Novo Ensino Médio, prevê uma proposta de educação que acentua os aspectos individualistas e subjetivos na formação dos jovens de modo a focar em um disciplinamento das subjetividades de maneira a alavancar aspectos que interiorizam os valores do empreendedorismo em acordo com as demandas atuais do mercado inserido na era digital e da sociedade de desempenho.

Fizemos uso do tipo de pesquisa por conveniência que é um método de coleta de dados que é comumente utilizado em estudos em ciências sociais, psicologia, negócios, educação e outras áreas que requerem informações dos participantes. Esse tipo de pesquisa é uma forma não-probabilística de amostragem, que envolve a coleta de dados de indivíduos que estão disponíveis e acessíveis para os pesquisadores no momento da coleta. Ao contrário da amostragem aleatória, em que todos os membros da população têm a mesma probabilidade de serem escolhidos, a amostragem por conveniência é baseada em indivíduos que são mais facilmente acessíveis aos pesquisadores. Isso pode incluir pessoas que estão disponíveis no momento da pesquisa, como alunos em uma sala de aula. Reconhecemos que o número de participantes desta pesquisa é pouco representativo da população geral dos estudantes, no entanto, os dados adquiridos conferem o que vem mostrando a literatura sobre o tema (Esteves e Oliveira, 2022 ; Sá et al, 2022; Braggio e Silva, 2023; Fodra, 2016).

O PROJETO DE VIDA NA CONFIGURAÇÃO DO NEM

O componente curricular Projeto de Vida ganha centralidade em função da operacionalização da reforma do Ensino Médio nos estados brasileiros, por meio da Lei nº 13.415/2017. Este componente curricular apresenta como objetivo principal promover o protagonismo dos estudantes na construção de seu projeto de vida pessoal e profissional, considerando suas escolhas, interesses, habilidades, valores e expectativas. O Projeto de Vida é uma disciplina obrigatória que deve ser oferecida nas três séries do Ensino Médio e, tem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como guia de sua organização. O conteúdo da disciplina inclui temas como autoconhecimento, identificação de objetivos pessoais e profissionais, planejamento de carreira, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, escolha de cursos de graduação e profissões, mercado de trabalho, empreendedorismo, entre outros.

Embora o Projeto de Vida seja apresentado no texto da lei da reforma como algo novo, essa proposta tem origem no modelo Escola da Escolha criada em Recife-PE no ano de 2003 pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O ICE é uma entidade de direitos privados, sem fins lucrativos, que foi criada por um grupo de empresários. O instituto define o Projeto de Vida como "solução central para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens" (Ice, 2010, s/p). O modelo pioneiro adotado pelo ICE ganhou força na rede pública do estado de Pernambuco e se estendeu por vários estados brasileiros. A concepção deste modelo,

> (...) pautou-se por novos paradigmas e aliou-se à necessidade e urgência para responder aos desafios e provocar mudanças que cheguem à sociedade, na perspectiva de que se torne mais justa; que se pautem na cidadania para reiterar o exercício do direito; que fortaleçam a democracia para que se torne mais legítima; que influenciem a economia para que se torne mais competitiva e que, finalmente, possibilitem o desenvolvimento da dignidade humana (Ice, 2010, p. 23).

Nos documentos normativos, o Projeto de Vida assume o objetivo de ajudar os alunos a desenvolverem um senso de propósito e direção para suas vidas, além de prepará-los para as escolhas e desafios que enfrentarão na vida adulta. O instituto sugere que o projeto de vida pode contribuir para a redução da evasão escolar e aumentar a motivação e engajamento dos estudantes na escola.

A SEDU, desde 2022, distribuiu manuais para as escolas como documentos orientadores para o docente desenvolver o componente disciplinar Projeto de Vida. São manuais produzidos pelo ICE e datam de 2016. Segundo o manual, para o 1º ano do ensino médio, o docente deve estimular e orientar o estudante a compreender que o sucesso das realizações pessoais depende de algumas etapas iniciais. O documento afirma que a idealização de um sonho e os mecanismos necessários para a sua materialização são alguns dessas etapas, ou seja, é importante desenvolver o planejamento das realizações pessoais. Para isso, é preciso que o educador continue a apoiar o aluno no processo de reflexão sobre "quem ele sabe que é, e quem gostaria de vir a ser", além de ajudá-lo a planejar o caminho que precisa construir e seguir para realizar esse encontro (Ice, 2016, p. 7).

No manual destinado para os docentes que atuam no 2º ano do ensino médio, o documento destaca que os docentes devem estar cientes do que se pretende que os estudantes alcancem no final do Ensino Médio : - Criar boas expectativas em relação ao futuro; - Compreender que a elaboração de um Projeto de Vida deve considerar todos os aspectos da sua formação, sendo fruto de uma análise consciente e individual;- Agir a partir da convicção de que o processo de escolha e decisão sobre os diversos âmbitos da vida são um ato de responsabilidade pessoal;- Despertar para os seus sonhos, suas ambições e desejos, tendo mais clareza sobre onde almejam chegar e que tipo de pessoa pretendem ser, referenciando-se nos mecanismos necessários para chegar onde desejam;- Conceber etapas e passos para a transformação dos seus sonhos em realidade;- Compreender que seus sonhos podem se modificar na medida em que se desenvolvem e experimentam novas dimensões da própria vida e que o projeto de suas vidas não se encerra no 2º ano (Ice, 2016, p. 8).

Portanto, o projeto de vida tem um escopo amplo e ambicioso que estrapola o espaço escolar e, sobretudo, a ação pedagógica do docente que, nessa perspectiva, deve acompanhar individualmente cada estudante. Além de ser um componente curricular com extrema carga individualista, o que fere o princípio político-pedagógico da educação, almeja um ideal que não tem sustentação na prática social. No limite, a escola passa pelo risco imediato de produzir frustrações e desencantamentos na vida dos jovens, além de favorecer o mal-estar docente. O mais grave ainda é a tentativa de romper com a perspectiva do profissionalismo ao transformar os docentes em simples tutores.

No texto da Lei Nº. 13.415/2017, o termo “projeto de vida” aparece uma única vez no parágrafo sétimo: “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, s/p). Já no documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicado no ano de 2017, o termo projeto de vida é mencionado cinco vezes no corpo do texto. Por três vezes, o termo é relacionado às competências.

Considerando a real necessidade de adoção de políticas que incluam os alunos na escola e, haja vista a necessidade de enfrentar o desafios da sua permanência e conclusão no ensino médio, ainda fica a preocupação em como se dará a formação das juventudes quando se estabelece um eixo do currículo como o Projeto de Vida. Trata-se de um eixo que mais se

assemelha a uma orientação vocacional que aposta em um futuro promissor sem nenhuma garantia, nem mesmo de apropriação dos conhecimentos científicos e filosóficos tão caros às escolas, pois tais conteúdos possuem uma carga horária reduzida no Novo Ensino Médio. Assim, os conteúdos científicos constituintes do trabalho escolar, ficam submetidos, qualitativa e quantitativamente, a um componente curricular, cuja base está voltada para os aspectos subjetivos com baixa conexão científica e cultural. A proposta do projeto de vida, sob a ótica do individualismo e competição, pode gerar frustração nos jovens, pois a ideia de um futuro promissor para a juventude brasileira, passa por entraves que estão para além do esforço próprio e individual. Responsabilizar o jovem do ensino médio, cuja maioria tem de 15 a 17/19 anos de idade, pelo próprio sucesso ou fracasso é de grande perversidade em um país com situações econômicas tão desiguais.

Ademais, a estruturação desse componente curricular não respeita a formação inicial dos docentes que passam a trabalhar com conteúdos alheios à sua formação. No mínimo, essa prática instalada pelo NEM fere os princípios da profissão entendida como « ocupações que requerem um conhecimento especializado, uma capacitação educativa de certo nível, controle sobre o conteúdo do trabalho, organização própria, autorregulação e normas éticas » (Pini, 2010, s/p).

Como afirmado anteriormente, o projeto de Vida, como componente curricular, foi incorporado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que implantou o modelo Escola da Escolha, no início dos anos 2000, em Recife/PE, a partir de um projeto empresarial de revitalização do secular Ginásio Pernambucano. O Estado do Espírito Santo importou esse modelo em 2015, implementando a escola de Ensino Médio em tempo integral junto com o projeto de vida, durante o Governo de Paulo Hartung (2015-2018). No ano anterior, ainda em processo de campanha eleitoral, o então candidato Paulo Hartung apresentou como principal proposta para educação um projeto de oferta de Ensino Médio em turno único. Assim, já em seu primeiro ano de mandato, iniciou ao processo de implantação do Projeto de Vida como componente curricular no ensino médio. Portanto, desde 2015, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu) incluiu o Projeto de Vida na parte diversificada do currículo das escolas de Educação em Tempo Integral. E, em 2018, como primeira medida para implantar a atual reforma, a Secretaria estabeleceu o projeto de vida como eixo estruturador do NEM.

Na época, o programa "Escola Viva" provocou alterações no currículo do Ensino Médio. A organização da matriz curricular passou a ser dividida em: **1 -** Base Nacional Comum: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; **2 -** Parte diversificada: contempla Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Língua Espanhola e uma subárea chamada de "Componentes Integradores"na qual se encontram a base filosófica de sustentação do projeto composta por: a) projeto de Vida; Estudo Orientado; Aprofundamento de Estudos (preparação acadêmica/mundo do trabalho); Práticas e Vivências em Protagonismo; Disciplinas Eletivas (Espírito Santo, 2016, s/p).

Em 2018, durante o governo de Renato Casagrande, o programa "Escola Viva" recebeu o nome de escola em tempo integral, alinhado à Lei Nº. 13.415/2017. Desde então houve um significativo aumento na oferta de escolas de tempo integral no estado, mesmo durante a pandemia que manteve as escolas fechadas por quase dois anos seguidos. No ano seguinte, em 2019, a Sedu publicou no Diário Oficial, a Portaria Nº. 015-R que instruiu a instituição e organização da implantação de 16 (dezesseis) escolas-piloto do Novo Ensino Médio na rede pública estadual do Espírito Santo, mas somente seis (seis) escolas começaram a implantação, relacionadas no quadro abaixo:

Quadro 01 - Escolas-piloto selecionadas pela Rede Estadual Espírito Santo para implementação do novo currículo do Ensino médio em 2019

SRE	MUNICÍPIO	INSTITUIÇÃO
Carapina	Vitória – ES	EEEM Irmã Maria Horta
Carapina	Serra – ES	EEEM Francisco Nascimento
Carapina	Serra – ES	EEEFM Jacaraípe
Cariacica	Cariacica – ES	EEEFM José Vitor Filho
Cariacica	Cariacica – ES	EEEFM Rosa Maria Reis
Vila Velha	Vila Velha – ES	EEEFM Adolfina Zamprogno

Fonte: SEDU, 2021. Sistematizado pelas autoras.

A principal alteração, de acordo com a secretaria do estado, foi a ampliação da carga horária para 916 horas anuais e a implementação do componente curricular Projeto de vida que já vinha sendo ofertado nas denominadas "Escolas Vivas", implementadas no Governo Hartung (2015-2018). É importante sublinhar que as seis escolas apresentadas como piloto na implementação do ensino médio em tempo integral já faziam parte do modelo "Escola Viva".

O componente curricular intitulado Projeto de Vida passou a integrar a parte diversificada do currículo do novo Ensino Médio. De acordo com as Diretrizes curriculares e operacionais para o Projeto de Vida, criadas em 2020, o componente do currículo é para o estudante traçar o caminho entre "quem ele é" e "quem ele quer ser", partindo da apropriação da história de sua vida pessoal para projetar trajetórias sobre os próprios desejos de atuação no meio em que vive e no mundo" (Sedu, 2020). Sobre essa defesa, o documento apresenta o seguinte organograma:

Figura 01- Organograma sobre a centralidade do componente curricular projeto de vida.

Fonte: SEDU/ES, 2020.

As Diretrizes Curriculares e Operacionais para o componente curricular Projeto de Vida da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu, 2020) apresentam uma proposta para a implementação do componente curricular nas escolas da rede estadual de ensino. O documento inicia destacando a importância do Projeto de Vida para a formação dos estudantes, destacando que o objetivo principal é promover a reflexão e a construção de um projeto pessoal, que contemple seus interesses, habilidades, valores e aspirações.

O documento apresenta uma concepção ampla de Projeto de Vida, enfatizando que ele não se limita a uma escolha profissional, mas envolve a formação integral do estudante, considerando suas dimensões pessoal, social, afetiva e cognitiva. As Diretrizes destacam ainda que o Projeto de Vida deve estar articulado com a realidade social e cultural dos estudantes, e que é necessário considerar as desigualdades e os desafios que a juventude enfrenta atualmente, como o desemprego, a violência e a exclusão social. Nesse sentido, o Projeto de

Vida é compreendido como uma ferramenta importante para a promoção da cidadania e da inclusão social.

O documento apresenta uma proposta metodológica para a implementação do componente curricular, que envolve a realização de atividades que estimulem a reflexão e a elaboração do Projeto de Vida, como jogos, dinâmicas, entrevistas, pesquisas e projetos. É destacada a importância da participação ativa dos estudantes na construção do Projeto de Vida, bem como o papel fundamental do professor como mediador e orientador. O desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida são o que define a formação integral, de acordo com a BNCC, "o estímulo à sua aplicação na vida real, 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, 2017, p. 15). Em relação à avaliação, o documento ressalta que o Projeto de Vida não deve ser avaliado como um produto final, mas como um processo, em que é valorizada a reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas e a identificação dos avanços e das potencialidades de cada estudante. O fato de a disciplina não emitir uma nota é mais um aspecto que desestimula a participação do aluno, conforme observamos a seguir.

PERCEPÇÕES DOS JOVENS SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA

Os dados coletados por meio de questionário aplicado com os 29 estudantes matriculados na terceira série do 3º ano do ensino médio das seis escolas-piloto da rede estadual do Espírito Santo, apontam que 51,7% dos jovens afirmaram saber o que é o Novo Ensino Médio, enquanto 20,7% disseram não saber e 27,6% afirmam ter mais ou menos conhecimento sobre o NEM. Isso quer dizer que cerca de 50% dos estudantes que participaram da amostra desconhecem aspectos importantes que passaram a existir no ensino médio.

Com o objetivo de detalhar melhor as percepções dos estudantes, apresentamos uma questão aberta: "Agora descreva quais conteúdos trabalhados e o que você acha do componente curricular Projeto de Vida". Nessa questão os estudantes tiveram a oportunidade de apresentar suas percepções de forma mais direta sobre o componente curricular Projeto de Vida. A fim de preservar a identidade dos participantes, utilizamos as letras do alfabeto para identificá-los. Portanto a nomenclatura utilizada para referenciar suas falas serão: Estudante A, estudante B, C, D e assim por diante.

Alguns estudantes optaram por não responder essa questão e houve alguns que relataram não lembrar dos conteúdos abordados, sem esboçar opinião sobre o projeto de vida. Ainda assim, de modo geral, os estudantes expuseram suas percepções. Como é o caso dos Estudantes C, F e G:

> Os conteúdos são mais relacionados a nossa vida pessoal, nossos gostos, nossa relação familiar, nossos sentimentos e o que queremos para nossa vida. Na minha opinião, como estudante que tem projeto de vida, e faz parte do novo ensino médio, acho essa matéria uma perda de tempo para os estudantes e que não mudará nada na nossa vida, apenas aumentando as desigualdades entre o ensino público e o particular, já que matérias importantes são tiradas da grade para implementação do projeto de vida (Estudante C).

> A maioria era para a turma falar qual profissão você quer ser, e não tinha muita coisa para a gente fazer o nosso "projeto de vida". Acho que deveria ter atividades relacionadas às profissões (não sei explicar muito bem), talvez assim os alunos iriam se interessar mais, e ver qual profissão eles gostam e tal (Estudante F).

> É uma aula para a gente pensar mais no futuro, sobre o que queremos ser, com o que queremos trabalhar, etc. Eu acho legal mesmo não sabendo o que eu quero pra mim, dá pra pensar mais e tentar achar algo que me interessa (Estudante G).

As falas dos estudantes evidenciam que os conteúdos ministrados nas aulas de Projeto de Vida estão mais relacionados a vida pessoal, futuro profissional e questões socioemocionais. Ao mesmo tempo que essa disciplina pode gerar algum interesse para o estudante, o teor das respostas revela que há uma diversidade na oferta e um esvaziamento de sentidos do trabalho educacional.

O desinteresse dos estudantes pode ser observado nas respostas a seguir:

> Acredito que na teoria, é muito bom e válido. Mas na prática “deixa a desejar” e considero vazio (Estudante D).

> Os conteúdos trabalhados são a maioria de dialogar sobre nosso futuro e reflexão sobre nossa vida. O que eu acho sobre o projeto de vida algo não muito importante (Estudante E).

> Não acho necessário porque além de ser só mais uma matéria que não vale ponto, traz desgaste para o aluno através de trabalhos que não são

> importantes e que acabam atrapalhando em outras matérias porque acabamos esquecendo e nos prejudicando (Estudante R).
>
> Acho que não vem agregar em nada na vida dos alunos, além de só acumular matéria para os alunos (Estudante X).

As falas dos estudantes também evidenciam a relação do componente curricular às questões socioemocionais, às quais são consideradas relevantes para alguns estudantes. Destacamos as falas abaixo:

> Eu acho a matéria inútil, ela só está ocupando espaço de qualquer outra matéria porque qualquer outra matéria como artes, educação física e estudo orientado é mais importante que ela. Eu não sei o que eu estou aprendendo, nem o que eu aprendi no ano passado, nesse ano pediram para eu fazer metas e discutir o significado de palavras, ano passado praticamente a mesma coisa, eu acho isso muito desnecessário porque metas eu faço sozinho e não preciso de alguém me obrigando a fazer quando eu simplesmente não tenho nada no momento. Ano passado foram feitas muitas perguntas que eram para ser reflexivas e na verdade geraram diversas crises em mim e vários colegas meus, eram nos feitas perguntas sobre o relacionamento com os pais, futuro, entre outras. Também não há nenhum profissional adequado, minha primeira foi a professora de história e a outra foi a de inglês. Resumindo, eu sou totalmente contra o projeto de vida (Estudante J).
>
> Trabalha o autoconhecimento, a autorreflexão e a importância de planejar a vida, planejar o que você deseja para o futuro; te dá clareza sobre o caminho que você precisa seguir para chegar nos seus objetivos. Eu acho extremamente importante, e na minha experiência foi totalmente promissor. Abre a mente, é o tempo que você tem para pensar no que vale a pena, nos seus limites, para pensar no humano da vida. Aprendemos sobre a cultura e sua influência, sobre amor-próprio, pessoas nas quais podemos nos inspirar, e muitos outros assuntos. É lindo! (Estudante Q).
>
> Eu acho o componente curricular Projeto de Vida extremamente importante, pois ele ajuda os alunos a desenvolverem habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, o Projeto de Vida pode ajudar a aumentar a motivação dos alunos, uma vez que eles estão mais engajados e comprometidos com seus objetivos (Estudante Y).

Há alguns apontamentos que evidenciam a valorização das matérias que são cobradas no Exame Nacional do ensino médio (Enem). As falas a seguir sugerem essa interpretação.

> Sinceramente eu acho que para MIM não precisa, acho desnecessário, mas para OUTRAS pessoas, é sim muito mais que importante é necessário (Estudante N).
>
> Acho extremamente fútil ter projeto de vida no ensino médio, pois poderiam usar essas aulas para nos ajudar a ficar melhor no Enem com aulas específicas para isso (Estudante O).
>
> O componente curricular Projeto de Vida, parece ser uma tentativa difusa do Estado de guiar jovens imobilizados pela inércia socialmente gerada e sem competência para criar formas eficientes de estruturarem suas vidas, a uma vida estável financeiramente e emocionalmente, através dos estudos de tópicos como autoconhecimento, gerenciamento do tempo, inteligência emocional, entre outros. Para mim essa foi uma tentativa fracassada e mal planejada que hoje mais me atrapalha minha vida do que auxilia ela. Não que seu conteúdo seja supérfluo, mas com certeza possui peso menor do que matérias como matemática. Já troquei aulas de projeto de vida por aulas de matemática e aprendi muito mais (Estudante P).

As falas dos estudantes apresentam uma preocupação sobre a falta das disciplinas que o componente curricular projeto de vida ocupou.

> A matéria é desnecessária. Projetar minha vida? Tem que ser muito burro para não pensar no futuro, sem contar que a matéria entra no lugar de uma outra que agregaria no meu conhecimento em um trilhão a mais de vezes. Simplesmente inútil (Estudante U)
>
> Na minha opinião, a matéria Projeto de Vida é inútil porque não influencia em nada na grade curricular e na VIDA de ninguém, porque não é passado nada de importante só está ali para ocupar espaço (Estudante W).

Os estudantes de nossa amostra apresentam percepções diferenciadas sobre o componente curricular projeto de vida. A maioria fala de um desprezo pela disciplina ou de sua insignificância na sua formação escolar. Essa maioria se ressente pela redução de

disciplinas como sociologia, filosofia, artes e educação física e apresentam um receio do seu desempenho no Enem. É justo, a entrada no ensino superior está no horizonte desses jovens. O grupo minoritário dos jovens de nossa pesquisa percebem o projeto de vida como uma disciplina que ajuda no entendimento/planejamento de seu futuro. Nada mais justo esse sentimento dos respondentes que vivem cercados de incertezas, sendo o apoio moral desenvolvido na disciplina um suporte para enfrentar o desconhecido e com a esperança de que "se fizer tudo correto", se tiver "um bom projeto de vida, poderá ser um empreendedor de sucesso".

Esses estudantes estão matriculados em escolas que possuem uma boa infraestrutura, estão situadas em bairros populares e com o tempo integral. O movimento das matrículas é quase um padrão quando observados os dados gerais do estado. E, as recorrências das falas estão próximas da literatura produzida no campo (Esteves e Oliveira, 2022 ; Sá et all, 2022; Braggio e Silva, 2023; Fodra, 2016). Ou seja, podemos afirmar que temos paradoxos instalados, em que pese o fato de a maioria dos dados tendem para a discordância em relação à oferta do projeto de vida. Contudo, vale reconhecer que essa disciplina pode ser pensada em outras bases que não essa representada no formato atual.

É o que fazem Dayrell (2007, 2013) e Dayrell e Carrano (2014) que desenvolvem a ideia de que o projeto de vida é uma ação do indivíduo de escolher um, entre os futuros possíveis, transformando os desejos e as fantasias que lhe dão substância em objetivos passíveis de serem perseguidos, representando, assim, uma orientação, um rumo de vida. Dayrell (2013) destaca que a escola deve ser um espaço de reflexão e diálogo sobre os projetos de vida dos jovens. Ele argumenta que a escola tem o potencial de ser um espaço acolhedor e participativo, onde os jovens se sintam valorizados e estimulados a construir seus projetos de vida. Portanto, o autor amplia o conceito de projeto de vida numa abordagem diferente da adotada no NEM cuja base está construída no espírito da empresa. Para Dayrell (2013), falar de "projeto é referir-se a uma determinada relação com o tempo, em especial o futuro e especificamente às formas como a juventude lida com esta dimensão da realidade" (Dayrell, 2013, p. 67)

Além disso, o autor enfatiza a importância da escola em fomentar a formação de redes sociais e comunitárias que possam auxiliar os jovens na realização de seus projetos de vida. Ele destaca que a escola deve ser um espaço de encontro e diálogo entre diferentes projetos de vida, promovendo a diversidade e o respeito mútuo entre os estudantes. Dayrell

(2013) também ressalta que a escola não deve impor modelos de projetos de vida aos jovens, mas sim, permitir que eles possam construir suas próprias trajetórias de vida, de acordo com suas experiências e desejos. Ele argumenta que a escola deve ser um espaço de liberdade e autonomia, onde os jovens possam expressar suas opiniões e ideias, e assim, construir suas próprias visões de mundo. Para o autor "a escola constrói sua meta no futuro, bem como a sua intencionalidade formadora: de futuros cidadãos, pais de família, líderes. E nela os jovens se constituem em seres em trânsito, sem presente, adultos potenciais em futuro." (Dayrell, 2013, p. 68)

O artigo de Dayrell (2013) destaca a importância da escola em promover um ambiente acolhedor, participativo e democrático, onde os jovens possam construir seus projetos de vida de acordo com suas próprias experiências e desejos, a fim de minimizar os efeitos causados pela fluidez e incertezas que as estruturas sociais promovem. A escola deve ser um espaço de reflexão e diálogo sobre os projetos de vida dos jovens, promovendo a diversidade e o respeito mútuo entre os estudantes.

Tal perspectiva pedagógica que perpassa a ideia de projeto de vida está distante do que vem sendo implementado no NEM. Primeiramente, conforme informações coletadas junto aos diretores escolares por Ferreira e Cypriano (2022), o projeto de vida serve também como recurso para estabelecer a disciplina na escola. Isto é, como o aluno tem um projeto de futuro, ele é cobrado com censuras a comportamentos que não agradam a escola. Em segundo, o projeto de vida pensado por Dayrell e Carrano (2014) tem uma perspectiva coletiva com destaque para o papel da comunidade na socialização dos jovens. Os atores argumentam que a comunidade pode ser um espaço importante para a construção de identidades e valores compartilhados, especialmente em contextos em que a identidade coletiva é valorizada. Já o modelo em curso nas escolas do NEM tem o acento na responsabilidade individual.

Mas o mais grave é o fato de estabelecer o eixo curricular do NEM em uma disciplina dessa natureza que combina a retirada de conhecimentos científicos e filosóficos fundamentais para a formação cidadã e laboral dos jovens brasileiros. A pedagogia do projeto de vida pode ser situada no contexto mais geral de uma sociedade interessada em reduzir os aspectos cognitivos em favor de uma moral auto vigilante.

O trabalho de Boltanski e Chiapello (2009) pode ser uma referência para compreender o atual contexto dominado pela *cité par projeto*. Essa *cité* tem como princípio fundamental a adaptabilidade, flexibilidade e fugacidade das estruturas, aspectos relevantes no espírito da atual fase neoliberal de sociedade. Situamos a atual reforma do ensino médio nesse contexto, pois almeja imprimir a cultura de empresa na formação das juventudes e tem a noção de projeto como instrumento para alcançar essa meta. Para esses autores, inclusive Laval (2004), a nova era introduzida pela lógica neoliberal é fundada sobre o projetoe sobre a avaliação de indivíduos de modo a comprovar a qualidade de suas competências, qual seja a performance aceitável na sociedade capitalista atual.

Nesse sentido, ressaltamos que o projeto educacional é parte integrante cada vez mais acentuado para a constituição dessa sociedade a partir de duas funções principais que a educação pode proporcionar: sendo uma alavanca para o mercado por ser um campo vasto e diversificado para o desenvolvimento de negócios e, por ser um tempo/espaço fundamental para formar os indivíduos necessários (adaptados) para esse projeto de fomento a uma Teoria do Capital Humano rejuvenescida que busca capturar a subjetividade dos jovens com a ilusão do empreendedorismo.

A atual reforma do ensino médio se instaura no estágio de radicalidade neoliberal (ou ultraliberal) que faz o sistema capitalista tornar-se mais explorador e concentrador de renda, no mesmo tempo que captura as subjetividades individuais por meio de dispositivos que buscam agregar aspectos morais conservadores no interior de uma sociedade frustrada diante das promessas não cumpridas da modernização liberal e da democratização social. Nesse sentido, “o Projeto de Vida busca desenvolver uma espécie de engajamento moral dos estudantes na sociedade com base nos valores do mercado, os quais podem ser interiorizados pelo discurso característico do empreendedorismo (Felix; Ferreira; Santos, 2021, p. 34).”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar as mudanças curriculares implementadas pela Lei Nº. 13.415 (Brasil, 2017), com ênfase no componente intitulado "Projeto de Vida", que foi incorporado ao currículo de todas as escolas do país como parte da reforma do ensino médio. Essa reforma, conhecida como Novo Ensino Médio (NEM), trouxe consigo a introdução de novos

elementos curriculares, incluindo disciplinas eletivas, estudos orientados e o Projeto de Vida como eixo central do currículo.

O *modus operandi* da reforma leva a crer que o direito à educação não tem como acontecer para todos os jovens brasileiros porque o NEM tende a expulsar alunos da escola e/ou evitar a continuidade dos estudos para o ensino superior. Além disso, a maneira que a oferta se organiza favorece acordos mercantis com o setor privado, ao incentivar uma parte da carga horária à distância e a ampliação de parcerias para a oferta do quinto itinerário formativo.

As desigualdades sociais resultantes de problemas estruturais e econômicos na sociedade brasileira, juntamente com as políticas educacionais historicamente implementadas que incentivaram a dualidade no ensino, continuam a ser um obstáculo significativo para o acesso e a permanência na educação básica, em particular no ensino médio. Pois, a atual reforma não abrange todos os problemas que historicamente afetam a oferta do ensino médio no país. Ademais, a reforma do ensino médio vem contribuir para a perpetuação das desigualdades, tornando ainda mais difícil o acesso a uma educação de qualidade para todos os estudantes. Além disso, as condições de trabalho dos professores também têm sido negligenciadas, levando a processos cada vez maiores de intensificação e adoecimento.

Os estudantes incluídos em nossa amostra apresentam percepções distintas sobre o componente curricular denominado projeto de vida. A maioria deles expressou um sentimento de desinteresse pela disciplina ou de que ela é insignificante para a sua formação escolar. Esse grupo também demonstrou ressentimento em relação à redução de disciplinas como sociologia, filosofia, artes e educação física e apresentou preocupações em relação ao seu desempenho no Enem, afinal, a entrada no ensino superior está no horizonte desses jovens. Por outro lado, uma minoria dos jovens de nossa pesquisa enxerga o projeto de vida como uma disciplina que ajuda no entendimento e planejamento de seu futuro. Essa percepção é compreensível, já que os jovens enfrentam muitas incertezas, e o apoio moral oferecido pela disciplina pode ser um suporte para enfrentar o desconhecido e alimentar a esperança de que, se fizerem tudo corretamente, podem se tornar empreendedores de sucesso.

Os resultados de nossa pesquisa permitem afirmar que existem contradições em relação à oferta do projeto de vida, especialmente quando se considera que a maioria dos dados tendem a discordar dele. No entanto, é importante reconhecer que as questões que

perpassam o projeto de vida podem ser trabalhadas pela escola e muitas vezes são. Contudo, vale destacar que a escola precisa de condições melhores de trabalho, com a integração dos docentes estáveis e respeitados em sua profissão e com carga horária suficiente para uma dedicação integral a uma unidade de ensino. Com essas condições garantidas, as questões socioemocionais vivenciadas pelos alunos serão consideradas no processo educativo sem ser uma disciplina e muito menos o eixo do currículo.

Por fim, importa sublinhar a importância de refletir sobre o papel da escola na vida dos estudantes a partir da escuta das percepções que os estudantes atribuem às suas experiências escolares. Pode ser um bom ponto de partida para a construção de um ensino médio realmente mais significativo e estruturado para o desenvolvimento de uma formação onde os jovens se reconheçam no conjunto da sociedade e com instrumentos cognitivos que garantam sua inserção crítica e criativa no mundo em transformação. Ouvir o que os jovens realmente pensam/desejam pode ser uma ferramenta valiosa para planejar o ensino médio brasileiro com qualidade socialmente referenciada

REFERÊNCIAS

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. 700 p.

BRAGGIO, Ana Karine; SILVA, Rosângela da. O projeto de vida no Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023041, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.16266.

BRASIL**. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 jan. 2012.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007

DAYRELL, J. A juventude e suas escolhas: as relações entre projeto de vida e escola. **Habitar a escola e as suas margens**, 2013, p.65-72

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; Maia, Carla Linhares (Org). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.p. 101-133.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes Curriculares e Operacionais para Projeto de Vida 2020**. Espírito Santo, ES: Secretaria Estadual de Educação, [2020]. SEDU/ES. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/diretrizes%20operacionais-2ed-final.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar Nº. 928, de 25 de novembro de 2019**: Estabelece diretrizes para a oferta de Educação em Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências. Diário Oficial do ES – DIOES. Disponível em: <file:///C:/Users/Anna/Downloads/diariooficial 2019-11-26_completo.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Nº. 10.382, de 24 de junho de 2015**: Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo – PEE/ES, período 2015/2025. Espírito Santo, 2015. Diário Oficial do Espírito Santo – DIOES. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br /Arquivo/Documents/legislacao/html/10.382.htm.>. Acesso em: 10 out. 2020.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria 034-R de 15 de março de 2016**. Vitória, 2015. Diário Oficial do Espírito Santo – DIOES. Disponível em: <http://ioes.dio.es.gov.br/portal/ visualizacoes/jornal/3430/#/p:24/e:3430>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ESPIRÍTO SANTO. **Projeto de Lei Complementar nº 4/2015**. Dispõe da implantação do "Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único" no Estado, denominado "Escola Viva", no âmbito do Estado, e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <<http://www3.al.es.gov.br /Arquivo/Documents/PLC/PLC42015.e..docx>> sso em: 23 dez. 2020.

ESTEVES, Thiago de Jesus; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo. Projeto de vida em Minas Gerais – vale tudo?**Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 7, n. 12, p. 01-22, 2022.

FELIX, Ana Paula; FERREIRA, Eliza Bartolozzi& SANTOS, KefrenCalegari. (2021). O "Novo Ensino Médio" no Espírito Santo. **Revista Trabalho Necessário**, v.19, n.39, p.36-57. https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47157

FERNANDES, Edison Flavio. Reforma curricular e pandemia: percursos da Bncc do ensinomédioem tempos pandêmicos. **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 7, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5578

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren Calegari. Novo ensino médio: os itinerários formativos na rede de ensino do Espírito Santo. **Perspectiva**: Florianópolis, 42, n.2, p. 01-22, abril/jun. 2024.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; CYPRIANO, Alessandra. O novo ensino médio no Espírito Santo: Os desafios de diretores/as escolares. Revista Retratos da Escola 16(35), 443-461. https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1471

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A Contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**. v.38, n.139. Campinas abr./jun. 2017.

FODRA, Sandra Maria. **O projeto de vida no ensino médio**: o olhar dos professores de História. 2016. 175 f. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. GOMES, J.M.; SOUZA, D.F. Projeto de vida no novo ensino médio: desafios para a promoção de uma educação integral. Revista do Instituto de Estudos e Pesquisas, 2019.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Memória e concepção do modelo: concepção do modelo da Escola da Escolha.** 1. ed. Recife: ICE, 2016.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Memória e concepção do modelo: concepção do modelo da Escola da Escolha.** 2. ed. Recife: ICE, 2019ª.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p.

LIMA, Marcelo; SPERANDIO, Renan dos Santos; COSTA, Débora Freitas.**INTERESSES DO EMPRESARIADO EM TORNO DO PROJETO ESCOLA VIVA**. e-Mosaicos, [S.l.], v. 9, n. 21, p. 120-133, jul. 2020. ISSN 2316-9303. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46287>. Acesso: 23 mar. 2024.

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da culturadocente à docênciacomoprofissão. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.28, n.1, p.135-153, 2019.

PINI, Monica Eva. Profissão docente. In: Gestrado. **Dicionário de verbetes**: trabalho, profissão e condiçãodocente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SÁ, Rafaella Coêlho, et al O novo Ensino Médio e o Projeto de Vida: mobilizando o protagonismo do alunonaescola. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, e50111335077, 2022. (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i13.35077

VENCO, Selma. **Professores da educação básica rumo à uberização ou ao desemprego? Uma análise das relações de trabalho nas escolas estaduais da região metropolitana de Campinas.** Horizontes, *[S. l.]*, v. 39, n. 1, p. e021035, 2021. DOI: 10.24933/horizontes. v39i1.1263. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1263. Acesso em: 23 mar. 2024.

Recebido em: *Junho/2024*.
Aprovado em: *Outubro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

"Não existe pecado do lado debaixo do Equador": neoliberalismo e formação no Ensino Médio[1]

Dulce Mari da Silva Voss[*], Eliada Mayara Alves Krakhecke[**] e Cristiano Rodrigues da Silva[***]

Resumo

Este ensaio teórico aborda a influência da agenda neoliberal global no delineamento das políticas educacionais de regulação do ensino médio. Objetiva-se discutir a formação geral e profissional de nível médio em relação ao discurso de qualificação para o "mundo do trabalho", previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O estudo é feito com base na perspectiva teórico-epistemológica pós-estruturalista, a partir de teorizações de Ball (2022), Foucault (2006; 2008), Laclau (2005) e Mouffe (2003), associadas a outras análises. Considera-se que as reformas promovidas pelas políticas educacionais brasileiras de regulação da oferta e organização curricular do ensino médio, integrado ou não à educação profissional, têm sido guiadas pelas demandas da agenda neoliberal global. Ou seja, a formação dos jovens e adultos nesta etapa da escolarização está centrada na aquisição de competências, no neotecnicismo e no empreendedorismo, elementos compatíveis com as exigências do sistema capitalista. O que coloca em funcionamento o regime colonial-capitalístico de expropriação do trabalho e das forças vitais, imbricado pela governamentalidade biopolítica neoliberal, que governa corpos e condutas. Assim, na ordem social e política ora vigente, está em curso a produção da subjetividade cognominada por Foucault (2008) de *homo oeconomicus,* aquele que governa sua conduta a partir de metas e objetivos bem calculados. Um sujeito que se joga de corpo e alma na formação para a empregabilidade, agarrado à ilusão de sucesso na vida e carreira profissional, a qualquer preço.

Palavras-chave: ensino médio; educação profissional; neoliberalismo.

"There is no sin south of the Equator": neoliberalism and education in secondary schooling

Abstract

This theoretical essay addresses the influence of the global neoliberal agenda on shaping educational policies for regulating secondary education. The aim is to discuss general and vocational education at the secondary level in relation to the discourse of qualification for the "world of work," as outlined in the 1988 Federal Constitution and the 1996 Law of Guidelines and Bases for National Education. The study is based on a post-structuralist theoretical-epistemological perspective, drawing from theorizations by Ball (2022), Foucault (2006; 2008), Laclau (2005), and Mouffe (2003), alongside other analyses. It is considered that the reforms promoted by Brazilian educational policies for regulating secondary education offerings and curricular organization, whether integrated with vocational

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

[*] Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Docente da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA - Campus Bagé/RS). Líder do Grupo de Pesquisa *Philos Sophias*. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0672-7273. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6357471301897496. E-mail: dulcevoss@unipampa.edu.br.

[**] Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisas *Philos Sophias* e Laboratório Imagens da Justiça. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2686-4520. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1123050116130877. E-mail: eliadamayara@hotmail.com.

[***] Mestrando em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Pesquisador do Grupo de Pesquisa *Philos Sophias*. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2082-562X. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4097798369175937. E-mail: cristianords.aluno@unipampa.edu.br.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.39 ISSN 2358-4319

education or not, have been guided by the demands of the global neoliberal agenda. In other words, youth and adult education at this stage of schooling is centered on competency acquisition, neotechnicism, and entrepreneurship—elements compatible with the demands of the capitalist system. This dynamic activates the colonial-capitalist regime of labor expropriation and vital forces, intertwined with neoliberal biopolitical governmentality that governs bodies and behaviors. Thus, within the current social and political order, we are witnessing the production of the subjectivity Foucault (2008) labels as *homo oeconomicus*, one who governs their conduct based on well-calculated goals and objectives. A subject who immerses themselves fully in employability training, clinging to the illusion of success in life and career, no matter the cost.
Keywords: secondary education; vocational education; neoliberalism.

"No hay pecado bajo el Ecuador": neoliberalismo y formación en la educación secundaria

Resumen

Este ensayo teórico aborda la influencia de la agenda neoliberal global en el delineamiento de las políticas educativas de regulación de la educación secundaria. Se busca discutir la formación general y profesional de nivel medio en relación con el discurso de cualificación para el "mundo del trabajo", previsto en la Constitución Federal de 1988 y en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996. El estudio se realiza con base en la perspectiva teórico-epistemológica pos-estructuralista, a partir de las teorías de Ball (2022), Foucault (2006; 2008), Laclau (2005) y Mouffe (2003), asociadas a otros análisis. Se considera que las reformas promovidas por las políticas educativas brasileñas de regulación de la oferta y la organización curricular de la educación secundaria, integrada o no a la educación profesional, han sido guiadas por las demandas de la agenda neoliberal global. Es decir, la formación de jóvenes y adultos en esta etapa de escolarización está centrada en la adquisición de competencias, el neotecnismo y el emprendimiento, elementos compatibles con las exigencias del sistema capitalista. Esto pone en funcionamiento el régimen colonial-capitalista de expropiación del trabajo y de las fuerzas vitales, entrelazado con la gubernamentalidad biopolítica neoliberal, que gobierna cuerpos y conductas. Así, en el orden social y político actual, está en marcha la producción de la subjetividad que Foucault (2008) denomina homo oeconomicus, aquel que gobierna su conducta en función de metas y objetivos bien calculados. Un sujeto que se entrega en cuerpo y alma a la formación para la empleabilidad, aferrado a la ilusión de éxito en la vida y en la carrera profesional, a cualquier precio.
Palabras clave: educación secundaria; educación profesional; neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

A promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 representa um marco na história da sociedade brasileira em defesa da democratização e da conquista da cidadania, na qual os movimentos sociais de resistência ao regime militar (1968-1985) tiveram um papel central. Movimentos que se deram na luta pela Anistia, em que se reivindicava o fim do exílio e a liberdade dos presos políticos, e nas Diretas Já, em defesa do direito ao voto popular para eleições dos governantes do país. A articulação política de partidos de esquerda, trabalhadores das fábricas e do campo, dos povos originários, das organizações feministas, de artistas, de entidades representativas de professores, de estudantes secundaristas e universitários, foi decisiva para o restabelecimento dos direitos políticos no texto constitucional, mediante garantia do regime democrático, da liberdade de expressão, do acesso às políticas públicas - educação, cultura, saúde, trabalho e moradia.

Assim, a CF de 1988, no artigo 205 (Brasil, 1988), prevê: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Cabe ao Estado a oferta e manutenção do sistema público de educação, de modo que nenhuma pessoa nascida ou naturalizada em nosso país - seja criança, jovem ou adulto - deixe de ter acesso à escola pública, não apenas em termos de ingresso, mas também de permanência e promoção aos níveis mais elevados de escolarização.

Já o artigo 214 da CF (Brasil, 1988) determina a função do Estado na definição de uma legislação educacional específica para o cumprimento do direito à educação. Em decorrência do texto constitucional, em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), seguida de dois Planos Nacionais de Educação (PNE) (Brasil, 2014), com duração decenal, e que visam a definição e efetivação de políticas educacionais em regime de colaboração entre a União e os entes federados, estados, municípios e Distrito Federal. Enquanto que na LDBEN são delineados os princípios, objetivos, organização e funcionamento da educação, no PNE são indicadas as metas e estratégias específicas para o provimento da oferta, da expansão e da promoção da Educação Básica e Superior.

Importa destacar que, através da LDBEN de 1996, fora instituída a "década da educação" em decorrência dos acordos firmados pelo governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, com vistas à erradicação do analfabetismo, universalização do acesso à escolarização e melhoria na qualidade do ensino, em termos de redução da reprovação e da evasão escolar. Estas políticas assinalaram o compromisso do Brasil com a agenda global fomentada pelas agências internacionais, especialmente, o Banco Mundial, a UNESCO e a UNICEF (Voss, 2012). Ocorre que, os acordos firmados pelo Estado brasileiro com as agências internacionais assinalam o rumo que as políticas educacionais tomariam a partir de então, ou seja, em direção às demandas neoliberais de reestruturação do capitalismo global. Segundo Ball (2022), a agenda neoliberal enfatiza a eficiência, a competição, a desregulamentação e a privatização. As políticas educacionais de cunho neoliberal vão na contramão das conquistas alcançadas na CF

de 1988 em relação à garantia de direitos sociais fundamentais para a construção da democracia e da cidadania.

Cabe compreender que a luta pelos direitos sociais é sempre contínua e renovada, frente às novas contingências macro e micropolíticas em que novas demandas surgem e passam a disputar representatividade; logo, as conquistas são parciais e situadas historicamente. O que remete à incongruência das noções liberais de democracia e cidadania quanto à sua dimensão totalitária e de pretensa tomada de consciência do conjunto da sociedade como um todo, ou mesmo, parte dela que se nomeia representativa dos direitos de uma maioria. Estas noções encobrem que todo consenso é excludente, pois não há como abarcar a complexidade de interesses em jogo no campo político/social, seja no passado ou no presente. O consenso, na verdade, "tende a silenciar vozes dissidentes". Em outra direção, a concepção de democracia radical, "nos força a manter viva a contestação democrática" (Mouffe, 2003, p. 19). Com base neste entendimento, afirma-se que a produção do campo político/social e das políticas educacionais acontece em relações conflitivas entre demandas antagônicas que podem, em determinados momentos, formar cadeias de equivalências - alianças, articulações - em vista de obter legitimidade e poder hegemônico[2].

Desse modo, este ensaio teórico baseia-se na pesquisa bibliográfica alinhada à perspectiva teórico-epistemológica pós-estruturalista, partindo das teorizações de Laclau e Mouffe sobre política, de Foucault (2006, 2008) acerca dos conceitos neoliberalismo, governamentalidade, biopolítica[3], de Ball (2022) em relação ao conceito agenda neoliberal, fazendo uso dos termos pedagogia das competências (Ramos, 2001) e empreendedorismo de si (Rosa; Puzio, 2013). E na análise documental em relação à legislação que estabelece reformas no ensino médio do sistema educacional brasileiro.

[2] Uma política hegemônica acontece quando uma demanda em particular assume uma significação universal incomensurável, e passa a representar a articulação de interesses de um conjunto de outras demandas diferenciais que se tornam equivalentes (formação do interior constitutivo), mas sempre de forma precária e contingente, ou seja, suscetível a se desfazer a qualquer momento (Laclau, 2005).

[3] A partir dos conceitos de Foucault (2006, 2008), compreende-se que a governamentalidade biopolítica neoliberal refere-se a [...] racionalidade econômica pela qual a igualdade de condições é substituída pelo fundamento da concorrência. O Estado Neoliberal busca governar o menos possível, liberando transações econômicas e políticas favoráveis ao crescimento do mercado, ou seja, todas as barreiras que possam desestabilizar a economia concorrencial devem ser suprimidas. Tecnologias biopolíticas de governo das populações entram em ação e agenciam condutas individuais e coletivas numa performance empreendedora em todos os campos administrativos (Voss, 2024, p. 118).

A discussão está voltada a problemática do discurso de qualificação para inserção no "mundo do trabalho", um dos parâmetros do texto constitucional e da LDBEN de 1996 da formação geral e profissional de jovens e adultos no Ensino Médio (EM), a qual pode ocorrer de forma integrada à Educação Técnica e Profissional (ETP), nas escolas estaduais de Educação Básica, da rede pública e privada, e nos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IF) de todo o país. Interroga-se: na atual conjuntura das políticas educacionais brasileiras que instituem reformas no ensino médio, políticas de indução às demandas da reestruturação do capitalismo que constituem a agenda neoliberal global, que sentidos são atribuídos ao discurso da qualificação para o "mundo do trabalho"? Que regimes de verdade[4] presidem este discurso? Que efeitos são provocados em termos de produção subjetiva[5] dos/as sujeitos aprendentes?

Para o entendimento da influência das demandas da agenda neoliberal global na formulação das políticas educacionais brasileiras, o estudo toma como referência o Ciclo de Políticas, elaborado por Ball e seus colaboradores, abordagem na qual a análise é feita a partir da produção e recontextualização das políticas por meio da circulação de discursos e nas relações de poder que constituem os contextos de influência, de produção de texto, da prática, dos resultados ou efeitos, e da estratégia política. Esta abordagem permite compreender que, nas análises de políticas é preciso levar em conta cada contexto em que as políticas decorrem da produção e recontextualização dos discursos, da elaboração dos textos políticos e das práticas que neles se efetuam (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Portanto, na seção seguinte, apresenta-se a análise das políticas educacionais indicadas na problemática com base na discussão de dois pontos correlatos: (a) a configuração do contexto de influência em que a agenda neoliberal global provoca reformas nas políticas educacionais brasileiras, contemplando a questão dos regimes de verdade e da produção subjetiva voltados à ressignificação do discurso de qualificação para o "mundo do trabalho"; e

[4] Segundo Foucault (2006, p. 233) a produção de regimes de verdade acontece quando um conjunto de procedimentos permite "a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros". Pode-se, então, dizer que, em toda sociedade, a produção e circulação de discursos coloca em funcionamento relações de poder-saber e regimes de verdade. Assim, cada sociedade estabelece procedimentos considerados válidos para obtenção e preservação de certas verdades que garantem estabilidade na vida social.

[5] Os modos de objetivação-subjetivação situam-se no entrecruzamento do governo de si e dos outros, na relação do sujeito consigo mesmo e nas relações entre o governo de si e dos outros (Foucault, 2010).

(b) os desdobramentos dessas políticas no contexto de produção de texto das reformas do Ensino Médio, instituídas pela legislação que altera a oferta e organização curricular dos cursos de formação geral e profissionalizante, o que indica o ajuste às demandas neoliberais e o fortalecimento das políticas privatistas de mercantilização da educação.

A ordem biopolítica neoliberal e a indução das políticas educacionais no Brasil

A reestruturação do capitalismo, iniciada na segunda metade do século XIX e intensificada no decorrer do século XX, tornou as ciências e o conhecimento peças-chave do sistema produtivo para expansão do lucro e da acumulação da riqueza, a ponto de transformar em mercadorias todas as dimensões da vida social, mesmo as que antes eram consideradas periféricas, como a educação. Haja vista a requisição da sofisticação dos mecanismos de expropriação da força de trabalho e extração da mais-valia, como as novas tecnologias de automação e a informática, as novas ciências e os conhecimentos técnicos. Assim, também se amplia a expropriação dos corpos, das forças subjetivas e das dimensões da vida, no plano individual e coletivo, mediante dispositivos de governo das condutas e dos desejos, sob a lógica da qualidade empresarial. Esse arcabouço produtivo e tecnológico, baseado no modelo de gestão da qualidade e produção empresarial guiado pela competição, constitui a maquinaria de expropriação e mercantilização da vida, do trabalho e da educação, em conjunto.

Processo político-social que decorre da disseminação, no mundo ocidental contemporâneo, do regime de "cafetinagem colonial-capitalístico" (Rolnik, 2019), associado à governamentalidade biopolítica neoliberal. Ou seja, a tríade competição, modelo produtivo e qualidade empresarial acaba por recompor o modo de produção capitalista, de modo a engendrar o governo dos corpos individuais e coletivos, não apenas para a exploração das forças produtivas, como também, para a "cafetinagem do inconsciente vital", dimensão essa que corresponde às ações do desejo enquanto potência de criação e cooperação. Como escreve Rolnik (2019) acerca do abuso da vida:

> Se a base da economia capitalista é a exploração da força de trabalho e da cooperação intrínseca à produção para delas extrair mais-valia, tal operação – que podemos chamar de "cafetinagem" para lhe dar um nome que diga mais precisamente a frequência de vibração de seus efeitos em nossos corpos – foi mudando com as transfigurações do regime ao longo dos cinco séculos que nos separam de sua origem. Em sua nova versão, é da própria vida que o capital

> se apropria; mais precisamente, de sua potência de criação e transformação na emergência mesma de seu impulso – ou seja, sua essência germinativa -, bem como da cooperação da qual tal potência depende para que se efetue em sua singularidade. A força vital de criação e cooperação é assim canalizada pelo regime para que construa um mundo segundo seus desígnios. Em outras palavras, em sua nova versão, é a própria pulsão de criação individual e coletiva de novas formas de existência, seus códigos e suas representações que o capital explora, fazendo dela seu motor. (Rolnik, 2019, p. 32-33).

Para que a maquinaria da produção capitalista funcione e processe novas formas de existência, novos códigos e representações em termos de valores vitais, o governo dos corpos individuais e coletivos e a captura do desejo passam a operar novos regimes de verdade e de produção subjetiva que sirvam aos seus propósitos. Entram em vigor tecnologias de governo que se dirigem ao governo das populações como um todo (ordem biopolítica), mediante tecnologias de controle - regulações, mensurações, avaliações, estatísticas -, sem que haja preocupação em corrigir problemas, desvios, cortes, desigualdades na distribuição das perdas e ganhos, pois estes fazem parte da lógica competitiva que move a produção. São, por si mesmos, efeitos do fluxo que visa, ao mesmo tempo, as disputas, o equilíbrio de forças, o crescimento e a circulação dos produtos.

Quanto aos corpos individuais, peças fundamentais deste processo produtivo, a maquinaria colonial-capitalística opera mediante novas formas de expropriação das forças vitais (pulsão do desejo, potência de criação e cooperação, como já dito), sem deixar de utilizar velhas formas de disciplinamento dos corpos. Ao invés disso, renova suas práticas de captura por meio de outros discursos que redimensionam as concepções da vida, do trabalho e da educação pela lógica do consumo, da visibilidade, da sociabilidade comunicativa, competitividade, da empregabilidade, da flexibilização das profissões, da desregulamentação das leis trabalhistas e do empreendedorismo performativo, entre outros discursos e mecanismos.

Ou seja, o neoliberalismo aos moldes empresariais, cria as palavras de ordem a partir das quais seu discurso se realiza: reformar é preciso. Reformas devem ser feitas mediante controle constante dos processos produtivos, do governo de si e dos outros, das relações de competição, para que os resultados almejados sejam alcançados e evidenciados pelas estatísticas, indicadores, mensurações, competições, avaliações, *rankings*, premiações e

outras tecnologias de governo das populações e dos indivíduos. Essas tecnologias são extraídas da linguagem empresarial, como o uso de termos: inovação, eficiência, eficácia, excelência, competência, gerenciamento, controle, resultados, iniciativa, autonomia, qualidade e criatividade.

Assim, no campo das políticas educacionais brasileiras, as reformas das últimas décadas, têm sido gestadas, em grande parte, via indução da agenda neoliberal interligada à economia capitalista globalizada, em larga escala e constante expansão. Essas reformas têm se dado mediante alterações na legislação educacional brasileira, especialmente, através de emendas no texto da CF de 1988 (Brasil, 1988) e na LDBEN de 1996 (Brasil, 1996), justificadas, de forma mais recorrente, pela necessidade de melhoria da qualidade na educação, sendo essa pautada no modelo empresarial. A educação passa a ser configurada como área estratégica para o desenvolvimento econômico e social da nação no contexto de disputas do capitalismo global.

Como esclarece Ferreti (2002), a relação entre os Estados e as empresas oscilam entre disputas por propriedade intelectual e articulações em que são estabelecidos acordos vantajosos para ambas as partes. As redes e instituições de ensino, principalmente as que pertencem à esfera pública, ficam sujeitas a estas negociações, malha política na qual as reformas na educação são produzidas:

> Sob tais circunstâncias, a educação tem sido, de um lado, exaltada pelas contribuições que poderia oferecer para a constituição de sociedades mais ricas, mais desenvolvidas, mais igualitárias e mais democráticas e, de outro, especialmente em países como o nosso, profundamente questionada, por não estar em condições de garantir à população em geral o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que poderiam garantir-lhe os benefícios decorrentes de sua pertença a uma sociedade afluente. (Ferreti, 2002, p. 300).

Logo, é no regime de cafetinagem das potências vitais e de governamentalidade biopolítica neoliberal que todas as dimensões da vida social são abarcadas, e a mercantilização da educação engendrada pelos discursos das reformas que apelam para a pedagogia das competências, o neotecnicismo e o empreendedorismo, vetores de elevação da qualidade aos moldes empresariais. Segundo Ramos (2001), a pedagogia das competências corresponde à validade dos objetivos e dos conhecimentos que o sujeito adquire e coloca em prática, de forma

que produza as soluções necessárias sempre que surgem novos problemas, demonstrando capacidade para as funções e tarefas que exerce e o cargo que ocupa.

Essas competências podem ser alcançadas na formação profissional ou fora dela. Daí por que a profissionalização, nos discursos das reformas educacionais de cunho neoliberal, pode se dar dentro ou fora das instituições de ensino, nas próprias empresas ou mesmo durante as atividades laborais dos indivíduos. Discursos que justificam a desregulamentação da formação geral ao priorizar a profissionalização, mesmo quando as duas acontecem no mesmo espaço e no mesmo tempo de formação das instituições escolares que oferecem a Educação Básica e a formação profissional.

Em relação ao Ensino Médio, é preciso retomar o processo histórico-político em que foram deflagradas as políticas educacionais de reforma em nosso país, no sentido de compreender os meandros das novas legislações instituídas pelo Estado brasileiro, as quais acabam por indicar fortes indícios da privatização da educação nesse nível de ensino, o que sinaliza positivamente para às demandas empresariais neoliberais.

Reformas do Ensino Médio: a Expansão da Privatização da Educação e a Lei nº 13.415/17

Cabe aqui ressaltar que, as políticas de universalização e gratuidade na oferta do EM somente apareceram na LDBEN de 1996 com a reorganização da estrutura da Educação Básica que estabeleceu três níveis de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (EF) e o EM. Era de se esperar que os três níveis de escolarização básica funcionariam, desde então, de forma articulada e continuada para a efetivação da política de universalização da oferta. Porém, a obrigatoriedade permaneceu restrita ao EF, onde foram investidos recursos públicos para atender o maior gargalo da defasagem escolar. Isso denota que, as políticas educacionais emanadas do Estado brasileiro, naquela época, tinham como centralidade o estancamento dos altos índices de reprovação e evasão na segunda etapa da escolarização.

As medidas tomadas pelo Estado, especialmente através da institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), contemplam a avaliação do desempenho estudantil no EF e EM, das escolas e das redes de ensino públicas, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame de Certificação de Competências da EJA (ENCCEJA). Este conjunto de instrumentos externos de avaliação da Educação Básica tem

servido para a medição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), política de regulação da qualidade via controle dos resultados obtidos pelas instituições de ensino de todo o país, bem como para a definição da distribuição dos recursos públicos conforme os resultados alcançados em cada instância administrativa, municípios e estados, como forma de "incentivo" à melhoria da qualidade da educação, especialmente medida pela redução da reprovação e da evasão. Ou seja, políticas de avaliação que instituem o conjunto de mecanismo de controle da qualidade aos moldes empresariais neoliberais, e que, a contar pelos índices estatísticos de elevação do IDEB, têm resultado no aumento do contingente populacional concluinte do EF. O que repercute, via de regra, no crescimento da demanda por oferta de vagas no EM.

Os dados apresentados pelo Censo Escolar comprovam esta análise, já que indicam o crescimento progressivo das matrículas no EM: em 1991, havia um total de 3.772.698 matrículas, das quais 1.626.570 eram de jovens de 15 a 17 anos; e, em 2004, o total passou a ser de 9.169.357, sendo 4.660.419 destas matrículas compostas por jovens de 15 a 17 anos (Silva; Oliveira, 2023). No entanto, conforme o estudo feito por essas autoras:

> Permaneciam ainda fora da escola um total de 1.716.630 de jovens em idade escolar obrigatória, o que correspondia a 16,5% do total. Em 2021 o país contava com uma população de 9,5 milhões de jovens nessa idade, dos quais pouco mais de 400 mil não possuíam qualquer vínculo escolar, 75,4% (6,4 milhões) se encontravam matriculados no Ensino Médio e 18,9% (1,5 milhões) no ensino fundamental. A matrícula é, sobretudo, estadual (6,1 milhões de alunos) (INEP, Censo Escolar, 2021). (Silva; Oliveira, 2023, p. 114).

No período de 1996 a 2018, o crescimento paulatino da demanda por vagas no EM desencadeou várias reformas na organização e funcionamento desse nível de ensino, no que se refere a elaboração e alteração da legislação educacional brasileira. Interessa destacar o PNE de 2001-2010 e o PNE 2014-2024, em razão das metas previstas de elevação da oferta do EM integrado a ETP, bem como à modalidade da EJA, o que implicaria em maior número de vagas, aumento do contingente de profissionais da educação, de equipamentos, melhorias nas instalações das instituições de ensino municipais e estaduais da rede de escolas públicas de Educação Básica. Porém, essas políticas não contaram com o incremento no financiamento público previsto no PNE para dar conta da demanda reprimida, pois, na verdade, repercutiram na expansão da rede privada e nas investidas do empresariado nacional no sistema público via parcerias público-privadas, introdução de pacotes de produtos, insumos didáticos e

tecnológicos, cursos de formação didático-pedagógica, prestação de serviços e programas comercializados por empresas nacionais e internacionais nas escolas públicas (Zanardini, 2012; Freitas, 2012; Junior, Maués, 2014).

Também faz-se necessário mencionar a Lei nº 13.415/17, somada a outras normativas posteriores como as Diretrizes Curriculares Nacionais do EM e as Portarias emitidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2018, a de nº 649/18 que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, e a de nº 1.432 que definiu os Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos, as quais constituem o arcabouço dos dispositivos legais que engendraram as reformas do EM voltadas às demandas da agenda neoliberal, políticas forjadas para o ajuste da educação à reestruturação do sistema produtivo capitalista, conforme abordado anteriormente.

Não se pretende analisar de forma detalhada todos os dispositivos legais[6] citados, que foram instituídos após a Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017) e seus desdobramentos normativos, pois entende-se que esta lei demarca o início das reformas voltadas à flexibilização e reorganização curricular do EM, o que favoreceu o incremento da privatização nesse nível de escolarização. Tendo em vista que, a referida lei vai ao encontro das metas do PNE de 2014 e 2024, em que o Estado opta por ampliar as vagas do EM e a oferta da ETP pela via das parcerias público-privadas e da modalidade de Educação a Distância (EaD), políticas que parecem resolver a curto prazo a necessidade de ampliação das vagas, sem responsabilizar diretamente o Estado, no sentido de aumentar os recursos públicos destinados à educação, bem ao estilo neoliberal.

A legislação referente ao "Novo EM (NEM)" criou os chamados "arranjos curriculares", traduzidos na redução do número de disciplinas obrigatórias e alteração na distribuição da carga horária entre parte comum e a parte diversificada do currículo do EM, passando a contar 1.800 horas para a oferta de disciplinas da formação geral e 1.200 horas a serem cumpridas com os "Itinerários Formativos", totalizando o mínimo de 3.000 horas de trabalho pedagógico nas escolas públicas de EM. Já a oferta da ETP integrada ao EM, de forma concomitante ou paralela, na mesma instituição de ensino em que os/as estudantes recebem a

[6] Para um exame mais detalhado de cada um dos dispositivos legais citado sugere-se a leitura do artigo "Reforma do Ensino Médio: dispositivos de regulamentação e políticas de indução" (Silva; Oliveira, 2023).

formação geral ou em outros locais, disparou o crescimento da oferta privada de cursos profissionalizantes na modalidade presencial ou EaD e os programas de parcerias com o setor empresarial.

Além disso, a redução do tempo escolar destinado ao núcleo comum impactou diretamente na formação dos/as estudantes, principalmente, diante do enxugamento das horas-aulas ou mesmo da sua extinção nos currículos do EM, principalmente, os componentes da chamada área das Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Artes). Segundo a lei, a obrigatoriedade restringiu-se ao ensino e aprendizagem das áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Inglês como língua estrangeira, em detrimento das demais disciplinas.

Ainda, quanto aos "Itinerários Formativos", a referida lei estabeleceu quatro eixos estruturantes (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo), cabendo a cada estudante "fazer a sua escolha" por um deles. Ao passo que, as instituições de ensino teriam que definir por sua conta como esta formação aconteceria e com que recursos (humanos e materiais). Assim, quase que da noite para o dia, docentes e discentes tornaram-se os sujeitos empreendedores de si, sujeitos de escolhas, ativos, autônomos, criativos, requisitados a reformar os currículos, por força da lei.

Portanto, as reformas do EM instituídas através dos dispositivos legais, dão conta de mostrar que, as políticas efetuadas via aparato de regulação induzem à privatização, refletem a correspondência ao neoliberalismo, denotam adesão à lógica empresarial neoliberal. Nesse sentido, o indivíduo, docente ou discente, objetivado pelas políticas em curso deve exercer o governo de si de maneira que disponha de forças materiais e subjetivas para administrar sua trajetória de formação, assumindo os riscos das "suas escolhas" e responsabilizando-se pelos fracassos ou êxitos alcançados.

Segundo Rosa e Puzio (2013), essa nova racionalidade administrativa inspira a formação do sujeito produtor de si mesmo, o autoempreendedor, transformador do seu próprio corpo e ação em material humano de investimento. Através do esforço, o sujeito cultiva o fortalecimento de um *self* empreendedor, o que requer gerenciamento e responsabilização pelos próprios êxitos e fracassos: "Essa emergente racionalidade administrativa contemporânea acaba discursando, criando e proporcionando aos indivíduos um poder de

'escolha' que passa a alimentar em termos de ganhos uma somatória que supostamente compõe o seu capital humano" (Rosa; Puzio, 2013, p. 219-220).

O sujeito empreendedor de si, denominado por Foucault (2008) como *homo oeconomicus,* é apreendido por tecnologias disciplinares que o induzem a pensar em termos de ganho sobre sua vida, em uma espécie de combinação muito bem calculada das atividades dos indivíduos que se autogovernam em termos de responsabilidade, disciplina e diligência. É uma racionalidade prática dirigida a determinados objetivos, tanto para exaltar certas capacidades, quanto para restringir drasticamente outras. Tais características se ajustam perfeitamente à pedagogia das competências, ao neotecnicismo e ao empreendedorismo, regimes de verdade transpostos do modelo de produtividade e qualidade empresarial neoliberal.

A produção subjetiva requerida pelo sistema produtivo passa a ser o sujeito ativo economicamente, que pensa sempre em termos de ganhos, sendo apreendido por nova modalidade de biopoder, que estimula e potencializa a autonomia. Assim, constitui-se o "novo mundo do trabalho" em que uma nova cultura profissional opera dispositivos *psi* de produção subjetiva e gerenciamento das condutas, não mais submetidas a punição, mas ao reconhecimento e recompensa em razão da produtividade do sujeito, um novo capital humano requisitado pela economia global e que define, também, a inserção no mercado trabalho e na vida social, acirrando a exclusão em prol da inclusão de poucos escolhidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, com base no estudo realizado, pode-se afirmar que a privatização da educação ocorre com a intensificação das políticas educacionais e das medidas estatais que provocam o enxugamento de recursos públicos, o crescimento das vagas na rede privada de escolas que ofertam o EM integrado ou paralelo à formação profissional, o aumento de cursos técnicos e profissionalizantes presenciais ou EaD, a multiplicação de programas e ações que se efetuam via parcerias público-privadas, e a criação de um mercado educacional lucrativo de venda de suporte pedagógico, insumos e metodologias, entre outras práticas privatistas.

Compreende-se que as sucessivas reformas, induzidas pelas demandas da agenda neoliberal global e forjadas no bojo do regime colonial-capitalístico e da governamentalidade

biopolítica neoliberal, sob a lógica empresarial, têm constituído o arranjo da formação geral integrada à profissionalização como sobreposição curricular, o que não resolve a dualidade histórica da fragmentação político-pedagógica curricular entre a formação geral e profissional, as áreas de conhecimento e o conjunto de disciplinas ofertadas no EM.

Essencialmente, no processo formativo do EM, que transcorre de forma concomitante ou paralela à ETP, dentro ou fora das escolas públicas brasileiras, são mobilizadas a pedagogia das competências, o neotecnicismo e o autoempreendedorismo enquanto princípios políticos e pedagógicos comuns, induzindo as políticas educacionais à privatização, o que impacta a formulação e execução dos currículos, o trabalho docente e a avaliação da aprendizagem discente. Essa adaptação da formação geral e profissional dos estudantes do EM aos meandros da qualidade empresarial torna-os reféns do mercado de trabalho, em que a oferta de vagas é cada vez mais escassa, os processos de ingresso mais seletivos, as funções e os direitos flexibilizados, e as condições de trabalho e remuneração precarizadas.

No entanto, mantém-se o discurso de qualificação para inserção no "mundo do trabalho", instituído desde a CF de 1988, como um dos princípios fundamentais da educação, porém, sob a nova roupagem do EM, em que não se concebe mais o trabalho como realidade possível nas bases de outrora. Em seu lugar, impera a empregabilidade neoliberal, restando aos sujeitos aprendentes, que aspiram ao sucesso na vida e no exercício profissional assumir a subjetividade do *homo oeconomicus* requerida pela lógica empresarial.

Daí a inspiração para o título deste trabalho na música "Não existe pecado ao Sul do Equador"[7], já que, no decorrer desta escrita, procurou-se dar conta da análise de políticas de regulação e indução às reformas do EM, arranjadas via resposta às demandas da agenda neoliberal, no sentido de apontar que a tão prometida entrada no "mundo do trabalho" se torna, nas atuais contingências, uma ficção, um horizonte distante para a maioria dos jovens e adultos do nosso país. Pois, o "sul do Equador", como paraíso "sem pecado", aberto e livre, é somente

[7] Composição de Chico Buarque de Holanda e Rei Guerra de 1970 que foi censurada durante o regime da ditadura militar. Segundo Giannetti (1999), a letra desta música expressa dois valores polares: "a conquista da eficiência produtiva, do poder aquisitivo, da estabilidade monetária e da transparência democrática (sem esquecer, claro, do trânsito ordeiro) das nações civilizadas" e "a afirmação intransigente de nossas afinidades emotivas nas relações pessoais, a celebração da expressividade narcísica e da informalidade nos contatos humanos, o doce e inconsequente desregramento anárquico dos sentidos na espontaneidade dos afetos, como no "pecado rasgado" da canção". E diz que o problema desta dupla valorização tem um preço, a satisfação do primeiro valor, implica o abandono do segundo, ou seja, a domesticação da imaginação e a submissão "da personalidade de cada indivíduo, na vida pública e profissional, a um 'sistema exigente e disciplinador' de leis e normas impessoais de conduta".

para poucos", os bem-sucedidos, já que as regras são ditadas pelo mercado de trabalho, altamente excludente.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.055, de 25 de junho de 2014**. Estabelece o plano nacional de educação. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

FERRETI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/tfLMNG8jgrk6nT5K9sSC3yP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 jun. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. 2. ed. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos & Escritos IV).

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. 1. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo. Coleção Tópicos, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros:** curso no Cullege de France (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 jun. 2024.

GIANNETTI, Eduardo. *Ultra aequinoxialem non peccari*. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1999. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq04039914.htm. Acesso em: 24 de jun. 2024.

JUNIOR, Wiliam Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNpXhs47jqmwpP6FDqLgF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 jun. 2024.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires, FCE, 2005.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 1, n. 3, 2003, p. 11-26. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2015. Acesso em: 15 fev. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das Competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição:** notas para uma vida não cafetinada. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2019.

ROSA, Pablo Ornelas; PUZIO, Marcelo. Governamentalizando o empreendedorismo de si: como as "psico-ciências" fomentam a produção do *homo economicus*. **Revista Sociologias Plurais**. Curitiba, v. 1, n. 2, p. 216-229. 2013. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/sclplr/article/view/64760. Acesso em: 29 jun. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Adriana Martins de. Reforma do Ensino Médio: dispositivos de regulamentação e políticas de indução. **Educere et Educare**, v. 18, n. 47, p. 113–129, 2023. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30708. Acesso em: 29 jun. 2024.

VOSS, Dulce Mari da Silva. **Os Movimentos de Recontextualização da Política Compromisso todos pela Educação na Gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR) e seus Efeitos:** um estudo de caso no município de Pinheiro Machado (RS). 2012. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, 2012.

VOSS, Dulce Mari da Silva. Neoconservadorismo/neoliberalismo: um (possível) posicionamento ético-político ativista transformador. *In*: MAIO, Eliane Rose; ROSSI, Jean

Pablo Guimarães. **Corpos em Dissidências:** a diferença nas educ(ações) democráticas. Santo André: V&V Editora, 2024, p. 116-126.

ZANARDINI, J. B. A educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 4, n. 2, dez. 2012, p. 100-109. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9389. Acesso em: 29 jun. 2024.

Recebido em: *Junho/2024*.
Aprovado em: *Outubro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

Homogeneização curricular e singularização das juventudes: a armadilha da Reforma do Ensino Médio

Rafael Ferreira de Souza Honorato[*], Juan Cleslay Pereira Ventura[**] e Ranielly Alves da Silva[***]

Resumo

As reformas curriculares, ao serem apresentadas como soluções para os problemas da educação, mascaram seus reais impactos na formação das juventudes, silenciando suas vozes e marginalizando suas experiências. No intrincado palco do Ensino Médio brasileiro, desenrola-se uma batalha discursiva mascarada sob o véu da modernidade e da transformação. Esses discursos, em sua busca por hegemonia, almejam reconfigurar as relações de poder e as práticas pedagógicas, mas obscurecem as contradições e os reais impactos dessas reformas na formação das juventudes. Em contraponto a essa visão hegemônica, propomos uma reflexão sobre a produção de currículos no Ensino Médio, desvendando as complexas teias de poder que entrelaçam a tessitura curricular e as vivências das juventudes. Adotando uma postura pós-estruturalista e pós-fundacional, questionamos as verdades universais e as estruturas fixas que sustentam a narrativa oficial, reconhecendo o currículo como um mosaico discursivo em constante mutação, permeado por disputas de sentidos e relações de poder. Através dessa lente analítica, compreendemos as juventudes não como meras receptoras passivas do currículo, mas sim como agentes ativos na construção de seus próprios conhecimentos e identidades. As reformas curriculares, em sua ânsia por homogeneizar os saberes, ignoram a pluralidade das juventudes brasileiras, silenciando suas vozes e reprimindo suas resistências. Em contraposição a essa lógica homogeneizadora, este estudo celebra a diversidade das juventudes como fonte de riqueza e transformação social. As juventudes, em sua fluidez e constante reconfiguração, reinventam os currículos, tecendo suas próprias narrativas e construindo saberes que transcendem os limites da escola.

Palavras-chave: reforma do Ensino Médio; currículos; juventudes.

The trap of the High School Reform for curricular homogenization and singularization of Youth

Abstract

Curricular reforms, presented as solutions to educational problems, mask their real impacts on youth formation, silencing their voices and marginalizing their experiences. On the intricate stage of Brazilian high school education, a discursive battle unfolds under the guise of modernity and transformation. These discourses, in their quest for hegemony, aim to reconfigure power relations and pedagogical practices but obscure the contradictions and real impacts of these reforms on youth formation. In contrast to this hegemonic vision, we propose a reflection on the

[*] Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares e Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6196-0211. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0019294625125073. E-mail: rafaelhonorato@servidor.uepb.edu.br.

[**] Graduando em Letras-Português na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Bolsista do PIBIC (2023-2024). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-4891-2273. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1052251056804764. E-mail: juan.ventura@aluno.uepb.edu.br.

[***] Graduanda em Letras-Português na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Bolsista do PIBIC (2023-2024). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Experiências Escolares e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-4352-3980. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7579055449461749. E-mail: rallyne.silva@aluno.uepb.edu.br.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.40 ISSN 2358-4319

production of high school curricula, unraveling the complex webs of power that intertwine curricular fabric and youth experiences. Adopting a post-structuralist and post-foundational stance, we question the universal truths and fixed structures that underpin the official narrative, recognizing the curriculum as a discursive mosaic in constant flux, permeated by disputes of meaning and power relations. Through this analytical lens, we understand youth not as mere passive recipients of the curriculum but as active agents in the construction of their own knowledge and identities. Curricular reforms, in their eagerness to homogenize knowledge, ignore the plurality of Brazilian youth, silencing their voices and suppressing their resistances. In opposition to this homogenizing logic, this study celebrates the diversity of youth as a source of richness and social transformation. Youth, in their fluidity and constant reconfiguration, reinvent curricula, weaving their own narratives and constructing knowledge that transcends the limits of school.
Keywords: High School Reform; curriculum; youth.

La trampa de la Reforma de la Enseñanza Secundaria para homogeneizar el curriculum y singularizar a los jóvenes

Resumen

Las reformas curriculares, presentadas como soluciones a los problemas educativos, enmascaran su impacto real en la educación de los jóvenes, silenciando sus voces y marginando sus experiencias. En el intrincado escenario de la enseñanza secundaria brasileña se libra una batalla discursiva, enmascarada bajo el velo de la modernidad y la transformación. Estos discursos, en su búsqueda de hegemonía, pretenden reconfigurar las relaciones de poder y las prácticas pedagógicas, pero ocultan las contradicciones y los impactos reales de estas reformas en la educación de los jóvenes. Como contrapunto a esta visión hegemónica, proponemos una reflexión sobre la producción curricular de la enseñanza media, develando las complejas tramas de poder que entrelazan el currículo y las experiencias de los jóvenes. Adoptando una postura postestructuralista y postfundacional, cuestionamos las verdades universales y las estructuras fijas que sustentan la narrativa oficial, reconociendo el currículo como un mosaico discursivo en constante mutación, permeado por disputas sobre significados y relaciones de poder. A través de esta lente analítica, entendemos a los jóvenes no como meros receptores pasivos del currículo, sino como agentes activos en la construcción de sus propios conocimientos e identidades. Las reformas curriculares, en su afán por homogeneizar el conocimiento, ignoran la pluralidad de la juventud brasileña, silenciando sus voces y reprimiendo sus resistencias. En oposición a esta lógica homogeneizadora, este estudio celebra la diversidad de los jóvenes como fuente de riqueza y transformación social. La juventud, en su fluidez y constante reconfiguración, reinventa los currículos, tejiendo sus propias narrativas y construyendo conocimientos que trascienden los límites de la escuela.
Palabras clave: reforma de la enseñanza secundaria; curriculum; juventud.

INTRODUÇÃO

A Lei 13.415/2017, reconhecida como a Reforma do Ensino Médio, surge no panorama educacional brasileiro proclamando-se como um agente transformador, com o intuito de re-configurar as relações educacionais e influenciar a formulação das políticas curriculares através de novas legislações e diretrizes para um "Novo" Ensino Médio (NEM). Este marco regulatório traz consigo mudanças substanciais na estrutura curricular desse nível da Educação Básica, previamente delineada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Na Paraíba, a implementação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) e do NEM oferece um terreno para a observação dos desafios e das contradições inerentes a essa nova proposta educacional. Dessa forma, este artigo se insere no

debate sobre a reforma, objetivando refletir sobre a produção de currículos no Ensino Médio (EM) e as intrincadas redes de *saberpoder* que entrelaçam a elaboração curricular e as vivências das juventudes, por meio da contextualização dos projetos pedagógicos gerados pelas políticas públicas para o Ensino Médio, investigando seu contexto de desenvolvimento, público-alvo, origens e os discursos que as fundamentam.

Para tanto, buscando atender à complexidade em volta dessas políticas, adotamos as contribuições de Albino, Maia e Pereira (2012); Honorato, Albino e Rodrigues (2019); Honorato, Pereira e Ramos (2020); Rodrigues e Honorato (2020); Lopes (2013, 2019) Lopes e Macedo (2011); Paraíso (2023); Corazza (2011), por colaborar com o nosso entendimento de que o currículo é concebido como uma construção discursiva, permeado por disputas e negociações de sentidos, movido por uma natureza fluida e em constante mutação, caracterizando-se, portanto, como uma arena de luta pela fixação de sentido e pela construção de identidades.

Nesse contexto, compreendemos as juventudes como uma categoria social, conforme indicado por Carrano (2000), para quem a juventude não se limita apenas a uma faixa etária, mas representa um grupo social associado a uma categoria epistemológica que reflete os variados processos de contínuas transformações tanto individuais quanto coletivas dos jovens. Por isso, Carrano (2000) ressalta a importância de não presumir a existência de uma única cultura juvenil na escola que não esteja enraizada em uma cultura circundante, como a cultura da cidade. Ele argumenta que as identidades juvenis são um processo complexo de mudanças contínuas, que não podem ser reduzidas a uma simples idade biológica.

Logo, ao considerar a juventude como uma categoria social em constante construção, entendemos que suas experiências, culturas e perspectivas estão intrinsecamente ligadas aos processos de negociação e produção discursiva do currículo. Assim, ao invés de serem simples receptores passivos do currículo imposto, os jovens participam ativamente na re-construção de sentidos que permeiam suas práticas educativas. Portanto, compreendemos a juventude como uma categoria social produzida discursivamente, o que nos leva a reconhecer sua agência e sua capacidade de reivindicar e moldar os currículos de acordo com seus interesses, suas necessidades e suas realidades. Desse modo, as implicações dessa reforma e sua intersecção com as demandas sociais e culturais das juventudes, fornecem subsídios para compreender as transformações em curso e suas potenciais repercussões futuras.

Partindo do pressuposto de que a flexibilização curricular se fundamenta em um discurso de simplificação que negligencia as necessidades e as culturas das juventudes, falhando em garantir uma educação de qualidade social, para favorecer um modelo de reestruturação produtiva flexível na qual a escola se insere, elegemos, para este texto, uma abordagem teórico-metodológica plural (Albino; Pereira, 2015), inspirada na bricolagem (Nelson; Treichler; Grossberg, 2008), que reconhece o processo de produção de significados como atos de poder que não apenas buscam fixar sentidos nas relações sociais, mas também promovem mudanças nas estruturas estabelecidas. Dessa forma, promovemos uma visão mais flexível e inclusiva do currículo, que considera as particularidades e as transformações sociais das juventudes, reconhecendo-as como sujeitos na construção do conhecimento e na re-configuração das práticas educacionais.

Metodologicamente, para a produção dos dados, foram entrevistados 3 (três) professores, no mês de maio de 2024, de duas escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba, que oferecem o Ensino Médio e que possuíam interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. Buscando assegurar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os professores foram denominados de Professora A, Professor B e Professor C. Ademais, construímos um diário de campo para registrar os 4 (quatro) meses de observação participante, especialmente as descrições das discussões e vivências/experiências com alunos e professores envoltos com os procedimentos de estudo e desenvolvimento das atividades, entre outras questões importantes para pesquisa. Adicionalmente, foram analisados os documentos: Lei 13.415/2017; BNCC-EM e Proposta Curricular para o Ensino Médio da Paraíba. Assim, analiticamente, fazendo interface com as perspectivas teórico-metodológicas mencionadas anteriormente, a fim de ampliar a compreensão e interpretação dos dados construídos, a bricolagem foi utilizada como estratégia metodológica para articular os estudos pós-estruturalistas e pós-fundacionais, assumindo uma abordagem plural.

Com base no que discutimos, o presente texto está organizado da seguinte maneira: inicialmente, temos a introdução para apresentar os aspectos gerais da discussão do artigo. Depois, exploramos as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as análises. Em seguida, abordamos a Reforma do Ensino Médio, destacando suas mudanças estruturais e implicações para as juventudes brasileiras, com ênfase nas estratégias e discursos que as

permeiam. Por fim, apresentamos as considerações finais com as implicações e possibilidades dessas reflexões para educadores, pesquisadores, jovens e demais interessados no campo educacional.

O CURRÍCULO POR LENTES PÓS-ESTRUTURAIS E PÓS-FUNDACIONAIS

Adotamos uma perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional para entender as construções sociais e discursivas sobre currículo. Nesse sentido, é preciso lembrar que o pós-estruturalismo, como modo de pensamento e estilo filosófico, teoriza a linguagem e as significações, tratando o significado como uma construção ativa que desafia as verdades universais, descentralizando estruturas e pretensões científicas de universalização (Peters, 2000; Paraíso, 2023). Essa abordagem interdisciplinar destaca as diferenças, rupturas, descontinuidades históricas e a desconstrução (Albino; Maia; Pereira, 2012). Em razão disso, o "pós" não é linear e fixo, mas fluido e mutável, permeando os discursos com um vai e vem de ideias, permitindo reflexões que examinam o passado, o presente e o futuro, questionando construções discursivas consideradas estáticas e verdadeiras e promovendo uma análise minuciosa das complexidades educacionais (Lopes, 2013).

Complementarmente, a abordagem pós-fundacional enriquece essa discussão ao enfatizar que a estruturação de uma ordem social é uma operação discursiva dentro de um sistema relacional e diferencial, cujos elementos se constituem por suas relações diferenciais (Laclau, 2011). Diferente das teorias estruturalistas, essa visão radicaliza a ideia de sistemas relacionais, afirmando a impossibilidade de um fechamento total em torno de qualquer centro fixo. Trabalhando com a heterogeneidade como constituinte do social, essa abordagem enfatiza que os componentes sociais se formam através de interações, reativando continuamente a tensão entre o universal e o particular e abrindo novas possibilidades teóricas (Gabriel, 2013). Essa perspectiva desafia as narrativas hegemônicas, valorizando vozes marginalizadas e temas excluídos do ambiente escolar, indo além das verdades únicas e limitantes.

Dessa forma, pensar um currículo fundamentado nos campos pós-estrutural e pós-fundacional implica atuar no espaço do questionamento e da problematização de todas as verdades absolutas construídas, reconhecendo a ausência de um fundamento último, único e absoluto. Esse currículo se baseia na desconstrução das verdades tidas como inexoráveis, abraçando a contingência e a precariedade das articulações discursivas.

Seguindo o pensamento de Honorato (2022), Honorato, Pereira e Rodrigues (2022) e contribuindo com as ideias de Pereira (2009a, 2009b, 2010), Albino, Pereira e Maia (2012), Honorato, Rodrigues e Albino (2019), Honorato, Pereira e Ramos (2020), e Pereira, Santos e Ramos (2019), defendemos que, sob a perspectiva discursiva, o currículo é uma rede de equivalência. Como tal, essa rede de articulação discursiva é precária e contingente. Nesse sentido, entendemos o currículo como uma rede de significações discursivas. Isso significa que o currículo se constitui através de redes polissêmicas de sentidos e significados, que se manifestam em diferentes *espaçotempos*. Essas redes, às vezes, se tocam e se hibridizam, mas, por vezes, também apontam em direções distintas e, em alguns casos, antagônicas (Albino; Maia; Pereira, 2010, p. 33).

O currículo, enquanto prática discursiva, opera simultaneamente como um exercício de poder e significação, conferindo sentidos que são discutidos por diversos estudiosos (Albino; Maia; Pereira, 2012; Honorato; Albino; Rodrigues, 2019). É fundamental destacar que o poder não é uma posse estática, mas algo que se exerce no cotidiano (Veiga-Neto, 1999). Nesse contexto, as dinâmicas de poder desempenham um papel crucial na formação e interpretação do currículo, moldando-o de acordo com as interações e relações estabelecidas. Estas interações, por sua vez, são forjadas por redes complexas que não apenas nos constituem como sujeitos, mas também são constituídas por nós. Assim, o currículo é concebido, produzido e ajustado em torno dessas múltiplas relações de poder, evidenciando as contínuas lutas pelas identidades e subjetividades dentro do ambiente educacional.

Nesse contexto, as políticas de currículo são discursos que disputam a significação do currículo, operando pela desarticulação e rearticulação da rede de equivalências, utilizando significantes que adquirem novos significados ao longo do tempo. Esse processo implica a constante re-negociação e redefinição dos sentidos atribuídos ao currículo, evidenciando sua natureza contingente e mutável. Dessa forma, as políticas não apenas refletem, mas também moldam as práticas educacionais, influenciando a seleção, organização e apresentação dos conhecimentos nos diversos contextos educacionais.

Ademais, o pensamento curricular se envolve em uma luta hegemônica pela significação através de processos articulatórios, que gradualmente, influenciado por estudos pós-estruturais, têm incorporado processos de hibridismo, valorizando abordagens plurais no

campo (Lopes; Macedo, 2011). O hibridismo fortalece identidades existentes ao abrir novas possibilidades (Laclau, 2011), estruturando provisoriamente a política curricular e sendo definido pelo discurso.

Nesse contexto, os discursos políticos operam como normatividades performativas ou formas de governo que têm efeitos imprevisíveis, os quais impactam profundamente a prática dos profissionais ao re-definir sentidos e identidades, resultando na emergência de novas subjetividades profissionais (Ball, 2010). Essa imprevisibilidade essencialmente desestabiliza as normas estabelecidas, promovendo o desmantelamento do que é considerado fixo e não-fixo nos discursos políticos (Lopes; Macedo, 2011). Portanto, é crucial compreender como essas políticas contribuem ao oferecer novos modos de descrição e possibilidades de ação em contextos educacionais complexos (Ball, 2010).

Nesta perspectiva, professores e alunos desempenham um papel central e ativo na re-construção do currículo, sendo vistos como agentes produtores de conhecimento e membros ativos dos “povos disciplinares” (Costa, 2013). Eles são fundamentais na geração de tensões micropolíticas que influenciam as práticas educacionais e na compreensão da re-criação do currículo como um ato ético-estético-político-poético (Oliveira, 2013; Lopes, 2019). Nesse contexto, o currículo é visto como um *espaçotempo* em que diferentes culturas e conhecimentos são constantemente confrontados com a diferença (Alves, 2001; Sussekind, 2012; Honorato; Pereira; Rodrigues, 2022). Nesse caso, a escola se torna um lugar onde as diferenças são traduzidas, uma tradução que modifica as particularidades de cada cultura, forçando renegociações diante das experiências homogeneizantes.

Neste quadro, o conceito de tradução emerge como uma construção que adquire uma qualidade poética, no sentido de re-criar para atender às im-possibilidades inerentes às políticas curriculares. Essa construção vai além da simples explicação ou re-construção de novas identidades. Trata-se de uma produção discursiva que estabelece correspondências sem necessariamente uma adequação literal. A tradução aqui equivale à re-construção de equivalências entre diferentes modos de presença, uma forma poética de gerar comparações entre os significados *teóricospráticos* (Corazza, 2001).

Destarte, os professores assumem papéis multifacetados: inicialmente são leitores e estudiosos curiosos, logo se transformam em críticos e poetas, conectando complementação e oposição, passado e presente, e interpretações subjetivas que moldam o futuro das

disciplinas. Ao se aprofundarem nos "originais", os professores apropriam-se do currículo, atualizando-o para a didática, gerando novas dinâmicas e eclipsando os próprios autores dos textos que estudam, escrevem ou proferem (Corazza, 2011). Essa abordagem não apenas amplia a compreensão das políticas curriculares, mas também exemplifica um compromisso ético-estético-político-poético em re-conhecer e re-descobrir as verdadeiras diferenças e atribuir significados aos indivíduos no contexto da sala de aula.

Em resumo, conforme Paraíso (2023), a produção curricular é vista como um artefato cultural que traduz valores, pensamentos e perspectivas de um *espaçotempo* específico, influenciando a construção de identidades e subjetividades, além de orientar comportamentos e moldar personalidades por meio dos conteúdos e valores das disciplinas (Corazza, 2001). Considerando essas reflexões, este estudo promove uma discussão sobre as interconexões entre *políticaspráticas* curriculares, e as traduções das reformas educacionais, visando a melhorias na Educação Básica no Ensino Médio brasileiro. Esta vigilância epistemológica requer uma investigação contínua sobre como as transformações no terreno educacional impactam a prática diária, mantendo-se próximo das realidades e dos desafios enfrentados nas escolas.

DISPUTANDO CURRÍCULOS E JUVENTUDES COM O "NOVO" ENSINO MÉDIO

Em meio às críticas ao sistema educacional brasileiro em relação a uma suposta crise no ensino — caracterizada por altas taxas de evasão, inadimplência e baixos índices de desempenho — além de uma crise econômica e social, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 13.415/17. Esta lei re-estruturou profundamente a organização e a oferta do Ensino Médio. A justificativa central para essa reforma foi a necessidade de tornar o currículo mais flexível e atrativo, hipoteticamente, para melhor atender aos interesses dos jovens (Brasil, 2018). As mudanças incluíram a ampliação progressiva da carga horária mínima para 1.400 horas anuais e a definição de um limite máximo de 1.800 horas anuais da BNCC-EM, visando a desenvolver habilidades e competências ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Além do aumento significativo do tempo, a lei também instituiu cinco itinerários formativos (IF), agrupando as disciplinas em grandes áreas do conhecimento e organizando o currículo em diferentes arranjos: (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. Em suma, o NEM conta com o somatório mínimo de 3.000 horas por ano, que ficou dividido entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos com uma carga horária mínima de 1.200 horas para diversificação curricular, como um todo indissociável (Brasil, 2018).

Desse modo, para fortalecer o discurso de flexibilização, diversificação e escolha no Ensino Médio, o Art. 36 da LDBEN destaca que os itinerários formativos "deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares" (Brasil, 1996, Art. 36). Essa medida, no entanto, instaura uma falsa possibilidade de escolha entre os diferentes caminhos de estudo que supostamente atendem às necessidades e interesses dos jovens. Esses itinerários incluem opções tanto para o aprofundamento de conhecimentos em uma área específica quanto para a formação técnica e profissional. A formação técnica e profissional, conforme definida no Art. 36 da LDBEN, revisado em 2018, destaca-se como um dos possíveis itinerários do Ensino Médio. Ela é caracterizada pelo "desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho" (Brasil, 2018, Art. 12, V). Portanto, pode-se afirmar :

> Tais incursões têm nos permitido entender que existe um esforço neoliberal de tornar as políticas públicas educacionais em produto, buscando, por meio da educação, atender a seus próprios interesses cujos principais aspectos são o controle social, o dualismo educacional e a formação de pessoas tão somente capacitadas para o mercado de trabalho, focando apenas nos resultados quantitativos e não no processo educativo em si (Rodrigues; Elias; Honorato, 2024, p. 2).

Ainda sobre a escolha dos itinerários pelos jovens, o §12 do Art. 36 da LDBEN estabelece que "as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional". Além disso, o Art. 35 centraliza o ensino obrigatório de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa nos três anos do Ensino Médio, assegurando às comunidades indígenas a utilização do idioma materno e prevendo a oferta de uma segunda Língua Estrangeira, preferencialmente a Língua Espanhola, conforme a disponibilidade local e do sistema de ensino (Brasil, 2018). Essas diretrizes, sob a aparência de oferecer liberdade de escolha, na verdade, regulam as decisões dos estudantes dentro de um quadro predefinido. A centralização do ensino dessas disciplinas essenciais alinha-se às demandas do mercado globalizado, perpetuando um dualismo educacional que hierarquiza conhecimentos e marginaliza saberes locais e culturais. A inclusão condicional de uma segunda língua estrangeira

enfatiza as desigualdades estruturais. A promessa de diversidade curricular é limitada pela realidade material e institucional, subvertendo as noções de autonomia e liberdade ao reforçar hierarquias e perpetuar desigualdades.

Nesse sentido, o currículo foi dividido em duas partes distintas: a primeira dedicada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda reservada para a "escolha" dos itinerários formativos (Brasil, 2017). Para orientar essa implementação, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 1.432/18, em 28 de dezembro de 2018, estabelecendo os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (DCNs-EM). As DCNs-EM foram reformuladas pela Resolução CNE n° 03/2018 para incorporar as mudanças propostas pela Lei n° 13.415/17. Esses documentos indicam que a oferta dos itinerários formativos deve se basear em quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo, promovendo uma abordagem intercomplementar (Brasil, 2018).

Nesse panorama, a BNCC-EM apresenta uma concepção de juventude que foi abstratamente deslocada para se alinhar ao discurso da REM, assumindo uma narrativa que as identifica como uma condição sócio-histórico-cultural que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões (Brasil, 2018, p. 464). Nessa conjuntura, o documento apresenta uma organização curricular fundamentada na promoção do respeito à pessoa humana e aos seus direitos, destacando-se nos seguintes eixos: tecnologia da informação e comunicação, contemporaneidade, protagonismo juvenil, mundo do trabalho e cidadania. Nesse caso, assume um discurso populista de atender às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea, sem comprometer-se explicitamente com a legitimação nas arenas de participação social.

Com tais características, os documentos nacionais analisados até aqui foram responsáveis pelas orientações que levaram as redes estaduais de ensino a reorganizar seus currículos, visando a uniformizá-los em todo o país. Assim, alinhada à BNCC-EM, foi construída a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba que propõe cinco itinerários formativos: (I) Itinerário Formativo da área de Linguagens e suas Tecnologias: A Ilha Na Ostra - Trilhas Criativas; (II) Itinerário Formativo de Exatas (áreas de Ciências da Natureza e de Matemática e suas Tecnologias): Tecnologias, Serviços e Sustentabilidade; (III) Itinerário Formativo da Área de

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Diversidade Humana (Diversidades, Direitos e Culturas); (IV) Itinerário Formativo Propedêutico Integrado (Ciências Humanas Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias): Vasto Mundo - Meu Quintal é Global; (V) Itinerário de formação técnica e profissional.

Na linha das reflexões do Professor B (2024), o processo de implementação do NEM na rede estadual de ensino da Paraíba, iniciado em 2022, começou com a oferta de pelo menos dois itinerários formativos no primeiro ano, com planos progressivos de expandir para o segundo ano em 2023 e para todo o EM em 2024. Entretanto, conforme relatado do professor supracitado, o ano de 2024 apresentou desafios significativos. Em primeiro lugar, houve um excesso de professores de áreas não relacionadas ao itinerário escolhido, enquanto, em segundo lugar, algumas escolas enfrentaram escassez de profissionais qualificados para ocupar as vagas nos IFs. Diante dessas dificuldades, a única opção das escolas estaduais foi adotar o "itinerário formativo integrado", que incorpora todos os componentes curriculares para aprofundar o ensino, com exceção de Educação Física, Arte e Ensino Religioso.

> [...] o itinerário integrado foi a única opção viável em 2024 para gerenciar a distribuição da carga horária sem prejudicar os professores, evitando assim uma grande movimentação de docentes pela rede para alocá-los conforme suas áreas de formação e o itinerário escolhido. Basicamente, esse modelo representa uma continuidade do modelo anterior, porém acrescido de duas novas disciplinas na parte diversificada: projeto de vida e disciplinas eletivas. Todas as escolas precisaram adotar o itinerário integrado devido às questões de carga horária, tornando as outras possibilidades inacessíveis (Professor B, 2024).

Mediante o exposto, percebemos que o processo de tradução da política envolve atos “transcriadores”, focados menos na simples transferência de sentidos de uma arena para outra e mais na re-criação dinâmica de discursos e culturas, conforme o conceito de “biocurrículo” (Corazza, 2011). Esse processo é marcado por formas vivas que transformam o caos em múltiplas configurações e criam novos discursos diante dos obstáculos, manifestando-se de diferentes maneiras. Nesse contexto, a incapacidade de oferecer uma diversidade de itinerários, essencial para sustentar o discurso de escolha, diversidade e flexibilidade, revela as limitações das diretrizes normativas vigentes. Isso impulsiona a emergência de novos discursos que, ao invés de seguirem estritamente essas diretrizes, procuram re-configurar o currículo de acordo com necessidades locais e contextuais. Assim, o arcabouço legal que tem delineado o

EM paraibano reflete uma tentativa de construir uma identidade formativa apoiada em decisões macroestruturais que frequentemente marginalizam as juventudes, sem considerar as aspirações individuais dos "*sujeitospraticantesestudantes*" (Souza; Honorato; Silva; Nascimento; Rocha, 2024).

Em face disso, as instituições investigadas adotam predominantemente o "Itinerário Propedêutico Integrado", voltado para promover uma cultura empreendedora nas escolas de maneira criativa, inovadora e interdisciplinar, alinhada às competências de pensamento crítico, comunicação, criatividade e colaboração (Paraíba, 2018, p. 642). Essas diretrizes estruturam as matrizes curriculares conforme as bases legais da Paraíba e a BNCC-EM, dividindo-se em 1800 horas de formação geral básica, 800 horas dedicadas ao itinerário formativo e 400 horas para disciplinas diversificadas, incluindo disciplinas eletivas e projeto de vida ao longo das três etapas do Ensino Médio na modalidade regular (Paraíba, 2018). Não obstante, essa abordagem resultou numa semelhança entre a formação comum e o itinerário, limitando-se à inclusão das eletivas e do projeto de vida na parte diversificada. Além de tudo, para os entrevistados, há uma questão preocupante – a preparação dos professores para ministrar os componentes da parte diversificada:

> Como esses professores foram capacitados para ensinar o Projeto de Vida, por exemplo? Todos os professores estão aptos? Possuem as competências necessárias? [...] aqui na Paraíba nós trabalhamos em rede. [...] Existem formações disponíveis pela internet, e a secretaria realiza algumas no início do ano. [...] Acredito que seria crucial uma formação específica e continuada para este fim (Professora A, 2024).

Em vista disso, percebemos que as políticas reformadoras não se dedicam à construção de estratégias que busquem formar os professores por meio de "'novas técnicas', 'melhores práticas', 'aprendizagem ativa' e 'cooperativa'" (Santos; Borges; Lopes, 2019, p. 245). Em vez disso, essas políticas frequentemente estabelecem metas focadas no planejamento curricular para alcançar esses objetivos, em uma tentativa simplista de resolver crises educacionais e sociais. Elas falham em considerar as limitações da formação docente, que são marcadas pela ausência de uma compreensão profunda das realidades e desafios do ambiente escolar. Isso inclui a falta de consideração pelas condições específicas do *espaçotempo* escolar, onde as práticas educativas devem se adaptar às necessidades e contextos dos alunos

(Borges; Lopes, 2015). Em outras palavras, negligencia-se a complexidade da contingência, que torna certos eventos possíveis, mas não necessariamente obrigatórios ou necessários.

Além disso, os professores destacam questões cruciais que precisam ser consideradas: "a gente sabe que ainda muita coisa precisa ser feita. Se a gente pensa que é para dar essa educação de qualidade, então essa educação de qualidade não parte só de um papel, só de um documento, [precisamos de] estrutura." (Professor C, 2024). Essas falas mostram que a REM não leva em conta as disparidades regionais, a falta de estrutura adequada e as dificuldades dos professores. Além disso, o discurso de autonomia na escolha dos itinerários formativos muitas vezes não se concretiza na prática, pois depende das condições estruturais, físicas, pedagógicas e de recursos humanos das escolas. Isso amplia as desigualdades, reforça a mercantilização do ensino e não considera os diversos dizeres, fazeres e quereres (Corazza, 2001; Paraíso, 2023).

Diante dos desafios enfrentados, há uma busca por soluções que, no entanto, resultam na continuidade dos mesmos problemas ao tentarem atender às contingências e necessidades dos envolvidos no ambiente educacional. Assim , é pertinente a reflexão de Lopes (2019), que critica a ideia de um currículo único como resposta às crises percebidas na educação. A autora argumenta que propostas desse tipo, historicamente, acabam refletindo uma lógica individualista, autoritária e reacionária, incapaz de compreender que as mudanças, incluindo as curriculares, ocorrem em um processo de negociação com práticas já estabelecidas, dentro de uma lógica discursiva influenciada pelo hibridismo social e cultural.

A reforma curricular, ao reorganizar o currículo, fortaleceu o alinhamento às demandas do mercado de trabalho, revelando sua natureza discursiva e promovendo a padronização do ensino, o que levou à marginalização de conhecimentos e práticas pedagógicas alternativas. Além disso, ao impor uma estrutura curricular uniforme, a reforma busca estabelecer uma narrativa coesa sobre o que considera essencial na educação, ao mesmo tempo em que exclui as diversas vozes e perspectivas do ambiente educacional (Honorato, 2022). Essa tentativa de homogeneização desconsidera, invalida e silencia a voz dos jovens, reduzindo a juventude a uma fase imatura e transitória, sem reconhecer sua capacidade de contribuir como sujeitos de direitos e cidadãos capazes de opinar e decidir sobre os rumos das escolas. Desse modo, impõe um currículo mais rígido e menos flexível, funcionando como um dispositivo que limita a agência dos jovens, restringindo suas capacidades de contestação e

inovação dentro do ambiente escolar, o que resulta em uma educação que não se adapta às realidades locais e às diversas configurações identitárias presentes nas diferentes regiões do país.

Assim, o NEM estabeleceu um modelo educacional único, privilegiando a preparação de jovens economicamente úteis através de um sistema que valoriza competências técnicas em detrimento de uma formação que reconheça as humanidades e as artes como práticas discursivas essenciais para a reconfiguração de significados e a ressignificação da existência. Por isso, propaga um currículo organizado por meio de competências e habilidades, promovendo um discurso em torno da racionalidade técnica ou sistêmica, sem proporcionar situações em que o conhecimento mobilizado considere as narrativas vividas das juventudes, nas quais o conteúdo curricular poderia se tornar materialmente significativo (Lopes; Macedo, 2011). Logo, propagam uma narrativa de benefícios mais amplos para a sociedade, mas na verdade mostram-se incapazes de compreender a complexidade das relações e suas contingências, tratando o conhecimento como algo a ser ensinado na escola através de competências, habilidades, conceitos e desempenhos que podem ser transferidos, avaliados e aplicados em diferentes contextos sociais e econômicos.

Consequentemente, as reformas tentam moldar a formação dos jovens conforme padrões pré-definidos, essencializando a juventude e reduzindo a complexidade de suas identidades a um conjunto fixo de conhecimentos valorizados pelo mercado de trabalho. No entanto, ao compreendermos que a juventude é um processo discursivo em constante fluxo e transformação, desafiando normas tanto dentro quanto fora da escola, revelamos suas outras formas de existir, não contempladas nos documentos oficiais que ignoram essas configurações e identidades multifacetadas. Vimos um exemplo prático disso nas observações de aulas, quando um aluno que escolheu ler um miniconto sobre um aspecto negativo marcante em sua vida: sua dependência química, especificamente ao consumo de cigarro (Diário de campo, 2024). Isso evidencia como os processos enviesados ocorrem no *espaçotempo* escolar, influenciados por desafios tanto dentro quanto fora da escola, re-configurando o processo de *ensinoaprendizagem* (Oliveira, 2013).

Nessa linha de argumentação, para ilustrar a consolidação da precarização da educação oferecida aos jovens brasileiros, recorremos ao trecho de uma fala que exemplifica

bem essa situação: “[...] não temos todas as ferramentas e estruturas para efetivar isso na prática [...] para a escola regular, é preciso fazer algumas adequações. Já temos o projeto de vida e as eletivas, mas existe um tempo muito limitado, quando pensamos na sequência de conteúdos” (Professora A, 2024). A professora destaca que a flexibilização, diversificação e escolha, que deveriam ampliar a atratividade do EM, têm, na verdade, colocado a educação em níveis mais precários, comprometendo tanto os conhecimentos quanto os direitos fundamentais no desenvolvimento das juventudes. Além disso, o tempo limitado que os docentes têm para abordar temas além do currículo oficial também contribui para essa precarização.

Adicionalmente, é crucial considerar a questão das desigualdades sociais e educacionais, perpetuadas pela REM através de práticas discursivas que marginalizam grupos sociais como a população LGBTQIA+, negros, indígenas, pessoas com deficiência (PCDs) e pessoas de baixa renda. Ao negligenciar as disparidades socioeconômicas e regionais, a reforma intensifica as lacunas entre os estudantes, contribuindo para ciclos de exclusão e subalternização: “[...] na minha opinião nós precisamos de mais tempo para trabalhar a questão não só de linguagem especificamente, mas desenvolver a questão cultural no aluno, que não temos esse tempo.” (Professora A, 2024). Modelos educacionais que não reconhecem essas diferenças acabam por reforçar as desigualdades, limitando o acesso equitativo a uma educação de qualidade e comprometendo a formação crítica de jovens politicamente engajados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, analisamos o processo de produção das *políticaspráticas* curriculares no Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino da Paraíba e a REM, que se autodenomina como melhoria da qualidade educacional. Desse modo, podemos constatar a complexidade e as negociações de sentidos que escapam às determinações oficiais, bem como as controvérsias que não conseguem abarcar a complexidade das juventudes frente às suas necessidades.

Nota-se um discurso de flexibilização focado no crescimento econômico e na produtividade, em detrimento de um ensino-aprendizagem democrático, plural e horizontal. A REM não considera os contextos regionais e locais das instituições de ensino, nem as diversas

experiências e vozes dos sujeitos viventes nos corredores escolares. Assim, nossas análises mostram que essas reformas, apresentadas como soluções inovadoras, operam sob uma lógica homogeneizadora que marginaliza a pluralidade das experiências juvenis, essenciais para uma educação inclusiva e transformadora. A imposição da BNCC-EM e a implementação do NEM exemplificam essa padronização de saberes, negligenciando as especificidades culturais, sociais e econômicas das diferentes juventudes brasileiras.

Quanto às controvérsias, destacamos o discurso da atratividade do ensino, marcado por uma falsa promessa de "escolha" dos itinerários formativos. Não há um ensino pautado na multiplicidade, mas em uma concepção homogênea para todo o território brasileiro, uma proposta que é apresentada como "solução" para os problemas educacionais e que gera diversos desafios para os professores na aplicação, resultando na restrição do currículo e do conhecimento escolar.

Precisamos reconhecer o currículo como um mosaico discursivo em constante mutação, permeado por movimentos semânticos. Pensar sob essa perspectiva nos permite compreender que as juventudes não são meras receptoras passivas do currículo imposto, mas sim agentes ativos na construção de seus próprios conhecimentos e identidades. Através das entrevistas com professores e das observações em campo, verificamos que, apesar das tentativas de padronização, as práticas educativas são constantemente negociadas e reinventadas pelos sujeitos envolvidos, revelando a complexidade e a riqueza das dinâmicas curriculares.

Compreendemos que a estruturação de uma ordem curricular não é um processo fixo e acabado, mas sim uma operação discursiva marcada pela contingência e pela precariedade. Os discursos que buscam definir e estabilizar o currículo estão sempre sujeitos a rearticulações e resistências, configurando um campo de batalha discursivo onde diferentes visões de mundo e interesses se confrontam. Neste contexto, as políticas de currículo devem ser vistas não apenas como instrumentos de regulação, mas também como espaços de disputa e negociação, onde as juventudes podem reivindicar e moldar os sentidos atribuídos aos saberes escolares.

Por isso, é necessária uma vigilância epistemológica contínua, que questione as verdades estabelecidas e abra espaço para novas formas de pensar e agir no campo da

educação. As práticas educativas devem ser constantemente revisitadas e reavaliadas à luz das transformações sociais, culturais e políticas em curso. Educadores, pesquisadores e formuladores de políticas têm um papel crucial nesse processo, atuando como mediadores e facilitadores de um diálogo aberto e plural, que reconheça e respeite a alteridade juvenil. Por fim, esperamos que este estudo contribua para o debate sobre as reformas educacionais no Brasil, incentivando reflexões críticas e ações concretas que visem à construção de uma educação mais justa, inclusiva e emancipatória.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade da Universidade Estadual da Paraíba pelas duas bolsas referentes a cota 2023-2024.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; MAIA, Angélica; PEREIRA, Maria Zuleide. O CURRÍCULO COMO REDES DISCURSIVAS: aproximações com as vertentes pós-estruturais. In FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antônio Carlos (Orgs). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012, v. 1, p. 31-42

ALVES, N. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 53-62. 2001.

BALL, Stephen. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jun. 2023.

CARRANO, Paulo César. Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**, n. 01. Niterói, p. 11-27, 2000.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 44-57, 2013.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **A POLÍTICA DE CURRÍCULO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CIDADÃ INTEGRAL PARA O ATENDIMENTO DE ADOLESCENTES E JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; RAMOS, Letícia. AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO NO BRASIL: PENSANDO NUMA NOVA LÓGICA POLÍTICA. **Communitas**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 207–2017, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3004. Acesso em: 19 jun. 2024.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; PEREIRA, José Rodolfo do Nascimento; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Cuidado! Substância altamente inflamável: narrativas-experiências de uma mulher trans com gênerossexualidades nos/dos currículos da socioeducação. **Revista de Educación**. v. 25, p. 77-95, 2022. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6611/6563. Acesso em: 19 jun. 2024.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; ALBINO, Ângela Cristina Alves. EDUCAÇÃO INTEGRAL NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: O CURRÍCULO COMO REDES DE SIGNIFICAÇÕES DISCURSIVAS. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 20, p. 334-350, 2019. Disponível em:https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/47463. Acesso em: 19 jun. 2024.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–32, 2020. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21782. Acesso em: 19 jun. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/31. Acesso em: 26 jun. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 486–507. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3065. Acesso em: 26 jun. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963. Acesso em: 26 jun. 2024.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica Pós-estruturalista e Educação**.Porto Alegre: Sulina, 1995.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 7-38.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e Processos de Aprendizagem ensino: políticas práticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, online, v. 13, p. 375- 391, 2013.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**, 2018. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurriculardoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**, 2018. Disponível: https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurriculardoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos teorias e políticas**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

PEREIRA, Maria Zuleide Costa et al. (org.). **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. A Centralidade da pluralidade Cultural nos Debates Contemporâneos no Campo do Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 09, p. 169-184, 2009a.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo, discurso e discursos. In: MACEDO, Elizabeth; Roberto Sidnei Macedo; AMORIM, Antônio Carlos (org.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas - SP: FE/UNICAMP, 2009b. p. 114-123

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINAR, W. F. Entrevista com William Pinar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, 2013.

SANTOS, Geniana dos; BORGES, Veronica; LOPES, Alice Cassimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Crí-ticas**, v. 25, 2019, p. 239-256. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.26200. Acesso em: 17 jul. 2024.

SOUZA, Jorge Umbelino de; HONORATO, Rafael de Souza Ferreira; SILVA, André Vidal Valle Machado da; NASCIMENTO, Jéssyca Priscylla de Oliveira; ROCHA, Abigail Sales da Costa. POLÍTICA DO DEVIR E O "GALOPE DO SONHO": JUVENTUDES NA PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA PARAÍBA. In: RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva (org.).**"O riso à cavalo e o galope do sonho" : por um currículo outro e os outros do currículo**. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2023.

SUSSEKIND, Maria Luiza. O ineditismo dos estudos nos/dos/com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, Brasil. **E-curriculum** [online], São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-21, ago. 2012 Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10987. Acesso em: 19 jun. 2024.

Recebido em: *Julho/2024.*
Aprovado em: *Setembro /2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

Formação inicial de professores: o fazer pedagógico e o diálogo com jovens do Ensino Médio

Maria Alves de Melo[*], Francisca Rejane Bezerra Andrade[**]

Resumo

Este artigo objetiva contribuir com os estudos sobre a formação inicial de professores. Para tanto, buscou-se identificar a compreensão que os professores de Ensino Médio têm sobre a dialogicidade, bem como seus reflexos no fazer pedagógico em diálogo com os estudantes. Diante do exposto, reflete-se inicialmente sobre a formação inicial de professores, a partir da visão de autores como: Imbernón (2011), Garcia (1999), Brayner (2008), Buber (2012), Nóvoa (2019), Pimenta (2012), Veiga (2022), em diálogo com Paulo Freire (2019; 2021; 2021a; 2021b; 2021c). Na sequência, com base em pesquisa realizada com os professores que atuam nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Fortaleza, e em conexão com o pensamento de Paulo Freire, buscou-se analisar a influência da dialogicidade, como categoria freireana, na materialidade das práticas pedagógicas dos professores das escolas de Ensino Médio pesquisadas, e apreender os sentidos que os professores atribuem aos processos de ensino-aprendizagem e suas vinculações com o entendimento do diálogo como ato educativo. Finalmente, os resultados da pesquisa evidenciaram o distanciamento dos cursos de formação inicial de professores de uma formação que contemple a dimensão pedagógica voltada para o diálogo. Portanto, foi perceptível a influência do diálogo no processo de ensino-aprendizagem, seja por meio de sua implementação por parte dos professores que adotam essa postura, seja ao contrário, pela ausência deste.

Palavras-chave: dialogicidade; prática pedagógica; ato educativo.

Initial teacher training: pedagogical practice and dialogue with high school students

Abstract

This paper aims to contribute to studies on initial teacher training. To this end, it seeks to identify the understanding that high school teachers have about dialogicity, as well as its reflections on pedagogical practice in dialogue with students. Therefore, it initially reflects on initial teacher training, based on the perspective of authors such as: Imbernón (2011), Garcia (1999), Brayner (2008), Buber (2012), Nóvoa (2019), Pimenta (2012), Veiga (2022), in dialogue with Paulo Freire (2019; 2021; 2021a; 2021b; 2021c). Subsequently, based on research carried out with teachers who work in state public high schools in Fortaleza, and in connection with the thought of Paulo Freire, we sought to analyze the influence of dialogicity, as a Freirean category, on the materiality of practices pedagogical ideas of teachers in the high schools studied, and understand the meanings that teachers attribute to teaching-learning processes and their links with the understanding of dialogue as an educational act. Finally, the results of the research showed the distance between initial teacher training courses and training that contemplates the pedagogical dimension focused on dialogue. Thus, the influence of dialogue on the teaching-learning process was perceptible, whether through its implementation by teachers who adopt this stance or, on the contrary, through its absence.

Keywords: dialogicity; pedagogical practice; educational act.

[*] Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC. Integra o Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (GEPPES). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2192-5291. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6161000089682991. E-mail: alves.melo@aluno.uece.br.

[**] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integra o Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (GEPPES). Lattes: http://lattes.cnpq.br/4693010307523883. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8761-6489. E-mail: rejane.bezerra@uece.br.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.41 ISSN 2358-4319

Formación inicial docente: práctica pedagógica y diálogo con jóvenes en la escuela secundaria

Resumen

Este artículo pretende contribuir a los estudios sobre la formación inicial docente. Para ello, busca identificar la comprensión que tienen los docentes de secundaria sobre la dialogicidad, así como sus reflexiones sobre la práctica pedagógica en diálogo con los estudiantes. Para ello, se reflexiona inicialmente sobre la formación inicial docente, a partir de la perspectiva de autores como: Imbernón (2011), García (1999), Brayner (2008), Buber (2012), Nóvoa (2019), Pimenta (2012), Veiga (2022), en diálogo con Paulo Freire (2019; 2021; 2021a; 2021b; 2021c). Posteriormente, a partir de investigaciones realizadas con profesores que actúan en escuelas secundarias públicas estatales de Fortaleza, y en conexión con el pensamiento de Paulo Freire, buscamos analizar la influencia de la dialogicidad, como categoría freireana, en la materialidad de las prácticas pedagógicas. de los docentes de las escuelas secundarias estudiadas, y comprender los significados que los docentes atribuyen a los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus vínculos con la comprensión del diálogo como acto educativo. Finalmente, los resultados de la investigación mostraron la distancia entre los cursos de formación inicial docente y la formación que contempla la dimensión pedagógica enfocada al diálogo. Por lo tanto, fue notoria la influencia del diálogo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea por su implementación por parte de docentes que adoptan esta postura o, por el contrario, por su ausencia.

Palabras clave: dialogicidad; práctica pedagógica; acto educativo.

INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui-se um campo de estudos que tem despertado bastante interesse aos pesquisadores da área da educação, acumulando uma vasta produção científica nos repositórios de diversas instituições no Brasil e no exterior. Por sua abrangência, os estudos se incluem, dentre outros, no campo da Didática, das Práticas de Ensino, do Currículo e da Pedagogia. Desse modo, diferentes são os olhares que lhes são lançados sobre o que de fato representa o objeto da formação de professores.

Para Imbernón (2011), dotar os professores de uma bagagem sólida, que abranja os aspectos científico, cultural, contextual, implica prepará-los para desempenhar a atividade educativa reconhecendo toda a complexidade que envolve essa ação. A formação de professores situa-se num contexto cujo discurso é paradoxal, visto que, ao mesmo tempo em que a retórica recorrente sugere a importância histórica dessa formação, por outro lado, as condições materiais para que esta se realize destoam do discurso apregoado. Na sua concepção, a formação inicial deve fornecer as bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado. Assim, o referido autor sugere a existência da fragmentação, em diversas fases ou momentos, a qual comporia a formação, cujo início seria marcado pela própria experiência escolar como estudante, a socialização dos conhecimentos na formação inicial, a vivência imediata após o término do curso e a própria formação ao longo da vida.

À vista disso, Imbernón (idem) ressalta a importância de dotar os futuros

professores com uma gama de conhecimentos no âmbito científico, cultural, contextual, de modo que estes possam assumir sua ação educativa de forma refletida,flexível e com o rigor que exige a profissão.

Concordando com o autor, entende-se que, numa sociedade em constantes mudanças – o que torna a ação educativa mais complexa –, a necessidadede atualizar a formação dos professores é inegável. Compreendendo, portanto, que "[...] nossa ação não apenas é histórica, mas também historicamente condicionada" (Freire, 2021c, p. 38).

A ação educativa de fato é complexa, exigindo dos professores a abertura para acolher o diferente, a consciência do papel transformador que a educação exerce, a necessidade de estar disposto a aprender, junto aos estudantes, prontos a se moverem com estes, aprendendo e modificando-se a cada aula.

Garcia (1999), contribuindo com as reflexões empreendidas, compreende que "[...] existe um componente pessoal evidente na formação, que se liga a um discurso axiológico referente a finalidades, metas e valores e não ao meramente técnico ou instrumental" (Garcia, 1999, p. 19). Concorda-se, portanto, que para além da dimensão técnica da formação, devam ser considerados outros fatores igualmente importantes para a atuação dos futuros professores.

A história de vida do professor, por exemplo, incide diretamente na construção da sua formação como docente. Sendo um ser individual, conectado a uma determinada condição social e pertencente a um núcleo familiar, certamente essas experiências se somam à sua formação profissional, refletindo, consequentemente, na sua prática pedagógica.

Outro aspecto importante a se considerar diz respeito às alterações de espaço, tempo, atividades desenvolvidas nas relações, as finalidades educativas, dentre outras, pelas quais a escola tem passado, mas que, conforme Brayner (2008), "[...] não são acompanhadas por uma formação correspondente do professor" (Brayner, 2008, p. 88).

Buber (2012) e Freire (2019) apostam no diálogo, o qual se constrói na relação eu-tu, como caminho para desenvolver uma educação fortalecida pela presença genuína dos sujeitos que dela fazem parte. Uma educação que se ancora na sua força transformadora, e não na sonoridade das palavras ditas em vão, como mero ato dissertativo em que um fala e outro escuta. E para não reforçar esse tipo de educação, denominada por Paulo Freire de "educação

bancária", que se faz necessário repensar a formação inicial de professores, no sentido de prepará-los para que sejam capazes de desenvolver uma relação dialógica com os estudantes, na perspectiva de contribuir para a emancipação daqueles e da sua própria.

Todavia, é perceptível a falta de valorização dos professores no Brasil, com baixos investimentos para proporcionar condições materiais mais adequadas, além da desvalorização da profissão em si, o que contribui para uma baixa procura pelos cursos de licenciatura. Se a formação de professores como posta nas leis e decretos dos órgãos de educação, não se constitui viável, pela ausência de condições materiais concretas, quiçá uma educação crítica, problematizadora, que liberte os sujeitos – professor e estudante. Segundo Nóvoa (2019), não há um interesse evidente na formação de professores no Brasil. Nas palavras dele:

> [...] no decurso da história, as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente e secundária (Nóvoa, 2019, p. 8).

Então, pode-se questionar: como esperar que estes professores estejam prontos para perceber o diálogo como ato educativo, como ação pedagógica? Como evitar que simplesmente os professores reproduzam a mesma situação de opressão e silenciamento a que estão sujeitos? Tais indagações fundamentam as reflexões empreendidas na sequência desse artigo. Tais indagações fundamentam as reflexões empreendidas na sequência desse artigo, cujo objetivo é analisar a influência da dialogicidade, como categoria freireana, na materialidade das práticas pedagógicas dos professores.

A metodologia utilizada na pesquisa funda-se na abordagem qualitativa, tomando o materialismo histórico e dialético como base de análise e compreensão da realidade estudada. Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Tal pesquisa incluiu a aplicação de questionário, respondido por um universo de 27 (vinte e sete) professores que atuam em escolas estaduais de ensino médio de Fortaleza. Por sua vez, a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) foi utilizada para analisar os dados coletados junto aos professores.

Além da introdução, esse artigo possui três sessões. Uma delas apresenta um diálogo com os resultados da pesquisa realizada junto aos professores, o qual foi guiado pelo pensamento de Paulo Freire. Na última seção tecemos as considerações finais acerca dos

resultados apresentados, com um convite à reflexão sobre as contribuições do pensamento freireano para a formação inicial de professores.

A PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO E O MOVIMENTO DIALÉTICO DE RESSIGNIFICAR A PRÁTICA DOCENTE

Compreende-se que não há prática significativa sem uma teoria que a embase, assimcomo não há teoria que se sustente sem a prática. É tarefa crucial da educação que busca libertar e contribuir para a emancipação dos sujeitos, ao refletir sobre a relação entre teoria e prática, ser capaz de ressignificar a própria prática, num movimento dialético, do qual participam professor e estudante. Ao tratar do valor da teoria na formação de professores, Pimenta (2012) destaca:

> A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes,pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (Pimenta, 2012, p. 280).

Sim, sem a teoria, que orienta a prática, esta fica vazia. Portanto, concorda-se com Veiga (2022) quando ela conclui que "[...] a formação de professores não está direcionada para a perspectiva da emancipação, ao fortalecer a racionalidade técnica e o conhecimento-regulação" (Veiga, 2022, p. 107). Ressalta-se ainda que, a autora apresenta essa conclusão após analisar a legislação brasileira que regula a formação de professores, sobretudo a Resolução CNE/CP 2/2019.

Olhando para o que tem acontecido com as políticas de educação em curso no País desde 1990, com reflexos diretos na formação e atuação de professores, Carneiro (2019) apresenta uma análise crucial:

> Dos anos 1990 para cá, as políticas educacionais repentinamente apagaram toda uma compreensão relacional de "ensino-aprendizagem" em nome da "aprendizagem. [...] vale questionar se esse "eclipse" sobre o ensinar não apaga também os sujeitos da educação que outrora viviam em tensão produtiva com o conhecimento. Haja vista, atualmente, o professor como "reprodutor de apostilas" ou o estudante avaliado por metas curriculares alheias à dinâmica da sala de aula. A via dupla dos processos de ensino-aprendizagem se torna uma via de mão única da aprendizagem...[...] O que resta do educador, quando se retira o ensinar da circulação? (Carneiro, 2019, p. 42).

Então, por que haveria interesse em investir em formação de professores? É notória a descontinuidade das políticas públicas no Brasil, especialmente no que se refere à educação. Sabe-se que os contextos e interesses determinam o porquê e o para quê da educação, que podem se alterar conforme os interesses do momento, porém quase nunca estes se voltam para aqueles que dela necessitam realmente. Embora os discursos induzam a acreditar na falsa generosidade, na neutralidade, em termos concretos, as intencionalidades quase sempre se direcionam para a manutenção dos interesses dominantes.

Portanto, a educação sendo um produto da sociedade, reflete projetos políticos em disputa. Saviani (2014), numa obra em que trata do legado educacional do século XX no Brasil, juntamente com outros autores, traz a ideia de que "[...] o sonho liberal republicanose esfacelou na voragem do capitalismo, e não há sistema escolar que consiga aplainar as diferenças de classe e diminuir a margem entre a riqueza e a pobreza [...]"(Saviani, 2014, p. 2).

Por sua vez, tratando do poder da ideologia e, portanto, reconhecendo que a educação é ideológica, Freire (2021a) reflete que é justamente essa ideologia que nos empurra para a crença de que "[...] o que é válido hoje é o "pragmatismo" pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não a sua formação de que já não se fala"(Freire, 2021a, p. 123). Ou seja, os "direitos de aprendizagem", como elemento da qualidade na educação, não podem acontecer se o processo ensino-aprendizagem se rompe, se não há investimento e valorização na formação inicial dos professores, por exemplo.

A educação, no seu processo ensino-aprendizagem, não acontece da mesma forma que o processo de produção na indústria/empresa que, por óbvio, norteia-se pela lógica do mercado. No processo ensino-aprendizagem, a lógica não pode ser a mesma, as "peças" não podem ser produzidas separadamente para depois formar o "produto", pois a escola (lugar privilegiado para a educação formal) é espaço social de relações, interações, fala e escuta – diálogo.

A amorosidade, o ser esperançoso e a defesa da busca por ser mais, regados à dialogicidade própria da relação entre sujeitos, são marcas perenes em Paulo Freire. No estímulo à curiosidade (que difere da bisbilhotice) e ao diálogo (não a tagarelice), ele acreditava que "[...] é a consciência do inacabamento que torna o ser educável" (Freire; Freire, 2021, p. 132). E a dialogicidade, para Freire, representava uma exigência da própria natureza humana, assim como representava um símbolo da opção democrática que o professor deveria adotar.

É sob essa perspectiva freireana de ver a educação que liberta, que educadores e jovens educandos se movem na busca por compreender a realidade e seus desafios, assim procuram as soluções possíveis, transformando-a. Partindo dessa perspectiva, na sequência, discorre-se sobre os resultados da pesquisa com os professores das escolas de Ensino Médio cearenses participantes.

A DIALOGICIDADE E SUA MATERIALIDADE NA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DE FORTALEZA

Nesta seção, busca-se estabelecer o diálogo, guiados pelo pensamento de Paulo Freire, com os resultados da pesquisa realizada com os professores sobre o diálogo como ato educativo, e sua materialidade na prática pedagógica. Para tanto, recorreu-se aos professores de Ensino Médio das escolas públicas da rede estadual cearense, localizadas em Fortaleza. O percurso se deu inicialmente com o envio de e-mail a todas as escolas estaduais situadas no município de Fortaleza. O e-mail das escolas é acessado pelo(a) diretor(a), os(as) coordenadores(as) escolares e o(a) secretário(a) escolar.

Destaca-se, por conseguinte, que a rede estadual de educação do Ceará está organizada em 20 (vinte) Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede), e a Superintendência das Escolas de Fortaleza (Sefor). A Sefor, por sua vez, subdivide-se em três: Sefor 1, Sefor 2 e Sefor 3. Cada uma delas tem 56 (cinquenta e seis) escolas estaduais sob sua abrangência, totalizando 168 (cento e sessenta e oito) escolas estaduais localizadas no município de Fortaleza.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Educação, no dia 28 de fevereiro de 2024, existiam 4.943 professores efetivos e 1.662 professores com contratos temporários, vinculados às escolas de Fortaleza. Considerando que os e-mails foram enviados, entre os dias 21 de fevereiro de 2024 (data do envio do e-mail) e 05 de março de 2024, para as escolas localizadas em Fortaleza (que somam 168), e não diretamente para os professores (que somam 6.605 – total de professores efetivos mais temporários), houve a intermediação da direção da escola para que os professores acessassem o formulário da pesquisa. Ressalta-se essa situação, haja vista que o envio dos e-mails para as escolas não significa dizer que esses, necessariamente, chegaram até os professores. Acrescente-se a isso o fato de a participação na pesquisa ter sido indicada como voluntária. Em suma, após esse processo inicial, obteve-se,

no espaço de catorze dias corridos (dez dias úteis), vinte e sete questionários respondidos. Por fim, ressalta-se que se decidiu por nominar os professores respondentes da pesquisa por Professor 1, Professor 2, e assim de modo consecutivo.

O questionário enviado aos professores apresentava oito questões, das quais selecionou-se quatro para análise no presente artigo. A partir das respostas obtidas, desenvolveu-se as reflexões, às quais foram guiadas pelo pensamento de Paulo Freire (2019, 2021a, 2021b).

Dialogicidade e materialidade das práticas pedagógicas: a vivência dos professores do Ensino Médio respondentes

Objetivando analisar a influência da dialogicidade, como categoria freireana, na materialidade das práticas pedagógicas dos professores, inicia-se indagando aos professores pesquisados sobre a preparação para a prática pedagógica, advinda da formação inicial, de modo a contribuir para o estabelecimento do diálogo concreto com os jovens estudantes de Ensino Médio das escolas públicas estaduais cearenses, e também sobre as estratégias utilizadas por estes professores para manter esse diálogo, para além das questões didáticas propriamente ditas.

Ao começar a análise das respostas dos respondentes, identificou-se que aproximadamente metade dos professores afirmaram que a formação inicial lhes ajudou a desenvolver a prática pedagógica, fato que instigou a curiosidade em identificar como se deu esse processo. No entanto, observou-se que esse "sim" era acrescido de poucos comentários, do tipo: "ótimo curso"; "muito rico os conteúdos na pedagogia"; "tive bons professores"; "o diálogo tem grande importância para o desenvolvimento da turma".

Esse "sim" acrescido de poucos comentários sobre o "como" pode apresentar vários significados. Muitas vezes, pensa-se que estar bem-preparado para intervir pedagogicamente em sala de aula, ou dominar os conteúdos pertencentes à sua área de estudo seria o suficiente. A experiência, entretanto, nem sempre aproxima essa afirmação da realidade. Observe o depoimento abaixo:

> Essa resposta possui duas ramificações: do ponto de vista teórico, a minha graduação foi formidável em explorar e aprofundar a forma com a qual iria construir minha prática docente, essa seria a primeira ramificação da resposta. A segunda é uma derivação/desdobramento da primeira. Em razão das mudanças curriculares e da forma como atualmente o ensino básico tem

> sido pensado e articulado para ser executado, a prática docente torna-se limitante e limitada, à medida que a construção do sistema que a regulamenta insere funções das quais impede que haja essa dialogicidade proposta, mesmo que a preparação pregressa tenha sido oportuna para realizar isso (Professor 4).

As "tarefas" e demandas que são atribuídas ao professor em sala de aula são diversas. Nos tempos atuais, em que a educação é "vendida" como solução para quase tudo, delega-se à escola e, consequentemente, aos professores, muitas atribuições alheias ao seu fazer pedagógico, por exemplo.

Apesar da tarefa de acolher os alunos em sua diversidade e necessidades, a escola por si só não pode dar conta de solucionar todos os problemas que a permeia como, por exemplo, a questão das desigualdades sociais. Junte-se a isto a própria condição do professor em si, muitas vezes com vínculos empregatícios que podem ser rompidos a qualquer momento, a depender do sabor das políticas e programas, assim como os problemas de saúde mental que têm acometido estudantes e professores, amplamente identificados na sociedade contemporânea. Enfim, a lista de problemas é grande. No entanto, o que o professor pode fazer diante desse contexto? Definitivamente, sua competência técnica na sua área de conhecimento não será suficiente para fazer frente a tantas demandas.

Ainda se referindo à questão levantada anteriormente, apresenta-se outros depoimentos:

> Sim, tive orientações a todo tempo como lidar com os adolescentes, em diversos contextos e situações, não foi difícil para mim, sou oriunda de escola pública (Professor 10).
>
> Digamos que a graduação te proporciona uma base teórica, em que o sujeito só aprende de fato à docência no chão da sala de aula (Professor 15).
>
> Sim. Como bolsista do programa PIBID eu tive muitas oportunidades de desenvolver práticas pedagógicas com estudantes da escola pública (Professor 18).

Como é possível perceber, no caso do professor 10, muito provavelmente a própria experiência de vida, como estudante de escola pública, tenha feito a maior diferença quanto à sua postura adotada hoje como docente da escola púbica. O que por si só não garante que sua postura como professor atualmente seja de diálogo com os estudantes, levando em conta que sua experiência como estudante de escola pública pode não ter sido a do diálogo genuíno,

conforme o conceito de Paulo Freire.

Outro elemento que chama a atenção na resposta do referido professor é quando ele remonta às orientações que teve sobre "como lidar com os adolescentes". O "lidar" com os adolescentes não significa necessariamente compreender a sua linguagem e dialogar com eles, horizontalmente. Ajustar-se às orientações recebidas para comportar-se frente a determinadas situações e públicos, na verdade, pode ser uma forma de afogar-se, como destaca Freire (2021b): "[...] no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto*. Coisifica-se" (Freire, 2021b, p. 60-61).

O professor 15, por sua vez, traz a ideia de falta de prática no curso de Licenciatura, restringindo-se o curso, nessa pauta específica, a uma base "bem teórica". Diante do exposto, coube perguntar sobre qual ideologia funda-se uma formação cuja preocupação maior é com a transmissão da teoria, desconectada da prática, ou como diria Freire (2021b) desvinculada da vida, centrada "[...] na palavra milagrosamente esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer [...]" (Freire, 2021b, 124-125).

A importância da realização de experiências práticas, em diálogo com a teoria, é essencial na formação dos futuros professores. Ter contatos prévios com a realidade da escola pública, por exemplo, que tem sido o espaço para onde se destina a maior parte dos professores ao concluírem uma Licenciatura, independente do vínculo que mantenham com a instituição, ameniza o possível choque de realidade que, em geral, se tem ao adentrar na sala de aula da escola pública.

O professor iniciante, ao ingressar na docência, especialmente na escola pública, na maioria das vezes não tem ideia das situações que encontrará na sala de aula, no estabelecimento das relações com os estudantes e em suas realidades de vida. Do mesmo modo que os estudantes em geral não têm ideia das situações que vivenciarão na relação com seus professores. Nesse aspecto, adotar o diálogo como ato educativo, colocando-se na posição de quem ensina, mas que também aprende, pode fazer toda a diferença na prática dos professores.

Entretanto, adotar a postura do diálogo genuíno como ato educativo pode não ser tão simples, pois exigirá uma entrega sincera por parte do professor, que necessariamente deve primar pelas relações democráticas, libertadoras. Sacristán (2012), refletindo sobre a

formação de professores, conclui ser necessário "[...] educar não só a razão, mas também o sentimento e a vontade" (Sacristán, 2012, p. 97).

Outro aspecto a ser observado, que impacta o trabalho do professor no sentido que se tem abordado neste artigo, diz respeito à supervalorização da aprendizagem, em detrimento do processo ensino-aprendizagem. Estão em voga atualmente "os direitos de aprendizagem", "a recomposição das aprendizagens" e tantos outros slogans que enfocam a aprendizagem, em detrimento da relação ensino-aprendizagem, como se fossem meros produtos em prateleiras à escolha dos estudantes, colocam os professores em situação difícil, e até distantes do que eles talvez tenham pensado que seria sua atuação enquanto docentes.

Por sua vez, os treze professores respondentes, que afirmaram que a formação inicial não os preparou para sua atuação em sala de aula, especialmente pensando na possibilidade do diálogo, detalharam com mais frequência a justificativa para tal afirmação. Dentre as falas dos professores, destacam-se aqui as dos Professores 3 e 7:

> Não, e considero que até hoje as universidades ainda não se dão conta de tamanha necessidade. A gente percebe essa falta de preparo quando os alunos estagiários chegam às escolas públicas para cumprirem seus estágios. Considero ainda que o que eles trazem para ser aplicado no campode estágio está muito distante da realidade do que eles vivenciam na faculdade (Professor 3).
>
> Não, infelizmente a universidade não prepara para uma prática pedagógica efetiva, pelo contrário, o universo dessa é somente voltado para um conhecimento bem específico, e as poucas disciplinas que têm, infelizmente, são mal utilizadas por professores técnicos (Professor 7).

Percebe-se que, na visão desses professores, a formação teórica e a focalização no conhecimento específico da área ainda são predominantes na formação de professores nos cursos de licenciatura. Cunha e Zanchet (2010), tratando de resultados de pesquisa realizada no contexto acadêmico sobre práticas de professores iniciantes, trazem algumas considerações sobre esse tema.Para eles,

> [...] a preparação que [esses professores iniciantes] tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados. Mesmo assumindo que a formação inicial não dá respostas lineares aos desafios da prática, a inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica os torna profissionalmente frágeis, assumindo um papel profissional para o qual não possuem saberes sistematizados (Cunha; Zanchet, 2010, p. 190).

Observa-se, portanto, o distanciamento dos cursos de formação inicial de professores (as Licenciaturas) de uma formação que contemple a dimensão pedagógica. Esse distanciamento fica evidente nas respostas da maioria dos professores participantes da pesquisa. Dentre os respondentes, sobre a abordagem dessa dimensão em sua formação, destaca-se as contribuições dos professores abaixo:

> Não. Nem vi isso na graduação. A prática em sala de aula que me fez perceber o diálogo como parte do processo educativo (Professor 13).
>
> Não! A parte teórica passada durante a formação é diferente da prática, na prática aprender a lidar com situações que não são mencionadas durante a formação (Professor 19).
>
> Não houve preparo adequado, pois os conteúdos eram explicados de forma generalizante, sem um aprofundamento no contexto em que os indivíduos se inserem (Professor 21).
>
> Certamente não, pois as disciplinas se "concretizam" apenas no repasse de conteúdos (Professor 24).
>
> Não. Foi preciso primeiro respeitar os saberes dos estudantes e depois pesquisar novas abordagens (Professor 26).

É possível identificar, nas respostas dos professores, que o conhecimento para lidar com as diversas situações vivenciadas no cotidiano das salas de aula – intensificadas pelos desafiadores contextos de vida dos estudantes, que adentram o interior da escola – não advém da formação acadêmica inicial, mas de suas experiências de vida e de seus alunos.

Se a produção do conhecimento para o exercício da docência decorre do repasse dos conteúdos, sem uma vivência prática que os conecte à realidade, isso não é mais que a mera transferência de conhecimento (Freire, 2021a). Freire é enfático ao dizer que é preciso insistir nesse saber tão necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – necessitando, para além disso, da apreensão por parte de professores e estudantes, das razões – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica de ser sobre cada conhecimento apresentado (Freire, 2021a).

Tal reflexão remete à educação bancária, em que não há espaço para o diálogo e compartilhamento de visões de mundo. Não há relação horizontal de um sujeito com o outro. Há quem domine o saber, e por isso prescreve o conhecimento a ser transmitido, como num receituário; e aquele que não sabe, e por isso recebe passivamente as informações. Assim, não há a construção de conhecimento dialogado, não há possibilidade de libertarem-se, professor e estudante.

Pode-se perceber, pelas respostas dos professores 13 e 26, que apesar da temática do diálogo não ter sido abordada durante a formação acadêmica, a sala de aula os fez perceber a importância e a necessidade do diálogo para o fluir da ação pedagógica. O professor 26, por sua vez, ressalta que o respeito aos saberes dos estudantes foi o seu primeiro passo, seguido da pesquisa por novas abordagens que o ajudasse no seu exercício docente.

Do mesmo modo, os professores 19, 21 e 24 responderam negativamente à questão sobre o diálogo durante a formação no curso de Licenciatura. Para o professor 19, a teoria vista na Licenciatura entra em contradição com a prática, pois, no exercício desta, muitas situações vividas não foram abordadas na sua formação. O que se pode concluir é que a problematização dos assuntos tratados e sua consequente contextualização, ambos integrantes do processo da dialogicidade, não parecem ter sido abordadas nos cursos de Licenciatura realizados pelos professores participantes da pesquisa. É certo que é impossível elencar todas as situações possíveis em que o futuro professor terá que se deparar durante a formação acadêmica, até porque a realidade é dinâmica.

De todo modo, uma informação importante a ser ressaltada é o fato de os professores externarem que não querem repetir o formato pelo qual foram formados no curso de Licenciatura. Talvez por compreenderem que ensinar e aprender é um processo relacional, que demanda horizontalidade, e não processos verticais aos quais não se respeitam os saberes dos educandos. Prescindir do diálogo no processo educativo é pensar a educação como mera formalidade de transferência de informações. Articulado a essa análise, Freire e Shor (2021), em um diálogo aberto sobre o cotidiano do professor, refletem que "[...] através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade" (Freire; Shor, 2021, p. 170).

A ausência de intimidade com o diálogo como ato educativo transparece na resposta do professor 24, quando diz que "as disciplinas se 'concretizam' apenas no repasse de conteúdos" (professor 24), referindo-se a sua experiência na formação acadêmica. Revela muito claramente a prática da educação bancária, que se contrapõe à educação voltada para a libertação dos sujeitos. Na educação bancária, não há espaço para o diálogo, ela se funda numa ação antidialógica. Em contraponto, Freire e Shor (2021) afirmam que "[...] o diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual" (Freire; Shor,

2021, p. 170).

Entende-se, finalmente, que se os professores, formadores de outros professores, não se percebem enquanto sujeitos do processo, fecham-se em si mesmos – muitas vezes por medo de perda de autoridade junto aos estudantes – e certamente estão formando profissionais que provavelmente adotam a mesma postura que eles quando assumem a docência. Portanto, cria-se um ciclo de reprodução de posturaspassivas das novas gerações que não possibilitam o questionamento das estruturas dominantes e, portanto, as mudanças que a sociedade tanto necessita.

Estratégias pedagógicas e o diálogo entre professores e estudantes do Ensino Médio

Em relação às estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores pesquisados para manter o diálogo com os estudantes em sala de aula, que transcendem as questões didáticas e abrem caminhos para que esses sujeitosvislumbrem possibilidades de emancipação, optou-se por apresentar as respostas dos professores por meio de palavras e expressões-chave utilizadas por eles, a saber: leitura, participação, aluno como protagonista, contextualização, multidisciplinaridade, rodas de conversa, aulas interativas, projetos de arte e cultura, uso da arte, da música, quadrinhos, competências socioemocionais, aula invertida, aula expositiva dialogada, jogos matemáticos, metodologias ativas, conversas informais, exemplos da comunidade, dicas de carência de mercado, debates regrados, escuta ativa, aproximação do conteúdo à realidade vivida pelos estudantes do Ensino Médio, abordagem por projetos, abordagem por problemas, *design think*, acolhida.

Do total de professores participantes da pesquisa, 55,5% responderam a essa indagação com palavras que remetem a técnicas utilizadas durante as aulas. Compreende-se que é preciso muito mais que a adoção de técnicas, às quais fazem parte das práticas de ensino utilizadas no cotidiano, como forma de melhor "transmitir" os conteúdos para manter o diálogo com os estudantes de forma a transcender questões didáticas. Levando em conta que, de acordo com Freire e Shor (2021), o objeto a ser conhecido (no caso, os conteúdos trabalhados em sala de aula) está entre os dois sujeitos do conhecimento (professor e estudante), o diálogo estabelece-se como uma relação epistemológica.

Diante desse contexto, talvez o ponto de partida seja a abertura para o diálogo, primeiramente por parte do professor, com o interesse sincero nos outros (os estudantes),

dedicando-lhes escuta atenta. É importante ressaltar que Freire (2019) apresenta alguns pressupostos básicos para que o diálogo aconteça, e assim cumpra o seu papel na educação dialógica – o amor, a humildade, a fé, a esperança e o pensar crítico. Então, é necessário que os professores, para além de aplicarem técnicas ou dinâmicas para aproximação com os estudantes, experimentem desenvolver esses pressupostos para o diálogo genuíno, em si e nos estudantes.

Para que o diálogo com os estudantes flua, é importante que estes estejam seguros para expressarem a sua palavra, sabendo que não serão criticados pelo que expõem, ou pela forma como o fazem. Sobre esse diálogo, foram selecionadas algumas respostas dos professores pesquisados, que serão reproduzidas a seguir na sua inteireza.

> Sempre busquei o diálogo franco, aberto e sincero. Quando a gente ganha a confiança dos alunos, ganhamos também a parceria, o compromisso, a responsabilidade que eles precisam ter na função que ocupam de estudantes. O respeito acima de tudo e a vivência diária, a capacidade de escuta, a empatia...tudo isso vai contribuir para um fazer pedagógico mais significativo para cada um dos alunos. E, com certeza uma sociedade com sujeitos mais emancipados (Professor 3).
>
> As estratégias atuais tenho denominado de "isso faz sentido para quê?" Indagar o aluno sobre os acontecimentos ou processos que permeiam a prática educativa é sem dúvida a melhor estratégia de manter esse diálogo e oportunizar a emancipação dos discentes (Professor 4).
>
> Tento aproximar o ensino da realidade deles. Além disso, a ideia não seria transmitir, mas sim possibilitar construir conhecimento (Professor 7).
>
> Estimular o diálogo na escola é uma ação fundamental para quem busca oferecer uma formação crítica e humana para os jovens (Professor 16).

O respeito, a escuta atenta e a aproximação do ensino à realidade dos estudantes foram pontos de destaque nas respostas dos professores, na perspectiva de uma formação crítica e humana, como eles colocaram. Nesse sentido, Freire (2019) nos lembra que "[...] o diálogo, como encontro dos homens para a 'pronúncia' do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização" (Freire, 2019, p. 185).

Um aspecto importante a se considerar nos caminhos percorridos até a instalação do diálogo é a ética, que toma corpo no próprio exemplo que damos. A coerência entre o que se diz e o que se faz é premissa para o desenvolvimento de uma prática educativa que conduza à autonomia dos estudantes. Portanto, Paulo Freire defende, em toda a sua obra, o pensar certo, como ato que antecede ao fazer certo, numa alusão à coerência que deve haver na ação do

professor. Ele reforça ainda que "[...] o clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação [...]" (Freire, 2021a, p. 36). Ou seja, não pode haver subterfúgios no diálogo com o outro.

Corroborando o necessário entendimento sobre a importância da ética, da argumentação honesta no diálogo como ato educativo, apresenta-se a seguir a resposta do professor 10:

> Faço-os entender que a nossa aula sempre é uma troca, como eles gostam muito da prática eu argumento que é necessário termos a teoria, que na teoria além de ser **conteúdo de avaliação** também é necessário para completar a prática que será realizada em quadra. Muitas das atividades são lúdicas, mas elas os deixam tímidos (faço o possível para não os constranger), então como **"suborno"** digo-lhes que só terá o "racha" se houver a atividade proposta inicialmente (Professor 10) (grifos nossos).

Percebe-se que o professor se utiliza, em certa medida, de técnicas de convencimento, ou manipulação para que os estudantes aceitem aderir às atividades propostas. No caso específico, a primeira ameaça é a avaliação, e a outra é a liberação do "racha" em troca da participação na atividade proposta. Utilizar a recompensa como meio para convencer os estudantes a aderirem à proposta do professor constitui-se em si uma ação que deseduca, ao invés de educar, assim como não contribui para desenvolver a autonomia do estudante. Por conseguinte, pode ser também um caminho para se criar um ciclo vicioso em que, para obter determinado comportamento dos estudantes, o professor precisa "comprá-los" com certas "recompensas". Refletindo sobre a necessidade de bom senso do professor na sua prática educativa, Paulo Freire (2021a) apresenta a grande responsabilidade do docente:

> A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na 'falta' de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma *ausência* na sala. (Freire, 2021a, p. 64)

Ou seja, a importância do professor como exemplo formador dos estudantes é imensa. E pela sua postura frente aos discentes sempre será julgado, seja por sua postura representar ausência ou presença no processo educativo.

Na sequência, apresenta-se a resposta do professor 12, que explica como procede

para manter o diálogo com os estudantes. Observe:

> Permito que perguntem o que quiserem e eu repondo da maneira mais apropriada possível. A pergunta pode ser tangente ao tema da lição. Se a história da filosofia tratou o assunto da pergunta, respondê-la poderia mostrar ao aluno outras formas de ver o problema. Também gosto de usar as perguntas deles como fonte de inspiração para o planejamento. Ao início do ano, peço a eles que me entreguem, anonimamente, em um pedaço de papel dobrado, a pergunta mais importante que eles têm no momento e para a qual eles não têm resposta. Eu crio um banco de perguntas para ajudar no meu planejamento (Professor 12).

A estratégia utilizada pelo referido professor vai ao encontro da proposta de Paulo Freire, que é abrir-se para o outro, sem reservas, com toques de amor e humildade. Freire (2019), ao tratar da necessária humildade, como premissa para que o diálogo aconteça, diz que "[...] a autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo" (Freire, 2019, p. 112).

Conforme Freire (2019), para desenvolver o diálogo genuíno não posso pretender-me sabedor de tudo, alienando à ignorância, vendo-a sempre no outro em mim. Não posso temer a superação, pelo outro, daquilo que sei. Portanto, exercer a humildade, distanciando-se da arrogância, é o caminho para o diálogo, e a própria consciência da nossa humanidade.

Finalmente, destaca-se as respostas dos professores sobre as relações identificadas entre os conhecimentos adquiridos no curso de Licenciatura e a compreensão que têm da realidade na qual atuam. Vale destacar aqui que a experiência de vida e a própria condição socioeconômica dos professores são fatores importantes para a compreensão da realidade dos estudantes. Tais fatores ficam mais evidentes nos relatos dos professores 10, 12, 22 e 23. Observemos:

> Infelizmente, não. Aprendi didática e tal, mas o que me preparou para lidar com tal realidade socioeconômica foi minha **experiência de vida** nessa realidade, pois foi a classe da qual vim (Professor 12) (grifos nossos).
>
> Tive bons professores, mas a melhor escola foi **a vivência**. A academia aindaé muito distante do chão da escola (Professor 23) (grifos nossos).
>
> Tudo o que foi dito [na licenciatura] eu já sabia, como eu disse antes, fez parte da **minha realidade** (na minha escola nunca teve quadra) (Professor 10) (grifos nossos).
>
> Poucos. Não houve vivência de fato. O estágio apenas abriu uma janelinha para a realidade educacional, não escancarou a deficiência educacional, sociale econômica dos alunos hoje (Professor 22).

Novamente, percebe-se de forma recorrente a ideia de que a formação inicial pouco contribuiu para preparar os professores pesquisados para enfrentarem a realidade das salas de aula onde atuam hoje. A vivência cotidiana, a troca de experiência entre pares, a vivência particular de cada um, a origem social, juntas ou isoladamente, foram o suporte para os professores enfrentarem as situações desafiadoras das salas de aula. No caso do professor 22, nem mesmo o estágio foi suficiente para que a realidade fosse desvelada, pois, como ele mesmo disse, "o estágio apenas abriu uma janelinha". Outro aspecto importante observado nas respostas é que poucos docentes dominam os conhecimentos adquiridos na sua formação, os quais contribuem para esse diálogo com a realidade.

É possível perceber a presença de Paulo Freire em todas as respostas apresentadas pelos professores pesquisados, seja no sentido de alinhamento às respostas destes, seja no sentido de levar à reflexão sobre práticas contrárias à educação dialógica. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2021a), Freire apresenta o que para ele deve estar presente no cotidiano da ação docente, a saber: rigorosidade metódica, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, o exemplo, bom senso, apreensão da realidade, curiosidade, escuta, generosidade, alegria e esperança.

Portanto, para fazer frente às situações de opressão, em qualquer sentido,é preciso chamar os professores para deslocarem o olhar para a necessidade de refletir sobre a importância da transformação da sociedade, a partir da percepção da sua materialidade. Nesse sentido, estar aberto ao diálogo genuíno é condição *sine qua non*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a compreensão sobre a categoria dialogicidade é primordial para a formação inicial dos professores que atuam nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio, pois repercute na visão dos professores sobre seu fazer pedagógico, no sentido de vislumbrar possibilidades de emancipação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

As análises, apreendidas a partir da pesquisa com os professores das escolas estaduais de Ensino Médio de Fortaleza, apontam para a necessidade de os professores refletirem para retroalimentarem suas práticas. O professor precisa aprender, ou estar disposto a aprender, com a realidade dos estudantes, e com eles. Assim se instaurará o diálogo.

Independentemente do tempo de docência dos professores pesquisados, os

dilemas/desafios vividos na sala de aula são semelhantes. O que diferencia quem tem mais ou menos experiência é o modo de (re)agir frente aos desafios postos.

A pesquisa identificou que, embora aproximadamente metade dos professores tenha sinalizado na direção de que a formação inicial advinda do curso de Licenciatura lhes ajudou nas práticas pedagógicas que desenvolvem em sala de aula, eles se mostraram lacônios quanto a justificar como aconteceu esse processo.

Os professores que sinalizaram no sentido contrário, indicaram uma maior valorização para a formação teórica, com focalização no conhecimento específico da área de conhecimento para a qual foram formados, do que para a abordagem de conteúdos pedagógicos, e mais distante ainda da dialogicidade como ato educativo. Por fim, depreende-se que os resultados da pesquisa com os professores evidenciam o distanciamento dos cursos de formação inicial de professores de uma formação que contemple a dimensão pedagógica voltada para o diálogo.

A importância do pensamento de Paulo Freire, sobretudo nos aspectos analisados neste artigo, continua viva e atual, num momento em que o individualismo, o consumismo, as notícias falsas, dentre outros, têm marcado nossa sociedade, e consequentemente a educação. Urge então promover uma educação que, tendo o diálogo como caminho, contribua para a transformação da realidade posta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE/MEC. **Resolução CNE/CP n.2, 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) [disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRAYNER, Flávio. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianospara uma educação melhor. São Paulo: Liber Livro Editora, 2008.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, p. 189-197, set./dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 14. ed. SãoPaulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à práticaeducativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria de Araújo. **À sombra desta mangueira**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudançaeducativa. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez,2011.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [*S. l.*], v. 19, n. 1, p. 198-208,2019.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval [et al]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed.Campinas: Autores Associados, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos Santos (org.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis: Vozes, 2022.

Recebido em: *Julho/2024*.
Aprovado em: *Setembro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

Representações sociais do ser professor para estudantes, concluintes do ensino médio

Mayara Corrêa da Silva Mendes*, Laêda Bezerra Machado**

Resumo

Neste artigo identificamos, as representações sociais do ser professor construídas por estudantes, concluintes do Ensino Médio. Adotamos como referencial a Teoria das Representações Sociais. Realizamos um levantamento (*on-line*) com 90 estudantes de escolas públicas e privadas situadas em Recife e outros municípios de Pernambuco. Utilizamos um questionário que foi respondido através do *google forms*. Os resultados indicaram que, para os estudantes de escolas públicas o professor é representado como um profissional que, além de ensinar, incentiva o desenvolvimento acadêmico e estabelece de relações afetivas dos alunos. De modo semelhante, os estudantes, matriculados em escolas privadas revelam representações sociais do professor como um sujeito que ensina e interage com seus alunos nas escolas. Como variações das representações sociais do grupo investigado, constatamos que os estudantes de escolas privadas ressaltam a importância do professor para a formação dos demais profissionais e a desvalorização social dessa categoria. Por seu turno, os estudantes de escolas públicas revelaram vínculos mais sólidos de amizade e companheirismo com os professores que, para eles, são fontes de inspiração. Constatamos, ainda, que a precarização da docência tem contribuído para afastar dos jovens o desejo de se tornarem professores. Os achados da pesquisa sugerem o desenvolvimento de políticas públicas mais incisivas que prestigiem e incentivem a profissão docente.

Palavras-chave: professor; representações sociais; estudantes.

Social representations of being a teacher for finishing high school students

Abstract

In this article identifies the social representations of being a teacher constructed by students who have completed high school. We adopted the Theory of Social Representations as a reference. We conducted an (online) survey with 90 students from public and private schools located in Recife and other cities in Pernambuco. We used a questionnaire that was answered through Google Forms. The results indicated that, for students from public schools, the teacher is represented as a professional who, in addition to teaching, encourages academic development and establishes affective relationships with students. Similarly, students enrolled in private schools reveal social representations of the teacher as a subject who teaches and interacts with their students at school. As variations in the social representations of the group investigated, we found that students from private schools emphasize the importance of the teacher for the training of other professionals and the social devaluation of this category. In turn, students from public schools revealed stronger bonds of friendship and companionship with teachers who, for them, are sources of inspiration. We also found that the precariousness of teaching has contributed to keeping young people from wanting to become teachers. The research findings suggest the development of more incisive public policies that honor and encourage the teaching profession.

Keywords: teacher; social representations; students.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro integrante do grupo de pesquisa Educação e Representações Sociais. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7219-5041. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1321087097908157. E-mail: mayara.correa30@gmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (UFPE). Linha de pesquisa: Formação de professores e prática pedagógica. Coordenadora do grupo de Pesquisa: Educação e Representações Sociais. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9524-0319. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6311786387582869. E-mail: laeda01@gmail.com

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.42 ISSN 2358-4319

Representaciones sociales del ser docente para estudiantes que terminan el secundario

Resumen

Em este artículo identifica las representaciones sociales del ser docente construidas por estudiantes que finalizan la escuela secundaria. Adoptamos como referencia la Teoría de las Representaciones Sociales. Realizamos una encuesta (en línea) con 90 estudiantes de escuelas públicas y privadas ubicadas en Recife y otros municipios de Pernambuco. Se utilizó un cuestionario que se respondió a través de Google Forms. Los resultados indicaron que, para los estudiantes de escuelas públicas, el docente es representado como un profesional que, además de enseñar, fomenta el desarrollo académico y establece relaciones afectivas con los estudiantes. De manera similar, los estudiantes matriculados en escuelas privadas revelan representaciones sociales del docente como una persona que enseña e interactúa con sus alumnos en las escuelas. Como variaciones en las representaciones sociales del grupo investigado, encontramos que estudiantes de escuelas privadas resaltan la importancia del docente para la formación de otros profesionales y la devaluación social de esta categoría. A su vez, los estudiantes de escuelas públicas revelaron vínculos más fuertes de amistad y compañerismo con los docentes que, para ellos, son fuentes de inspiración. También observamos que la precariedad de la enseñanza ha contribuido a alejar a los jóvenes del deseo de ser docentes. Los resultados de la investigación sugieren el desarrollo de políticas públicas más incisivas que honren y alienten la profesión docente.

Palabras clave: docente; representaciones sociales; estudiantes.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa mais abrangente,[1] desenvolvida pela primeira autora sob a orientação da segunda, que objetiva identificar as representações sociais do ser professor construídas por estudantes concluintes do Ensino Médio.

A respeito da profissão de professor e sua atratividade, destacamos que, em 2006, um relatório apresentado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apoiado pelo "World Bank", indicou que incentivos à atratividade docente, comuns em alguns países, podem estar ligados a diversos fatores, tais como: flexibilidade, que corresponde à opção que os professores têm de desenvolver atividades paralelas na escola em que trabalham ou em outras instituições; férias, pois as férias dos docentes são maiores do que a de outras categorias profissionais, além das baixas taxas de desemprego. O documento afirma que os professores raramente ficam desempregados e acreditam que podem contribuir para o desenvolvimento social. Conforme o relatório, esses incentivos oferecidos não têm sido suficientes para despertar a atratividade pela profissão de professor (OCDE, 2006).

De acordo com Gatti *et al* (2010), a baixa atratividade docente, dentre outros aspectos pode estar relacionada aos seguintes problemas: massificação do ensino, condições de trabalho, baixos salários, precarização do trabalho, feminização do magistério e violência nas escolas. As referidas autoras destacam, ainda, outro agravante ao trabalho docente, isto é, o aumento das

[1] Título: Ser professor e atratividade pela carreira docente: representações sociais de estudantes concluintes do ensino médio/2023

exigências impostas ao professor de quem são exigidas atribuições e responsabilidades cada vez maiores.

Em 2008, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), revelaram preocupações com a educação das futuras gerações, sobretudo, a falta de interesse dos jovens pela profissão de professor. No que se refere ao Brasil, o estudo mostra que 49% dos professores brasileiros (49%) não recomendam a carreira docente aos jovens.

No Brasil, como formas de valorização docente, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 estabelecem a garantia de planos de carreira, piso salarial nacional e obrigatoriedade de formação superior para os profissionais da educação. Contudo, somente a partir dos anos 2000 e de forma desigual em diferentes unidades da Federação, esses direitos dos docentes começaram a ser implementados. Além disso, algumas normativas do período, que buscaram garantir salários e planos de carreira docente no Brasil**, por exemplo**, como a Lei nº 11.494/ 2007 (Brasil, 2007) e a Lei nº 11.738/2008 não foram suficientes para garantir o piso salarial dos professores (Brasil, 2008).

No final da primeira década dos anos 2000, uma iniciativa para valorizar e tornar mais atrativa a profissão docente foi criada, através da Portaria Normativa nº 122 de 16 de setembro de 2009 (Brasil, 2009). Trata-se do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). De acordo com essa normativa, o PIBID possui os seguintes objetivos: I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II. Contribuir para a valorização do Magistério; III. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial ao magistério; e VI. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de Licenciatura.

Uma análise da produção científica sobre o PIBID, desenvolvida por Prodócimo, Prado e Ayoub (2015), revelou que esses estudos, em sua maioria, envolvem os próprios bolsistas de iniciação à docência, enfocam as atividades por eles desenvolvidas, da sua importância para a formação do professor e do vínculo universidade-escola. Contudo, esses estudos quase não abordam a contribuição do PIBID para despertar o interesse para o exercício da docência. Apesar de ser uma iniciativa, que aproxima universidade e escola de educação básica, o PIBID não tem sido suficientemente robusto para atrair novos docentes para a educação básica.

O estudo de Deimiling e Reali (2017) sobre o PIBID com enfoque nas condições de trabalho na escola básica e nas escolhas profissionais de licenciandos de uma universidade pública do sul do Brasil, revelou que alguns dos envolvidos nesse Programa desejam seguir a carreira docente e outros demonstram desestímulo pela profissão docente devido à desvalorização da carreira, aos baixos salários e às condições adversas de trabalho das escolas. Os dois trabalhos não oferecem indícios para se afirmar que o PIBID não tem conseguido atrair os jovens para se tornarem professores.

Na segunda década dos anos 2000, houve mais uma iniciativa para incrementar e valorizar a formação de professores: o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Decorrente do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, o Programa, de forma mais longa e supervisionada, procura exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (Capes, 2018).

Faria e Diniz-Pereira (2019) deixam clara a diferença entre residência pedagógica e residência médica e tecem críticas ao caráter supostamente inovador do PRP. Os autores afirmam que a preocupação com as práticas na formação já vem sendo alvo das políticas há algum tempo no país, no entanto, a ênfase na epistemologia da prática nem sempre tem levado em consideração as condições do trabalho docente, a carreira e a remuneração. Com base em Faria e Diniz-Pereira (2019), entendemos que as políticas de formação docente se tornam insuficientes, quando consideram apenas a prática (de distintas maneiras e em diferentes contextos) e se eximem do trato de aspectos fundamentais tais como: salários, carreira e condições de trabalho que garantam a valorização da profissão de professor.

Essas breves considerações sugerem que, a despeito de políticas que ensejam a valorização do professor, a profissão docente se mostra desprestigiada e pouco atrativa no contexto atual. Com este artigo, buscamos identificar as representações sociais do *ser professor*, construídas por estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio de diferentes escolas situadas em Pernambuco.

Frisamos que, de acordo com Sá (1998) para gerar representações sociais, o objeto deve ter relevância para o grupo. O autor afirma que só existe representação social quando o objeto está de forma consistente com um grupo. O ser professor possui essa plasticidade, pois desde muito cedo o grupo convive com esse profissional. No próximo tópico, apresentamos a Teoria das Representações, seus principais conceitos e abordagem adotada na pesquisa, que deu origem a este artigo.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Representações sociais são formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhada**s,** que orientam as práticas dos sujeitos e, também, contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. As representações não surgem no vazio, mas são elaboradas pelos indivíduos e grupos sociais mediante o acesso a conhecimentos variados.

Moscovici (1978), responsável pela idealização e pelo desenvolvimento da referida teoria, destaca três dimensões das representações sociais, a saber: informação, imagem e atitude. A informação corresponde à quantidade e à qualidade de conhecimentos acerca do objeto representado, ou seja, não representamos se não temos informação sobre os objetos; a imagem refere-se à organização e à hierarquização dos conteúdos que dispomos a respeito de algo. Essas informações formam um campo representacional ou uma imagem; e a atitude diz respeito à tomada de posição frente ao objeto ou ao evento representado. Essas dimensões estão diretamente relacionadas à história do indivíduo ou ao grupo.

Para conhecer e explicar algo novo ou perturbador, os indivíduos buscam formas de simplificação e entendimento, por isso criam representações sociais. Machado (2013) afirma que, nessa atribuição de sentidos ou familiarização com o estranho, circulam valores, crenças e a própria cultura.

Dois processos simultâneos dão origem às representações sociais: a objetivação e ancoragem. A objetivação torna concreto o que era abstrato, confuso para o sujeito, ou seja, o desconhecido é aproximado a fim de domesticá-lo, torná-lo familiar. Por meio do processo de objetivação, os conteúdos mentais novos, julgamentos e ideias exteriores são incorporados às construções mentais do sujeito e, assim, adquirem materialidade (Machado, 2013, p. 19). Falamos de objetivação quando um conceito/abstrato adquire materialidade e se torna expressão de uma realidade natural. As ideias novas construídas em contextos específicos vão sendo incorporadas como algo palpável, concreto, transformando um conceito em uma imagem ou em núcleo figurativo.

Caracterizamos a ancoragem como a transformação do desconhecido em algo conhecido, que se refere à integração definitiva do objeto em um sistema de pensamento concreto, gerando uma rede de significações em torno do mesmo. Segundo Campos (2017), a ancoragem é um processo de designação ou de atribuição de significado. Dessa forma, "o sistema de valores da sociedade, bem como o quadro das relações sociais entre os diferentes grupos e seus diferentes interesses, contribui para a criação de uma rede de significados em torno de uma representação". (Campos, 2017, p. 781)

Na atualidade, identificamos três tendências[2] no interior da Teoria das Representações Sociais: a primeira vertente é a original, liderada por Denise Jodelet em Paris, que se refere às representações sociais na sua clássica definição, ou seja, uma representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. Essa perspectiva permite ao indivíduo e ao grupo identificar e compreender diversos componentes de sua forma de viver: conhecimentos interiorizados, visão de mundo, crenças e valores acerca de determinados assuntos. Além disso, o indivíduo e o grupo poderão perceber a dinâmica da subjetividade, que é coletivamente construída em uma determinada situação. A segunda vertente, da Escola de Aix-en-Provence, França, tem em Jean-Claude Abric seu principal representante, define uma representação social como uma estrutura composta pelos sistemas central e periférico. A terceira vertente, a perspectiva societal, foi desenvolvida por Williem Doise, em Genebra, enfatiza a dimensão sociocognitiva das representações. Esta vertente orienta a presente pesquisa.

[2] Jodelet (2011) faz referência a outra, a "escola anglo-saxã" que nos últimos anos liderada por I. Marková, que direciona seus trabalhos para a análise do discurso, dialogicidade e narratividade.

Conforme Almeida (2009), a abordagem societal destaca a base sociológica das representações sociais, uma vez que a variação das representações tem sua origem na inserção social dos sujeitos em diferentes grupos. O objetivo da abordagem societal é compreender a relação entre indivíduo e o grupo social, portanto, procura evidenciar como os processos sociais, vivenciados pelos sujeitos, são regulados pelas dinâmicas sociais. Doise (2002) investiga a influência dos grupos de pertença do sujeito na construção de suas representações sociais.

Para desenvolver a pesquisa, que deu origem a este artigo, selecionamos dois grupos diferentes: estudantes matriculados em escolas públicas e privadas, por conseguinte, utilizamos a perspectiva societal, cuja abordagem enfatiza as relações sociais e as implicações do pertencimento grupal para a construção de representações sociais.

Conforme Doise (2002), na abordagem societal, a análise das representações enfatiza três aspectos: consenso do grupo, variações e ancoragens das representações sociais. Nos limites deste artigo, focalizamos consensos e variações das representações da profissão docente entre os dois grupos de estudantes pesquisados. Descrevemos, a seguir, a metodologia empregada para a realização da pesquisa.

METODOLOGIA

Desenvolvemos um levantamento/survey realizado de forma online. Decidimos por fazer online porque a investigação ocorreu durante o quadro mais agudo de isolamento social, decorrente da pandemia da COVID-19. Os participantes da pesquisa foram estudantes do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas e privadas situadas em Pernambuco[3]. Selecionamos esse grupo por se tratar de estudantes que estão prestes a tomar decisão em relação à escolha profissional.

Utilizamos como instrumento de coleta um questionário com questões fechadas e abertas, com as quais buscamos caracterizar os estudantes e identificar suas representações sociais do ser professor. Para tanto, além de outros questionamentos sobre a profissão e o interesse em seguir a carreira docente, pedimos ao participante a indicação de, pelo menos, 05 (cinco) palavras que caracterizassem o ser professor.

[3] As escolas privadas indicadas pelos estudantes ficam situadas em bairros de classes média e alta do recife. Das escolas estaduais indicadas, 15 são escolas de referência do ensino médio (EREM), 13 são escolas técnicas estaduais (ETE) e 22 são escolas regulares.

Utilizamos um questionário produzido e disponibilizado através do *google forms*[4]. Conforme Mota (2019), a vantagem de se usar esse recurso para a pesquisa acadêmica é a praticidade no processo de coleta das informações, pois o sujeito poderá responder e encaminhar suas respostas em qualquer horário e de qualquer lugar.

Para localizar os estudantes, concluintes do ensino médio em instituições públicas e privadas, "visitamos" páginas eletrônicas dessas escolas situadas em Recife e Região Metropolitana com enfoque nos perfis, que disponibilizavam informações sobre o ENEM e nos perfis de turmas de terceiro ano de diferentes escolas disponibilizadas no *Facebook* e *Instagram*. Nesses espaços virtuais, postamos uma mensagem com informações referentes à pesquisa, aos critérios para participação e, também, indicamos o nosso contato.

Devido a insuficiência de retorno, "entramos" no perfil por perfil dos sujeitos que faziam parte dessas redes sociais. Quando havia a informação, na *bio*[5] do *instagram* ou no perfil do *facebook* de que o usuário cursava o terceiro ano de ensino médio, enviamos uma mensagem privada, que continha informações da pesquisa e um convite para participar.

Mediante o retorno e o aceite, adotamos o seguinte procedimento: remetemos orientações sobre a forma de responder o questionário e solicitamos que nos indicasse um colega de terceiro ano do ensino médio, que pudesse participar da pesquisa. Caso a resposta fosse positiva, solicitamos a gentileza de compartilhar o *link* com esse provável participante.

Depois de sucessivas investidas, chegamos a um total de 90 participantes. Desse grupo, 60 eram estudantes matriculados em escolas públicas e 30 estudavam em instituições privadas. Desses últimos, cinco eram bolsistas nessas escolas.

Fizemos a análise da seguinte forma: transferimos as respostas do questionário para o Excel e, em seguida, calculamos a frequência dos termos, que definem o ser professor pelos estudantes. Ressaltamos que a exploração da frequência de palavras é um procedimento recorrente, quando se deseja indicar consensos e variações representacionais.

Após o cálculo da frequência, transferimos as palavras para a plataforma *Word Cloud Generator*, que corresponde a uma extensão gratuita, disponibilizada pelo *Google Chrome,* que

[4] O *google forms* corresponde a uma ferramenta gratuita, cujo critério de acesso é dispor de uma conta no *gmail por meio da* qual se pode criar formulários, através de uma planilha no *Google Drive*.
[5] A *bio* do *Instagram* corresponde a uma descrição de até 150 caracteres, localizada abaixo do nome do usuário e dos dados de perfil na página.

opera de maneira integrada ao *Google Docs*. Com ela é possível produzir uma "nuvem de palavras" que expressa o conteúdo das respostas.

Nesta pesquisa, obedecemos às diretrizes éticas de proteção e mínima exposição dos participantes[6], pois os alunos maiores de idade assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e, os menores foram autorizados por seus pais e responsáveis, que assinaram um termo de autorização para participação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos o perfil do grupo pesquisado e, em seguida, descrevemos e discutimos suas representações sociais do ser professor.

Caracterização dos estudantes

Os resultados revelam que dos 90 participantes, 58 são do sexo feminino, 31 são do sexo masculino e um não se identificou quanto ao gênero. A faixa etária é variada, pois oscilou entre 16 e 23 anos de idade. Desses estudantes, 48 residem em Recife e os demais moram em diferentes municípios do estado de Pernambuco.

Conforme informaram, a renda familiar mensal está assim distribuída: 29 estudantes têm renda de um salário mínimo; 31 afirmam ser de dois a três salários; 9 estudantes de três a quatro salários; 9 afirmam possuir renda de nove a dez salários; 11 possuem renda familiar de mais de dez salários e um participante não informou a renda de sua família. Como era de se esperar, os estudantes com renda acima de 10 salários estudavam em escolas privadas. Quando perguntados sobre a intenção de se tornarem professores, 72 participantes responderam negativamente, sete têm interesse pelo ingresso na docência e 11 não responderam esta pergunta. Os principais motivos de não desejarem ingressar na carreira docente foram: o estresse no exercício da profissão, a desvalorização, o baixo salário e a falta de identificação com a carreira.

Ser professor: Representações Sociais de concluintes do ensino médio de escolas públicas

Com o processamento feito na plataforma *Word Cloud ioppí[*10-1*Generator,* obtivemos duas nuvens de palavras (Figuras 1 e 2). Tais figuras destacam as palavras *ensinar*,

[6] A pesquisa foi registrada e aprovada pelo Conselho de Ética da UFPE sob o Processo nº 52666121.2.0000.

conhecimento, *profissões*, *futuro*, *importante* e *alunos* como termos que representam o ser professor para o grupo pesquisado.

Na Figura 1, nas respostas de estudantes de escolas públicas, o termo *ensino* ganha maior relevo. E*nsinar (f=25)* é o termo mais saliente nas representações do grupo, quando se referem ao *ser professor*. Os participantes responderam: "[...] ser professor é ensinar e aprender, é estudar para ensinar a base educacional para a vida de uma pessoa, é ter apego aos estudantes, é se estressar com tantas coisas" (Suj. 6); "[...] alguém que sabe ensinar e gosta do que faz" (Suj. 10) "[...] instruir e ensinar de forma respeitosa aos seus alunos" (Suj. 12); "[...] ser professor é ensinar e aprender com os alunos, é uma troca imensa" (Suj.22).

Figura 1: Nuvem de palavras referente às respostas de estudantes de escolas públicas

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme as respostas, o termo *ensinar* remete ao fazer docente, ao caráter didático dessa ação. Nas respostas, encontramos as seguintes expressões: aprendizagem dos alunos; tirar dúvidas; explicar determinados conteúdos; e relações de troca entre professor e aluno. Tais expressões indicam que, entre os estudantes de escolas públicas, prevalece um consenso representacional da profissão docente em torno do *ensinar*. Ressaltamos que esse *ensinar* vai além do trato aos conteúdos, pois significa cuidado com o aluno, formação pessoal e profissional. Um participante respondeu: "ser professor é além de ensinar e educar, é cuidar de uma pessoa transmitindo aquilo que lhe foi passado" (Suj. 52).

Para os estudantes, não se ensina de qualquer maneira, ensinar exige cuidado, preparo acadêmico e responsabilidade. Afirmam: "[...] ser professor é passar o conhecimento com amor, ser paciente, respeitar o tempo do aluno" (Suj. 28); "[...] ensinar o aluno e respeitar ele" (Suj. 53); "ensinar uma pessoa algo que seja base do seu conhecimento, com respeito e amor no que faz" (Suj. 30).

As respostas dos estudantes estão coadunadas com Roldão (2007) que considera a função de ensinar como definidora da docência. No entanto, ressalta que a profissão não está limitada ao ensino, o que gera certa indefinição em caracterizá-la. Conforme Sacristán (1999) ensinar é uma prática social, não apenas, porque se concretiza nas interações entre docentes e discentes, mas porque reflete a cultura e contextos sociais aos quais pertencem. Segundo o autor, os professores possuem um status que sofre variações de acordo com os contextos e as sociedades em que atuam. No âmbito desta pesquisa, os estudantes reconhecem a importância do professor como um sujeito que ensina conteúdos e, também, estabelece vínculos e orienta para a vida.

Outros termos como *conhecimento (f=20) aluno (f=10)* e *futuro (f=07)* aparecem na **Fi**gura 1 e estavam presentes nas respostas dos estudantes sobre o ser professor. O termo *conhecimento*, por exemplo, foi associado ao preparo acadêmico do professor para exercer a sua profissão. Conforme as respostas, o professor é o protagonista na construção do conhecimento. Ele estabelece um elo entre o conteúdo, as estratégias pedagógicas que utiliza e os seus alunos por meio da ação de *ensinar*.

A importância do conhecimento é desatacada quando afirmam: "[...] através dele que se passam os conhecimentos para a sociedade" (Suj.31); "dar ao outro a oportunidade de abrir seus horizontes, é orientar o crescimento do estudante [...]"; (Suj. 37). As respostas dos participantes estão de acordo com Arroyo (2010) que afirma que os professores devem ser mediadores e estimuladores de interação. O professor não é apenas aquele que transmite um saber, mas o que cria condições para que seus alunos construam seus conhecimentos de forma ativa e colaborativa.

Os termos *aluno (f=10)* e *futuro (f=07)* remetem à importância do professor na vida dos alunos e nas suas projeções de futuro. Esse profissional aparece como uma figura de referência para os estudantes pelo apoio e pelo incentivo que oferecem aos jovens. A esse respeito afirmam: "[...] é transformar e inspirar a vida das pessoas que são os seus alunos e ser uma pessoa...". (Suj. 48); "[...] uma pessoa que orienta e incentiva seus estudantes e guia para um futuro melhor" (Suj. 20). O consenso das respostas está em consonância com Freire (1996) que, ao falar sobre o trabalho docente, enfatiza a importância desse profissional, como alguém que sempre deixa marcas no aluno. Freire (1996, p. 96) afirma que:

> O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Na mesma direção do que sugerem as respostas, Altenfelder (2016) refere-se ao professor como mediador do processo ensino e aprendizagem. Essa mediação, que é essencial no exercício da profissão docente, a distingue de outras atividades humanas. De acordo com a autora, o professor "constitui-se como mediador ao organizar a relação do aluno com os objetos de conhecimento, dando concretude, viabilizando e garantindo o processo de aprendizagem" (Altenfelder, 2016, p. 66).

Em pesquisa sobre a profissão de professor, Ribeiro, Moraes e Martins (2011) também destacam o docente como incentivador de seus alunos, um profissional cuja atuação vai além dos espaços escolares, pois envolve outras atribuições para garantir uma educação de qualidade. Os sentidos do ser professor e da responsabilidade com a docência, investigados por Santos e Andrade (2019), demonstram que, no exercício da profissão, outros elementos, além de conhecimento técnico especializado como, por exemplo, afetos, sentimentos e emoções se interligam no processo de escolarização dos sujeitos.

Machado (2021), em investigação acerca das representações sociais do professor de escola pública para universitários, revelou que estudantes da UFPE representam o professor como alguém que incentiva e contribui de forma decisiva para prosseguir na escolarização e ingresso na vida acadêmica. Conforme o referido estudo, esse conteúdo simbólico acerca do professor de escola pública é marcado pelas relações afetivas e, também, pelo incentivo e pelo apoio aos estudantes.

Os termos *profissões (f=05)* e *importante (f=07),* também presentes na Figura 1, estão relacionados à importância que os participantes atribuem ao ser professor. Nas respostas, há destaque para o docente como responsável pelas demais das profissões. Eis algumas respostas que indicam **essa** perspectiva: "[...] uma das profissões mais importantes que existe. Porque para mim onde existe um mestre, esse mestre já passou por um professor". (Suj. 73); "[...] é a profissão mais importante, porque sem eles não iria ter outras profissões". (Suj. 27). Tais respostas estão condizentes com os achados da pesquisa desenvolvida por Fillos, Zen e Caetano (2016) segundo os quais, os estudantes do ensino médio pesquisados consideram o trabalho do professor como

uma ação de muita responsabilidade, um trabalho fundamental para a formação cidadã e profissional dos indivíduos.

Nas respostas dos estudantes de escolas públicas, identificamos o seguinte consenso: ser professor é *ensinar*. Outros elementos estão alinhados ao ensinar, tais como: *conhecimento, educar, futuro, orientador, cuidar, aprendizagem, base, sociedade, educador*. Esse conjunto de palavras destaca as funções e as relações estabelecidas no exercício da profissão, especialmente, o incentivo e **a** preocupação do docente com o desenvolvimento do estudante e da sociedade.

Nessa perspectiva, os achados desta pesquisa estão de acordo com Oliveira *et. al* (2012) que afirmam que ensinar não significa, apenas, repassar os conteúdos, mas levar o aluno a pensar e a criticar, pois o professor tem a responsabilidade de preparar o aluno para se tornar um cidadão ativo dentro da sociedade, apto a questionar, debater e romper paradigmas. Através da sua atividade, o docente contribui com a dinâmica da sociedade contemporânea, o que valida ainda mais a importância da profissão para a sociedade.

Na mesma lógica, Tardif e Lessard (2008, p. 31) definem ensinar como "trabalhar com humanos, sobre seres humanos e para seres humanos". Conforme os autores, essa impregnação do trabalho pelo humano está no centro do trabalho docente. Assim, as respostas compartilhadas pelo grupo de estudantes de escolas públicas sinalizam que as representações sociais do ser professor estão centradas em aspectos técnicos, políticos e, principalmente, destacam o compromisso humano da profissão docente.

Ser professor: Representações Sociais de concluintes do ensino médio de escolas privadas

No conjunto das respostas dos alunos de escolas privadas a respeito do ser professor, organizado na Figura 2, ganharam relevância os termos: *conhecimento*, *ensinar*, *vida*, *profissão*, *profissões*, *aluno*, *inspirar* e *sociedade*.

Figura 2: Nuvem de palavras referente às respostas de estudantes de escolas privadas

Fonte: Dados da pesquisa

Assim como os estudantes primeiro grupo, para os alunos de ensino médio das escolas privadas, o termo *ensinar (f=17)* vincula-se aos conteúdos curriculares e, também, está relacionado aos seguintes aspectos: formação abrangente dos jovens, exemplo e orientações para a vida. Eis algumas respostas: "[...] um profissional que se dedica para ensinar os seus alunos não só o conteúdo, mas sim conselhos para vida" (Suj. 04); "[...] um exemplo, alguém que, além de ensinar um conteúdo, nos ajuda a compreender a vida e o modo como as coisas funcionam" (Suj. 35); "[...] ensinar sobre determinando assunto, tanto do colégio como da vida" (Suj. 38) "não só ensinar conteúdos, educar para a vida, formar cidadãos" (Suj. 39); "[...] é ensinar e formar pessoas para o mundo, ser forte em meio a esse caos, ajudar na formação de ideais" (Suj. 55).

Conforme constam nas respostas, além do ensinar e das relações de amizade e companheirismo, que estabelece com os alunos, o professor é fonte de inspiração e motivação para es**ses** jovens, que afirmam: "[...] é o maior responsável por dar inspiração ao seu aluno, além de motivar, ensinar. (Suj.57); [...] é poder ensinar tanto conteúdo do colégio quanto educar [...] é alguém paciente, amigo, companheiro que dá muitos conselhos e com quem nos sentimos confortáveis em conversar" (Suj. 60).

Na Figura 2, os termos *conhecimento (f= 15)* e *vida (f= 09),* que estão em destaque, se complementam, pois para os participantes desta pesquisa, os professores transmitem o conhecimento útil à vida, não exigem apenas memorização e nem somente devolutiva dos conteúdos por meio de avaliação. Segundo as respostas dos estudantes**,** através desse

conhecimento partilhado com os docentes, seus projetos de vida ganham direção. Os professores investem, orientam, fazem a diferença na vida e crescimento dos jovens. Afirmam: "[...] o professor dá ao aluno a oportunidade de abrir seus horizontes pra novos conhecimentos, o crescimento" (Suj. 37); "[...] além de ensinar, pode exercer a diferença na vida do aluno" (Suj. 02); "[...] é dedicar uma vida para à construção de outras vidas diferentes (Suj. 43); "[...] ser professor é investir no futuro de outras pessoas e doar seu próprio conhecimento" (Suj. 44)

Nas respostas desse segundo grupo, fica evidenciada a importância do professor para a formação geral e cidadã da juventude. Em suas respostas, reafirmam o caráter abrangente da docência: "é mudar a vida das pessoas através da educação e do conhecimento" (Suj. 33); "[...] é incentivar, influenciar e construir gerações mais conscientes e éticas" (Suj. 36); "não só ensinar conteúdos, passar ensinamentos e educar para a vida, formar cidadãos" (Suj. 39); "[...] ser professor é ajudar a construir caminhos com dignidade, empatia, respeito e solidariedade" (Suj. 40).

Os termos *profissão* e *profissões* presentes na Figura 2 consideram o ser professor como uma das profissões mais importantes, admiráveis e de impacto na vida dos estudantes. Indicam, ainda, que a profissão exige responsabilidade e conhecimento. Os participantes afirmam: "é uma profissão que exige muita responsabilidade e afeto pelo o que está fazendo" (Suj.42); "é realmente uma profissão de grande admiração" (Suj.42); "é uma das profissões mais honradas, tem o poder de moldar os jovens, inspirar e garantir educação para geração".

Em menor número, encontramos respostas que associam a *profissão* à formação para as demais profissões, mesmo que de maneira discreta, os estudantes reconhecem a importância social da profissão, eis a resposta de uma estudante: "é uma das profissões mais admiráveis! Ele está formando outros grandes profissionais que vão atuar em diversas áreas" (Suj. 26)

Ainda na Figura 2, articulado aos termos *profissão e profissões,* encontra-se o termo *sociedade*. Tal articulação nos leva a inferir sobre a importância social do professor. Ao mesmo tempo, essa aproximação entre os termos sugere que, diferente de outras profissões, a de professor não tem o devido reconhecimento social. Assim, ainda que os jovens ressaltem a importância e a responsabilidade, algumas respostas aludem à necessidade de valorização do professor. Por exemplo: "[...] é uma das profissões mais honradas; [...] O professor é essencial para uma sociedade, mas infelizmente é uma profissão não valorizada" (Suj. 56).

Constatamos que, de modo semelhante aos estudantes de escola pública, para os alunos de escolas privadas ser professor é mais que ensinar, é estabelecer relações de amizade e companheirismo, ser fonte de inspiração e contribuir para a mudança de vida da juventude. O professor é considerado indispensável à formação de todas as outras profissões.

Admitimos, assim como Fillos, Zen e Caetano (2016), que os estudantes de escolas privadas reconhecem a profissão de professor como de muita responsabilidade e fundamental para a formação cidadã, ao mesmo tempo em que não negam sua desvalorização social. Tardif (2002) ressalta a complexidade da profissão docente e reconhece, que a cada dia surgem novas diretrizes e desafios.

Constatamos convergências nas representações sociais do ser professor dos dois grupos investigados. São mais consensos do que variações nesse conteúdo representacional. Nas respostas, o ensinar é considerado como próprio ao professor, no entanto, quase todos confirmam que ser professor não está restrito ao ato de ensinar e destacam o valor das relações sociais estabelecidas e os afetos envolvidos nessas relações. Além disso, ressaltam o papel do docente como um incentivador do desenvolvimento individual, social e profissional dos alunos. De modo mais amplo, os estudantes reconhecem a relevância da profissão para a sociedade e salientam que o professor é responsável por formar para todas as outras profissões.

Retirei: o grande grupo / o grande grupo /mas / bem como /

Nas respostas dos participantes da pesquisa, identificamos algumas variações entre os dois grupos, por exemplo: para os estudantes da escola pública, a relação de amizade com os professores é mais intensa e, esses profissionais são tomados como modelos de inspiração. Entre os estudantes de escolas privadas, mesmo que eles se refiram à importância dessa relação afetiva, as referências a amizades ou afinidades com os docentes são mais discretas.

Uma explicita variação presente, apenas, nas respostas dos estudantes de escolas privadas, diz respeito à desvalorização dos professores. Em suas respostas, esse grupo compartilha o descaso da sociedade para com o trabalho e a relevância social dos professores. Tal grupo estima que a profissão venha a ser mais e valorizada, principalmente, pela sua importância para a formação dos adolescentes e dos jovens.

Na visão de Doise (2001), a posição/inserção social dos indivíduos nos grupos é o principal determinante de suas representações, que estão devidamente alinhadas aos grupos de

pertença desses sujeitos. Ressalta que essas representações irão orientar seus comportamentos e ações.

As considerações de Doise (2001) ficam explicitas quando comparamos os dois grupos, pois mesmo que prevaleçam consensos entre eles, os jovens de escolas públicas não possuem representações idênticas às dos estudantes matriculados em instituições privadas. Reiteramos que, para Doise (2002), os comportamentos individuais só podem ser compreendidos em sua inserção social. Nessa perspectiva, Doise, (2002, p. 28) afirma: "explicações da psicologia social devem, necessariamente, ser completadas por explicações sociológicas, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão dos jogos societais. "

Em face do exposto, podemos afirmar que os achados da pesquisa, que fundamentam este artigo, estão em sintonia com a tese de Doise (2002), segundo à qual, a inserção social dos sujeitos nos grupos é determinante para a construção de suas representações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas retratando temáticas como o *ser professor* e a atratividade da carreira docente vem ocupando espaço na literatura educacional nos últimos anos. O estudo, que fundamenta este artigo, se insere nesse debate, uma vez que procura identificar as representações sociais do ser professor, construídas por estudantes matriculados no terceiro ano do ensino médio de escolas públicas e privadas de Pernambuco.

Identificamos que para o grupo de estudantes de escolas públicas (n=60) o ser professor é representado como um profissional que, além de ensinar, estabelece relações de amizade e incentiva o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. De modo semelhante, os estudantes matriculados em escolas privadas (n=30) revelam representações sociais do ser professor como um sujeito que ensina e estabelece relações afetivas com seus alunos nas escolas.

Na visão de Doise (2001), a posição/inserção social dos indivíduos nos grupos é o principal determinante de suas representações, que estão devidamente alinhadas aos grupos aos quais esses sujeitos pertencem. Além disso, essas representações orientam seus comportamentos e ações.

As considerações de Doise (2001) fortalecem nossas comparações entre os dois grupos, pois, mesmo que prevaleçam consensos, os estudantes de escolas públicas não possuem representações idênticas às construídas pelos matriculados em instituições privadas.

Reafirmamos que os achados desta pesquisa, apresentados e discutidos neste artigo, estão próximos ao posicionamento de Doise (2002) que considera a inserção social dos sujeitos nos grupos, como um fator fundamental para a construção de suas representações sociais.

Notadamente os processos interativos que envolvem os diferentes grupos em seus contextos de pertença interferem nas dinâmicas sociais que definem suas representações sociais e tomadas de posição no que se refere ao ser professor.

Os grupos investigados neste artigo vivenciam uma importante etapa da vida estudantil. São dois conjuntos distintos em termos de pertença grupal e posição ocupada na sociedade, pois um estuda em escolas públicas e outro em instituições privadas. Assim, as representações sociais aqui explicitadas estão alinhadas a diferentes espaços de trocas comunicativas desses sujeitos com o lugar onde vivem, com quem falam e sobre o quê falam.

Reconhecemos a importância da profissão docente para o futuro da educação das novas gerações e, a despeito dessa relevância, os resultados da investigação, aqui, relatados sugerem que o processo de desvalorização afasta dos jovens o desejo de se tornarem professores.

Por conseguinte, é preciso desenvolver políticas mais incisivas, que prestigiem a profissão de professor. A necessidade de mudança é evidente, pois estamos há mais de 35 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, que determina a valorização da educação e de seus profissionais e, ainda, persistem os inúmeros desafios para conquistá-la.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angela Maria Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.24, n.3, p.713-737, set./dez., 2009.Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-69922009000300005 Acesso em: 28 set. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre.** Imagens e autoimagens. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ALTENFELDER, Ana Helena. Aspectos constitutivos da mediação docente e seus efeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. **Construção Psicopedagógica,** v. 23, n. 24, p. 59-76, 2015. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542015000100006&lng=0pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico. 1988.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.DOU, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www4.planalto.gov.br/legislacao Acesso em: 25 jul. 2023

BRASIL. **Decreto 6755 de 27 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 22 de junho de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: : https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo - Acesso em: 07 de agosto. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em:

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo Acesso em: 07 de agosto. 2021.
BRASIL. **Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria122-pibid-pdf Acesso em: 06 de agosto. 2021

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 63, p. 775–797, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i63.4187. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4187. Acesso em: 15 maio. 2020

DEIMILING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues. O Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência, as escolhas profissionais e as condições de trabalho docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n.33, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698143999 Acesso em: 11 maio. 2020

DOISE, Williem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.187-204.

DOISE, Williem. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: teoria e pesquisa.** Jan./abr., v. 18, n. 1, p. 27-35. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004 Acesso em: 11 maio 2020

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, *[S. l.]*, v. 28, n. 68, p. 333–356, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8393. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393. Acesso em: 15 abr 2022

FILLOS, Leoni Malinoski. ZEN, Priscila Dombrovski. CAETANO, Joice Jaqueline. Profissão docente: aspirações de estudantes do Ensino Médio sobre ser professor de matemática. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 63-77, mai./ago. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996 (Coleção Leitura).

GATTI, Bernadete Angelina. (Org.) **Atratividade da carreira docente no Brasil**, São Paulo: Fundação Vitor Civita, Estudos e pesquisas educacionais. São Paulo: FVC, 2010.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011

MACHADO, Laêda Bezerra (Org.). **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Editora Universitária UFPE. 2013.

MACHADO, Laêda Bezerra . **Escola pública e seus professores nas representações sociais de estudantes universitários** - Processo CNPq na 304759/2017-1(relatório final), 2021 (texto digitalizado)

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

MOTA, Janine Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**. v.6, n.12. 2019. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106 Acesso em: 11 agos 2021

OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Marina Cardoso; MELO-SILVA, Luci Leal; COLETA, Marília Ferreira Dela. Pressupostos teóricos de Super: datados ou aplicáveis à psicologia vocacional contemporânea. **Revista Brasileira de Orientação Profissional,** v. 2, n. 1, p. 223-234, 2012.Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902012000200009&script=sci Acesso em: 11 jun 2021.

PRODÓCIMO, Elaine. PRADO, Guilherme AYOUB, E. PIBID: Análise de produções publicadas em periódicos da área da educação. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n.2, p. 393-410, mai./ago. 2015. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4648 Acesso em: 11 jun 2021

RIBEIRO, Marinalva Lopes; MORAES, Rita de Cassia; MARTINS, Ediva Souza. Ser professor é "se virar nos trinta": representações de estudantes sobre a profissionalização docente. **Plures Humanidades.** Ribeirão Preto, v.12, n.12, jul/dez. p. 280-308, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Portugal. **Revista Brasileira de Educação**. v.12 n.34 jan/abril 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008 Acesso em: 01 jul 2021

SÁ, Celso Pereira. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Veridiana Maria; ANDRADE. Erika Gusmão. Sentidos de responsabilidades: ser professor**. Rev. Bras. de Educ. de Jovens e Adultos** vol. 7, ahead of print, 2019. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/issue/view/521 Acesso em: 01 jul 2020

SACRISTÁN, J. Gimeno . Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João B. Kreuch. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Recebido em: *Maio/2024*.
Aprovado em: *Outubro/2024*

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

Currículos, qualidade da educação e a "guerra contra a infância no Rio de Janeiro" [1]

Maria Luiza Süssekind[*], Lorena Azevedo do Carmo[**] e Jeferson Maske [***]

Resumo

O artigo foi escrito a seis mãos, trazendo resultados de duas pesquisas, mestrado e doutorado, e desenvolve a noção de necropolíticas, hierarquizando os trabalhos sujos e o direito à vida. Caminha pela desigualdade e pelas múltiplas formas de violência até dar foco, no campo das políticas curriculares, nos processos de exclusão e controle, ambos tomados como necrocurrículos de morte e apagamento de estudantes, professores e comunidades escolares em suas histórias e existências. Conclui que, apesar das formas plurais de resistências, sendo uma delas, contar e pensar histórias, o custo da morte é uma marca indelével da nossa temporalidade e, por isso, dos currículos.
Palavras-chave: currículo; guerra; necropolíticas.

Curricula, quality of education and the "war on childhood" in Rio de Janeiro"

Abstract

The article was written by three authors, bringing together the results of two research projects, a master's and a doctorate, and developing the notion of necropolitics by hierarchizing dirty work and the right to life. It explores inequality and multiple forms of violence until it focuses, in the field of curricular policies, on the processes of exclusion and control, both considered necrocurricula of death and erasure of students, teachers and school communities' histories and existences. It concludes that, despite the plural forms of resistance, one of which is telling and thinking stories, the cost of death is an indelible mark of our temporality, and therefore of our curricula.
Keywords: curriculum; war; necropolitics.

Currículos, calidad de la educación y la "guerra contra la infancia en Río de Janeiro"

Resumen

El artículo fue escrito por seis manos reuniendo resultados de dos investigaciones, de maestría y de doctorado, y desarrolla la noción de necropolíticas, jerarquizando el trabajo sucio y el derecho a la vida. Camina por la desigualdad y las múltiples formas de violencia hasta centrarse, en el campo de las políticas curriculares, en procesos de exclusión y control, ambos tomados como necrocurricula de muerte y borramiento de estudiantes, profesores y comunidades escolares en sus historias y existencias. Se concluye que, a pesar de las formas plurales

[1] https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-29/100-criancas-baleadas-em-cinco-anos-de-guerra-contra-a-infancia-no-rio-de-janeiro.html

[*] Doutora em Educação (UERJ). Professora do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Líder do Grupo de Pesquisa Conversas com Currículos nos Cotidianos das *Universidadescolas* (ConCU). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7296-615X Lattes: http://lattes.cnpq.br/3054907039826552 E-mail: mluizasussekind@gmail.com

[**] Doutora em Educação (UNIRIO). Membro do Grupo de Pesquisa Conversas com Currículos nos Cotidianos das *Universidadescolas* (ConCU). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8110-8560 Lattes: http://lattes.cnpq.br/6172981455445838 E-mail: lorena.azevedo33@gmail.com

[***] Doutorando em Educação (UNIRIO). Professor das séries iniciais e orientador pedagógico da Prefeitura Municipal de Maricá. Membro do Grupo de Pesquisa Conversas com Currículos nos Cotidianos das *Universidadescolas* (ConCU). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6415-0524. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6477691485412510. E-mail: oliveiramaske@gmail.com

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.43 ISSN 2358-4319

de resistencia, una de las cuales es contar y pensar historias, el costo de la muerte es una marca imborrable de nuestra temporalidad y, por tanto, de los currículos.
Palabras clave: currículum; guerra; necropolíticas.

INTRODUÇÃO

Olimpíadas em Paris. Bombardeios em Gaza. Rússia fora da competição por causa da invasão na Ucrânia. Atletas dançam em barcos. Genocídio na Amazônia. Celine Dion volta a cantar. Viih Tube está grávida de novo. Iza foi traída pelo namorado. PMs que mataram o menino João Pedro em casa são inocentados. Mais um ônibus em chamas. A cobertura vacinal caiu. Cinco cidades brasileiras serão alagadas. Regiões do Brasil se tornarão inabitáveis por causa do calor. A temperatura tem ficado cerca de 7º acima da média. Suécia entra na OTAN. Rússia explora minérios no ártico. Kim Kardashian usou o jatinho para tomar um sorvete, indo de NY-LA. Elon Musk diz que sua filha trans foi infectada pelo vírus *woke*. Trump pode vencer a eleição. Metade da população mundial vive com menos de 10 dólares por dia. Mais pessoas morreram nos dois últimos anos nos Estados Unidos por overdose de opioides do que na guerra do Vietnã.

Escrevemos este artigo durante o mês de julho de 2024, quando cada uma e todas as imagens acima se movimentavam nas telas simulando espetáculos próprios em meio a uma marcha louca e cruel de destruição e desumanização. Em obras anteriores, falamos sobre as violências contra as mulheres e suas imagens no livro "O conto da aia" (Carmo, 2024) e nas criações com os currículos favelados (Maske, 2021) e da crueldade das políticas para o ensino médio (Süssekind, 2019). Escrevemos justamente por acreditar na importância de contar essas histórias para a desconstrução dessas imagens, e fazemos isso como forma de luta. Luta inspirada pela proposta de Krenak (2018) de suspender o céu, respirar, aprender outras formas de dançar, cantar e contar o mundo, para *adiar o seu fim*.

Adiamento que é viver o cotidiano, respirar com força lembrando que os fogos selvagens tiram o ar de muitos. Adiamento que é tentar criar, na e com a academia, produtos de pesquisa que façam sentido para os estudantes e que, sem serem descartados como simples manifestos, manifestem nosso profundo lamento diante das políticas de morte celebradas pela nefasta união entre capitalismo e patriarcado. Ao parir o colonialismo, nutrem-se de gente. uma máquina de moer gentes e sonhos.

Se, por um lado, foi a pandemia de Covid-19 que tornou o cenário do "fim-do-mundo" uma experiencia real para as pessoas, foi ali também que humanidade se tornou sinônimo de resistência. O sentimento de inevitabilidade da 6ª extinção em massa e da mutação causada pela empresa capitalista-macho-ocidental no planeta se confunde com esperança, sonho e uma certa redescoberta dos povos originários e suas soluções duradouras e justas.

Nesse "cemitério de sonhos", guerra, fome, doenças, mutações climáticas estão no cerne, na fundação e na manutenção das políticas de morte. Neste texto, vamos percorrer as políticas curriculares para educação infantil e ensino médio, diante da ideia de qualidade social da educação, e argumentar que estas hierarquizam o acesso à educação do mesmo modo que hierarquizamos os trabalhos sujos (Hughes, 2013) e o direito de viver (Mbembe, 2020).

"a humanidade é desumana"[2]

> Infância vulnerável. Um levantamento feito pelo Observatório das Metrópoles (Ippur/UFRJ) e pela Central de Movimentos Populares (CMP) contabilizou, na área central do Rio — que inclui 14 bairros, entre eles, Centro, Santo Cristo e Gamboa — 69 espaços invadidos, onde moram pelo menos 2.475 famílias. Nas visitas a 30 deles, os pesquisadores contabilizaram mais de 500 crianças e concluíram que, em 25% dos cômodos, residem mães solo, que sustentam sozinhas os filhos (O Globo, 21.07.2024) [3].

Para pensarmos essa constante guerra contra "os oprimidos", tendo como foco, as infâncias, estas, em sua maioria, faveladas, destituídas de direitos e da própria vida, porque infâncias outras, que não atendem às demandas patricapitalistas, aparecem tão aglutinadas que se tornou difícil pesquisá-las separadamente, são descartáveis. Esses dois sistemas, patriarcado e capitalismo, em suas multiplicidades, não operam de forma isolada, mas se sustentam e se reforçam mutuamente.

Nosso trabalho, portanto, vai além, realiza a (des)costura dos sentidos que atravessam narrativas que nos ajudam a pensar no agora. E uma narrativa que vem nos possibilitando desdobrar essas alianças nefastas distopicamente é "O conto da aia", de Margareth Atwood, originalmente escrito em 1985, mas que ganhou maior notoriedade no ano de 2017 com o lançamento de série televisiva de mesmo nome. Porém, acreditamos que não

[2] Verso da música: "Quando o sol bater na janela do seu quarto", de Legião Urbana, do disco: "As quatro estações", 1989.
[3]Disponível em: https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2024/07/21/infancia-vulneravel-estudo-revela-que-mais-de-500-criancas-vivem-em-30-ocupacoes-na-area-central-da-cidade.ghtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=canalwpp&utm_campaign=canalrio. Acesso em: 2 ago. 2024.

apenas por este motivo, para além de sua adaptação, a narrativa chama atenção pelo incômodo que traz pela atualidade e pelos esgarçamentos das vidas cotidianas.

Para dialogar com "O conto da aia" é preciso desenhar nosso entendimento de distopia, que vai além de pensar a narrativa como um futuro próximo que pode nos atingir. Ao contrário, bordamos nosso trabalho defendendo que a distopia é um olhar distorcido do agora. É uma ruptura de crenças que nos territorializam sempre em um porvir, sem dar atenção ou negar que o nosso presente é o lugar onde estamos, constantemente, violentadas/es/os. Dentro da obra criou-se um país chamado República de Gilead, antigo EUA. Uma sociedade patriarcal e fundamentalista, onde as taxas de natalidade estavam em declínio e a humanidade encontrava-se à beira da extinção, decorrente de cataclismas, guerras, poluições, doenças entre outras mazelas. É em meio às incertezas da humanidade que discursos escatológicos e fascistas ganham força e as promessas de solução entram em evidência, uma vez que discursos sobre a ira de Deus estar causando todos os males ganham credibilidade ante à catástrofe.

A narrativa de Atwood utiliza as aias como um símbolo da opressão das mulheres em um regime patriarcal extremista, sendo as aias mulheres férteis que são sequestradas pelo governo golpista para servir como incubadoras humanas. A autora chama atenção para o fato de que, embora ficcional, a obra utiliza apenas registros de violências reais, atuais ou parte do passado da humanidade.

Ângela Davis, ao estudar sobre a escravização nos EUA, nos ajuda a pensar nessas hierarquias de desumanização e descartabilidade, ao descrever que, na escravização, ao final, valorizavam-se não apenas os úteros férteis, mas também a escravização das infâncias, ao afirmar que:

> [...] nas décadas que precederam a Guerra Civil, as mulheres negras passaram a ser cada vez mais avaliadas em função de sua fertilidade (ou da falta dela) [...]. Na verdade, aos olhos de seus proprietários, elas não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escrava. Elas eram "reprodutoras" – animais cujo valor monetário podia ser calculado com precisão a partir de sua capacidade de se multiplicar. Uma vez que as escravas eram classificadas como "reprodutoras", e não como "mães", suas crianças poderiam ser vendidas e enviadas para longe, como bezerros separados das vacas (Davis, 2016, p. 19-20).

Em relação à organização de Gilead, não apenas as mulheres, mas também as crianças eram usadas em trocas para fortalecer alianças e reafirmar o poder das famílias.

Conforme observado por Gerda Lerner (2019, p. 78), “é provável que a prática do comércio de mulheres tenha começado assim. Crianças de ambos os sexos eram comercializadas e, na maturidade, casavam-se na nova tribo”. Ambas eram vendidas ou entregues para quitar dívidas do homem chefe da família. Segundo Engels (2021, p. 135), “a venda dos filhos pelo pai foi, pois, o primeiro fruto do direito paterno e da monogamia”. Lerner (2019, p. 78) também sugere que “crianças de ambos os sexos tenham sido usadas como peões para assegurar a paz entre tribos”. Rubin (2012) destaca que a prática patriarcal de trocar um membro da família em detrimento de outro começa com o sequestro e a escolha dos filhos.

> O trabalho pode ser definido como sujo na medida em que: ‘Pode ser simplesmente fisicamente repugnante. Pode ser um símbolo de degradação, algo que fere a dignidade de alguém. Finalmente, pode ser trabalho sujo na medida em que, de alguma forma, vai contra as mais heroicas de nossas concepções morais’ (Hughes, 1951, p.319).

Caminhamos por estudos interdisciplinares, ao lado da narrativa de Atwood, para destacar que não é atual a existência de contextos que apaguem as infâncias e as objetifiquem em detrimento dos patricapitalismos como produto a ser vendido, trocado e descartado quando não mais for útil às demandas futurísticas cruéis. Futurísticas, porque as crianças são, em grande parte, vistas como pessoas em desenvolvimento para um fim, que é o trabalho, para tornar-se mão de obra descartável.

Ainda dentro de “O conto da aia”, para pensarmos nas infâncias que são os futuros trabalhadores descartáveis, existem territórios, conhecidos como colônias, onde o solo é altamente radioativo, causando a morte daqueles que o ocuparem. Daí, uma grande sacada da patricapitalista Gilead, o envio às colônias como forma de punição para limpar o solo radioativo até a morte. Nossas colônias, lixões clandestinos a céu aberto com seus solos e objetos perfurocortantes contaminados estão tão distantes assim de Gilead? Pessoas e famílias que vagam nas ruas buscando sobras nos lixos do Rio de Janeiro e do mundo estariam tão distantes assim de Gilead? Nossos estudantes, que deveria estar frequentando o ensino médio, mas estão entregando comida por valores vis, pedalando maratonas diárias em veículos alugados, estão tão distantes assim de Gilead?

> Assistente em van escolar e motoboy nas horas vagas: quem é o jovem morto em colisão com Porsche /O motociclista Pedro Kaique Ventura Figueiredo, de 21

> anos, morreu na madrugada desta segunda-feira (29) (CNN Brasil, 27.07.2024).[4]

Nesses lugares, que são reconhecidos como colônias penais, logo, seus trabalhadores são corpos demarcados como territórios impróprios, tóxicos e passíveis de aniquilação, após atender a demanda da limpeza. Assim, dialogando com Federici (2019, p. 217), entendemos as colônias como um lugar para desacumular trabalhadores indesejados, além de minar a resistência e reduzir os custos da produção de trabalho.

Em 2022, a BBC[5] publicou matéria com a seguinte afirmação: "Alguns especialistas entendem que o planeta passa atualmente pela sexta extinção em massa agora, no momento em que vivemos", em que destaca a responsabilidade da humanidade e seu consumo desenfreado. Essa notícia é mais um alerta de que estamos habitando o planeta de maneira desrespeitosa, contudo, esse desrespeito, ainda em diálogo com a matéria, é oriundo, principalmente, das atividades da agropecuária que se autointitula *pop*. Quais medidas serão tomadas quando não mais houver como contornar toda a destruição provocada no planeta? As colônias, lixões, atingirão todas/es/os nós em vez de uma parte da população? Seremos nós, também, pessoas despossuídas de vida em solo tóxico? Não podemos fingir que todo esse diálogo não desemboca em nossos rios educacionais, poluídos com ideais de limpeza de tudo aquilo que não converge com o que é *pop*.

Essa conversa é currículo, porque, como conversa complicada, fala sobre muitas coisas (Süssekind, 2014). Fala sobre vida, morte, apagamentos, infâncias que, violentadas, deixam de ser infâncias, deixam de ser vidas em políticas curriculares que, na busca pela homogeneização/limpeza, as engessam ou as negam. Para Frangella e Queiroz (2023), os movimentos de uniformização das infâncias, em sua essência, remontam às ideias que sustentavam a colonização à luz dos discursos de salvação e civilização, um jeito certo de ser.

A busca pela padronização de conhecimentos, de indivíduos, é um movimento de limpeza das colônias de saberes e estares. Para as infâncias, é também ruptura das diferenças, dos movimentos, dos ciclos com tentativas de captura e fixação dos sentidos de infâncias e de toda educação infantil quando se determina um conjunto de aprendizagens e

[4] Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/assistente-em-van-escolar-e-motoboy-nas-horas-vagas-quem-e-o-jovem-morto-em-colisao-com-porsche/. Acesso em: 15 jul. 2024.
[5] Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-63901851. Acesso em: 15 jul. 2024.

períodos de tempo e idade para tal. As lógicas centralizadoras argumentam uma garantia de um comum democratizante, inclusive para a educação infantil, contudo, reduzem a ideia de educação para ensino, que se encaminha com/para discursos de avaliação de qualidade, mesmo que não haja promoção nesta etapa.

Como em Gilead, as políticas curriculares homogeneizantes se valem da necropolítica (Mbembe, 2016), dos controles e das garantias de suas próprias leis, tornando-se territórios onde as violências atuam a serviço da civilização. Mbembe afirma que "a soberania é a capacidade de definir quem não é importante, quem é 'descartável' e quem não é" (2016, p 135). Assim, como também é a capacidade de asfixiar o epistemologicamente desviante como forma de garantir a uma civilidade e qualidade eurocêntricas, adultocêntricas, falocêntricas e heteronormativas. São práticas *políticasculturais* baseadas num profundo divisionismo que se alimenta da permissão de desumanizar e acabar com as vidas de populações inteiras.

Localizando a política de morte que volteia as favelas e periferias, para além da afirmação de que é preciso exterminar algumas pessoas ou grupos para garantir a ordem pública e o bem-estar de outros, não se limita às operações policiais e aos homicídios cometidos nelas, mas se estende por vários caminhos das vidas dessas pessoas, na medida em que quando se nega a legitimidade, quando se exclui, subalterniza, se faz, portanto, necropolítica.

Currículo e qualidade: a base e a morte nas pontas

> A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias. Porque a gente também sabia que só os absurdos enriquecem a poesia. (Manuel de Barros, "Menino do mato").

Enquanto a riqueza extrema cresce, cresce também a pobreza extrema. Longe do que alguns podem imaginar, quase a totalidade da população hoje vive sentindo os impactos das mudanças climáticas (ondas de calor, grandes secas, inundações, contaminação). Água potável já falta, água contaminada abunda. A quase totalidade daquilo que os economistas concordaram chamar de riqueza gerada por uma nação, ou pelo conjunto delas, é usufruído por apenas 1% da população, segundo a Oxfam (2020). Essa riqueza não dividida compartilha seus restos e dejetos.

De acordo com o Censo Escolar 2022, podemos verificar que, desde a LDB/96, o sistema cresceu e ficou mais inclusivo, contudo, um número assustador de crianças e jovens que deveriam estar dentro do sistema não está. Isso é um problema legal, que deveria assombrar

as noites dos magistrados e procuradores da infância e juventude, é um problema político que deveria levar à cadeia secretários municipais e estaduais de educação. Porém, toda política de morte é sempre bem pactuada, e esse problema se dilui em outros tantos, tornando-se um problema de cada mãe, de cada criança, de cada diretora de escola.

Políticas de morte se desenham em muitas mãos, umas mais ativas e outras apenas silenciosas. E, com isso, milhões, milhões de crianças ficam fora das escolas. Isso as torna vulneráveis ao abuso, ao trabalho, à exploração, a violências múltiplas e morte. Por isso, ao olhar o gráfico a seguir, sugerimos observar não só o número de crianças e jovens que estão fora da escola, mas aqueles que nós, como sociedade, estamos deixando morrer de modo mais fácil.

Gráfico 1 – População de 4 a 17 anos que não frequenta escola – Brasil, 2022

Fonte: Censo Escolar/MEC.

Seria sem dúvida hipocrisia de nossa parte livrar quem está "dentro" da escola do abismo da desigualdade. Ao contrário, falar de necropolítica significa admitir que estamos em guerra, muitas guerras simultâneas, e uma delas é a guerra permanente contra crianças, mulheres, pobres, pretos, pessoas LGBTQUIAPNB+ e, por isso mesmo, contra os jovens do ensino médio.

Apresentando-se como candidata à balizadora da qualidade educacional (Brasil, 2018), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) protagoniza discussões nas diferentes esferas do poder público, mais notadamente na esfera municipal, cujos sistemas de ensino têm se desdobrado para adequar suas matrizes curriculares às mudanças trazidas pelo documento

com o desejo e/ou a alegação de alvejar equidade. A versão homologada do documento se destaca por apresentar uma estruturação susceptível de adaptações pelos estados e municípios, fazendo uso de diferentes veículos de divulgação. Uma das questões trazidas para o campo curricular é o vínculo de competências, identificadas por códigos, ao tratamento didático proposto pelo documento, englobando "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 8).

O desejo por controle expresso pelos currículos mínimos, políticas de massificação de livros didáticos, testagens externas e políticas de currículo e formação de professores, fazendo um paralelo com as práticas faveladas e estéticas marginalizadas – e *glocais* – por políticas curriculares que se pretendem globais em torno de uma suposta totalidade. Como professores/as e pesquisadores/as, defendemos que os cursos de formação elaborados por especialistas (Süssekind, 2014) e ofertados pelas políticas de formação docente se encontram diante de um grande abismo ao chegar ao chão das escolas públicas, cuja distorção teórica e prática chama a atenção para os confrontos epistemológicos negligenciados por essas políticas, intimamente ligadas, quase sempre, a um caráter *necro*. A projeção dos necrocurrículos se baseia na noção de *um comum para todos*, e cabe a nós, pesquisadores, questionar o que é esse comum, para quem ele é projetado e para quais aspectos teórico-metodológico-epistemológicos ele se inclina:

> Mas o maior problema com as Normas Comuns é a forma com que corporações, na cama com o governo, estão administrando a reforma educacional e, no processo, deixando de lado as vozes dos alunos, professores e pais... fazendo a privatização da educação pública, pagamento por mérito, e vigilância nas escolas. O objetivo é mesmo um currículo nacional, mas com corporações ao centro do governo (Price, 2014, p. 16).

A proposta de unificação curricular nacional imposta e, paradoxalmente, recebida com festa em alguns estados e municípios a partir do processo de normatização da BNCC tem ganhado diferentes formas ao se chocar com os contextos das escolas, que têm sentido a força da asfixia trazida por esse movimento de alinhamento (Brasil, 2018) de outras políticas educacionais de controle e vulnerabilização da docência – e também das infâncias e juventudes. A incisiva tentativa de controle e restrição de sentidos trazida pela recente gama de políticas

educacionais neoliberais nos remete à metade do século XX, quando o auge do tecnicismo chegava às escolas com a proposta intimamente ligada às relações de produção (Süssekind, 2014). A relação triádica (Geraldi, 2015) professor – aluno – conhecimento ainda aparece sob diferentes vertentes na contemporaneidade, tanto na perspectiva do professor como transmissor de um conhecimento produzido por outros como aquele que controla o processo ensino-aprendizagem (Geraldi, 2015).

Outra relação, a tríade de sucesso – progresso – tecnologia desconsidera outras formas de sociabilidade (Silva, 2012) e existência, pois nega o acesso a direitos fundamentais aos indivíduos em virtude de condições socioeconômicas, de ser, de estar e de se reconhecer no mundo. No contexto desta escrita, e nas ondas de um tsunami conservador (Oliveira; Süssekind, 2019), nega e não envolve a favela, as periferias e os sujeitos, dos quais a todo momento tenta despir a legitimidade, mas que vivem e praticam (Certeau, 2014) esses espaços onde é forçada a produção da inexistência. Tais vertentes têm se fundido em apenas uma nos documentos oficiais de currículo, avaliação e formação docente, que exercem cada vez mais força e impacto sobre o chão das escolas públicas e disseminam exclusão, excomunhão e mortes epistemológicas.

Escrevemos em um momento político delicado. De um lado, enfrentamos fortes vieses da extrema direita, presentes não apenas no Congresso Nacional, mas em grande parte dos estados brasileiros, cuja força se encontra na disseminação de notícias falsas, na subtração de direitos fundamentais básicos e ataques aos corpos que inquietam um moralismo religioso e patriarcal, ainda que vivenciemos uma social-democracia desde sua vitória no ano passado. De outro, novas aspirações do mundo contemporâneo, como a ascensão da inteligência artificial e o desequilíbrio climático, tragédia que em sua arrogância alimenta as necropolíticas (Mbembe, 2016), a destruição ambiental e remete a um futuro de incertezas e inseguranças. E, no Rio de Janeiro, as narco-milícias-evangélicas já se anunciam nas candidaturas à prefeitura. Um estado que teve seus últimos governadores investigados e presos.

Como professores-pesquisadores podemos dizer que a equação *conteúdos escolares x trabalho docente* tem nos custado muito caro, principalmente nos últimos anos. A necessidade de garantir as habilidades, competências e, de modo geral, as aprendizagens da BNCC e seus resultados, transformou esse *mínimo* em um fardo absurdamente pesado para

professores e outros profissionais da educação que, assim como todos, estão imersos em incertezas e vivendo em um cenário em que habitam o medo, a insegurança e a preocupação com o que há de vir – e quando a atual situação findará, se é que não vivemos no *fim do mundo do fim* (Süssekind; Merladet; d'Avignon, 2022).

Não foram e não estão sendo poucas as palestras e matérias jornalísticas abordando o uso de tecnologias no campo das metodologias de ensino, bem como a necessidade de *inovação* das escolas e das práticas pedagógicas, em virtude de um *novo normal* sustentado pela defesa de um padrão de qualidade que atenda igualmente a todos. Sob a justificativa de garantir acesso e qualidade, alegam democratizar o conhecimento por meio de metodologias de ensino sem, no entanto, interromper a corrente de tarefas que são desembocadas nas salas de aula, como testagens, olimpíadas, simulados com vistas aos indicadores educacionais.

Estando impressa nas políticas de currículo atuais, essa ideia de aproveitamento escolar correlacionada ao êxito nas disciplinas curriculares é cruel. Sobretudo, esse atribuído mediante notas e conceitos, e partindo do fato de que os sujeitos não são iguais e, previsivelmente, muitos estudantes não atingem os objetivos impostos pela lógica cruel da injunção do *comum para todos*, sendo concebidos como reprováveis, fracos e fracassados diante dos mecanismos do *quem vai e quem fica pelo caminho*. Sabemos que muitos desses "fracassos" são diretamente relacionados a fatores extraescolares.

Contudo, apesar de acreditar que isso é real justamente por experimentarmos diversas vezes ao longo da vida esse lugar de negatividade, não é justo que defendamos que a escola pública e seus sujeitos não possuam condições de ter o seu valor reconhecido e sua legitimidade reafirmada. Se defendermos a escola pública como espaço de ausência, pelo que ela não tem, pela suposta incapacidade de alcançar algo fixado por um currículo empedrado, lamentavelmente a noção instituída de fracasso escolar cria justificativas para a sua própria existência.

Não caiamos na falsa ideia de uma (des)necessária e ilógica redução da complexidade dos conteúdos escolares, eufemisticamente chamada de adaptação curricular, que subtrai o direito e nega a capacidade de aprendizagem daqueles, assim chamados, menos favorecidos, os muitos que não têm apoio familiar, para justificar dificuldade da apreensão de um conteúdo ou outro. Muito pelo contrário, estejamos à espreita das modificações e recriações

curriculares que esses favelados têm a fazer, atentos às tramas (Coelho, 2018) que são tecidas cotidianamente e aos enredamentos que eles fazem com esse ou aquele conteúdo. Aprendemos com Rodrigo Torquato da Silva (2010, 2012, 2015) que as relações entre crianças, favelas e currículos escolares pecam muito menos por dificuldades ou ignorâncias e muito mais por (des)afetos e (des)apoios, muito mais pela facilidade que o sistema possui de declarar sua incapacidade para lidar com "aquela criança que não tem jeito". Desigualdade, injustiças sociais e cognitivas são marcas coletivas e históricas, desenham linhas abismais e vitimam pessoas ainda as tornando individualmente culpadas pelo próprio fracasso, violência ou morte.

Para além dos livros e materiais didáticos, que carregam consigo a carga técnica formalizada pela BNCC, os conteúdos – ou, em sua redução conceitual, *os currículos-mínimos*, adotados pelos sistemas de ensino – são outro ponto crucial que tem provocado discussões a respeito do que deve ou não ser ensinado nas escolas, aos quais "importa um currículo enxuto, um bom treinamento, um *professor tarefeiro* e um *aluno que marca X*" (Fernandes, 2015). Longe de desqualificar a importância do conhecimento científico e das disciplinas escolares, cabe elucidar que os embates epistemológicos que se travam nos currículos e nas escolas não buscam, em hipótese alguma, inviabilizar conhecimentos considerados relevantes socialmente, mas sim se contrapor a qualquer tentativa de apagamento, silenciamento e aniquilação de saberes locais, *glocais*, e conhecimentos outros que são tecidos ao longo das histórias de vida, das experiências e das vivências dos ''sujeitos praticantes'' (Certeau, 2014, p. 44) das escolas. Não nos posicionamos, porém, contra os conteúdos escolares, mas reconhecemos que tudo o que existe e é experimentado se configura conteúdo e é currículo, portanto, são conversas complicadas.

> São complicadas porque as pessoas estão falando uma das outras. E porque os professores falam não só com seus estudantes, mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas [...] essa conversa também é complicada por ser informada, é claro, por aquilo que acontece e aconteceu fora de sala, como nas famílias dos alunos. A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade (Süssekind, 2014b, p. 207).

A imposição dos currículos mínimos às escolas assume várias e intangíveis formas de intervenção ao trabalho docente e à vida escolar dos estudantes. Uma delas, que consideramos importante no âmbito das salas de aula e perante os instrumentos de avaliação, cristaliza-se quando os conteúdos considerados mínimos ultrapassam o que professores e

estudantes desenvolvem no decorrer do trabalho pedagógico, culminando em altos números de reprovações na medida em que o *mínimo* não dá conta dos contextos vividos e experimentados por estudantes. Hierarquicamente impostos e sistematizados, tais currículos rompem com a autonomia docente e coisificam o estudante (Süssekind, 2014) à medida que se intensificam na busca por um padrão de qualidade pautado na aquisição de habilidades e apreensão de disciplinas.

> Temos chamado atenção, com diversos autores e em escritos anteriores, sobre um modo displicente e preguiçoso de pensar e praticar as políticas de conhecimento e as políticas curriculares (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017, 2018, 2019; SÜSSEKIND, 2014a; 2014b; 2017; SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016a; 2016b). Displicente e preguiçoso porque, segundo entendemos a partir da obra de Santos (2001, 2004, 2005, 2006, 2010, 2013, 2019), o modo de produção de conhecimento é monocultor, sendo assim, baseia-se numa razão indolente, que tem preguiça de reconhecer outros modos e outras experiências de conhecimento, anulando a pluralidade do mundo e a diferença ontológica que nos torna humanidade. Assim, dominado pela preguiça de reconhecer o "outro", o conhecimento que se configurou como ocidental, eurocêntrico, capitalista, colonial, branco e heteropatriarcal e se tornou hegemônico tem uma razão indolente. De modo displicente e arrogante arvora-se de tal superioridade em que se reconhece único, melhor, total e, até mesmo, neutro. Torna-se não só hegemônico, mas único (Süssekind, 2019, p. 93).

A supervalorização da necessidade de aquisição desses conhecimentos supostamente imprescindíveis para que o sujeito alcance um tipo de emancipação intelectual tem sido trivial em discussões que envolvem as escolas principalmente nos últimos meses e atingir níveis projetados pelas políticas de currículo se apresentam como meta perante as estatísticas educacionais. Para nós, são afirmações que desconsideram a docência como trabalho intelectual e não reconhecem nas comunidades saberes e autorias. Reforçam privilégios e violências, além de negarem as conquistas das pesquisas do campo do currículo e das epistemologias do Sul e da ordinariedade. Contra essas ideias reiteramos acreditar que, equivocamente, as pessoas comuns, estudantes, professores são tomados como reprodutores passivos de ideias e conhecimentos dominantes, mas não são. São criadores de culturas desprezadas, silenciadas e invisibilizadas, já que:

> [...] onde o aparelho científico, o nosso, é levado a partilhar a ilusão de poderes de que é necessariamente solidário, isto é, a supor as multidões transformadas pelas conquistas e vitórias de uma produção expansionista, é sempre bom recordar que não se deve tomar os outros por idiotas (Certeau, 2014, p. 248).

As escolas públicas têm sido bombardeadas pela grande quantidade de demandas trazidas pela adequação curricular à BNCC e pela preparação para as testagens do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujos efeitos estão sendo sentidos principalmente por professores e gestores, que têm sua autonomia cassada perante tais exigências feitas pelas fundações e secretarias de educação, em cumprimento às normas estabelecidas pelo poder público federal. Os ranços que as recentes políticas educacionais de cunho neoliberal, responsáveis pela criação dos "*standards* de aprendizagem" (Fernandes; Nazareth, 2018), têm deixado nos chãos das escolas refletem na descaracterização do trabalho dos professores em virtude de uma tendenciosa qualidade educacional, em nome da qual saberes e histórias são marginalizados e aniquilados em virtude do que é compreendido como legítimo.

A palavra "qualidade" tem se destacado entre as recentes políticas de currículo como algo novo, capaz de apagar quaisquer empecilhos à garantia de um mesmo padrão educacional para todos, jogando para segundo plano o sentido polissêmico (Fernandes; Nazareth, 2011) da palavra, que gira em torno de indagações, como: a que campo essa qualidade interessa e até que ponto ela atende todos de maneira justa e igualitária. Considerando as discussões no campo de currículo, avaliação e formação de professores em muitos estados e municípios, a palavra vem sendo vinculada por documentos externos a um padrão de ensino qualitativamente superior ao ensino público, visando equipará-los aos grandes sistemas de ensino privados existentes no país.

Os livros didáticos e os cursos de formação continuada para professores insistem em apontar as estratégias para alcançar a tão sonhada qualidade educacional, com destaque para o êxito do/no processo de ensino-aprendizagem, cuja maior ênfase se dá no processo de ensino. Se assumirmos tais fatos isentos de qualquer criticidade a respeito do que realmente se pretende com isso, chegaremos à conclusão de que a lógica é absurdamente sedutora para muitos: excelentes escolas públicas, professores com um padrão de formação que dê conta de todas as demandas das salas de aula, estudantes com ótimo desempenho escolar, livros didáticos que por si só dizem o que deve ser feito, isentando o professor da obrigação do planejamento sistematizado, matrizes curriculares com o que deve ser ensinado, objetivos de aprendizagem (Brasil, 2018) para cada ano de escolaridade. Contudo, esconde-se por detrás

dessas pretensiosas armadilhas, não o controle dos conteúdos, como muitos acreditam, mas o controle da escola pública e o silenciamento das múltiplas redes que nela são tecidas.

> O docente flutua à superfície da cultura: ele se coloca na defensiva à mesma proporção em que se percebe mais frágil. Torna-se inflexível. É levado a reforçar o rigor da lei das fronteiras de um império do qual não está mais seguro. [...] Sob essa perspectiva, os estudantes aceitam a guilhotina do exame ou o formalismo do ensino: é idiota, mas uma condição obrigatória. Jogam um jogo que perdeu toda a credibilidade (Certeau, 2012, p. 130-131).

"Em nome da ordem e do bem comum, não importando, com isso, o quanto de vida tem sido apagado" (Coelho, 2009, p. 1), a espessa e, diga-se de passagem, injusta massa formada pelas políticas de currículo, avaliação e formação de professores tem empurrado para o abismo, isto é, para a inexistência e aniquilação, inúmeras possibilidades de ser e existir no mundo. Em prol da qualidade e da equidade em educação, vidas, experiências e histórias têm sido dizimadas por um discurso que se apresenta redentor, partindo do pressuposto de que todos têm as mesmas condições, na medida em que uma mesma base é oferecida a todos, sem distinção. Rejeita outras lógicas de ser e estar no mundo, tornando invisíveis formas de sociabilidade que não condizem com os modelos predefinidos de comportamento fixados pelo pensamento moderno, este pautado em um modelo epistemológico único.

Sem abdicar da luta e da resistência às tentativas de sucateamento das escolas, como defendemos neste artigo e acreditamos como *professorespesquisadores*, não é justo que reafirmemos ordenamentos que buscam incessantemente subjugar a escola pública relegando-a a um lugar de inferioridade e de escassez. Pelo contrário, perante os deslumbrantes desenhos da multiplicidade epistemológica, dos *espaçostempos* de criação (Alves, 2001; Oliveira, 2016) e das cores da favela (Alvito, 2001) não é conveniente que a escola pública continue sendo enxergada através dos espelhos de um modelo preguiçoso e simplificador de entendimento do mundo (Prestes; Süssekind, 2017), que manipula o que é real e usa o *público* como justificativa – e culpa – para/pelo suposto fracasso produzido pelas políticas curriculares prescritivas.

Em momento algum, buscamos desmerecer o papel das escolas públicas, usando suas fragilidades como entraves à inovação e à qualidade, e sim defendê-las como *espaçostempos* de autoria curricular e de resistência às investidas da lógica excludente de compra e venda do campo educacional. Não se busca defender que o que é público não tem qualidade sob a justificativa de que os problemas das escolas públicas são efeito da falta (faltam condições de acesso, faltam oportunidades, faltam responsáveis que acompanhem as crianças

em suas tarefas, faltam professores), mas denunciar quaisquer políticas que reduzem a escola a um lugar em que bons triunfam e ruins fracassam, defendendo as escolas pelo que elas são e valorizando sua riqueza como espaço de resistência e criação de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Os Bororo vão descendo lentamente para a morte coletiva enquanto Lévi-Strauss veste o fardão da academia (Certeau, 1994, p. 87).

Considerando que as políticas de currículo e formação de professores só permitem ler o que está prescrito e previamente definido por especialistas externos à escola e que o desejo por controle tem se cristalizado nas escolas públicas se colocando como ameaça à democracia e à educação do público... Considerando que essas políticas vêm negligenciando os usos (Certeau, 2014) dos currículos prescritivos e hierarquizando negativamente algumas das formas de sociabilidade (Silva, 2012) que compõem esses espaços, sua multiplicidade e simultaneamente sua singularidade e, com isso, colocam em risco as historicidades e as possibilidades de as pessoas viverem vidas mais vivíveis (Butler, 2020)... Considerando, ainda, que os que fogem às normas, os *infames da escola* não se intimidam perante o controle que se manifesta por meio desses instrumentos e desafiam o padrão de qualidade e, antes, burlam as regras do jogo, mesmo que para isso tenham que jogar com suas estéticas no terreno do outro, das autoridades e dos modelos que visam ao bem comum e à normatização de padrões... Apostamos nos currículos. Nos currículos criados nos cotidianos com as comunidades das escolas, e que são favelados, antirracistas, antipatriarcais e gasosos.

Apostando no estado *gasoso* (Coelho, 2018) dos currículos, que se esvaem e sobre os quais não se exerce controle, e defendendo os cotidianos das escolas como espaços de criação e inventividade, apontamos para a criação curricular *na, da e com* a favela e com os sujeitos praticantes (Certeau, 2014, p. 44), apesar de enfrentar necropolíticas e necrocurrículos, como potenciais para a formação de professores e produtos curriculares invisibilizados que chamamos de "currículos favelados". Como a importância da ecologia e do dissenso nos movimentos de *ensinagemaprendizagem*. Como a surpresa, o espanto, elementos constitutivos das conversas complicadas. "[...] Surpresa na pesquisa. Porque a pesquisa tem o compromisso com surpreender, inventar e *des-criar* o social'' (Süssekind; Santos, 2016, p. 285).

Vivemos tempos turbulentos em que a todo custo o direito de ser reconhecido – e de ter sua humanidade reconhecida – é cassado em virtude da diferença, e é justamente essa diferença que os faz favelados, desorganizados, desproporcionais, despidos de legitimidade, e é ela que ao mesmo tempo os faz tão autênticos e deglutidores de normas e padrões.

> Este sentimento generalizado de uma salvação tecnológica para as escolas é subsumido por um mais amplo, mesmo civilizacional, que é a fé na tecnologia para transformar a terra em um paraíso para os escolhidos, por exemplo, os empresários. Mas os educadores devem se perguntar: a tecnologia – e especificamente a internet – pode melhorar a condição humana? Apesar de sua associação com a violência – nos EUA, mais recentemente, com o massacre em Orlando de 13 de junho de 2016 –, há aqueles que ainda respondem a essa pergunta afirmativamente. Eles apontam que em alguns lugares a internet tem ajudado a combater a corrupção, em outros tem incentivado mais meninas a irem à escola, enquanto em outros, ainda, permitiu aos cidadãos monitorar fraudes eleitorais e divulgar registros de violência policial. Para aqueles que só conseguem dar de ombros, cinicamente, diante de tal questão, as evidências vieram de uma fonte improvável. De acordo com um relatório divulgado pelo Banco Mundial em 13 de janeiro de 2016, no entanto, as vastas mudanças trazidas pela tecnologia não têm "ampliado as oportunidades econômicas ou a melhoria do acesso a serviços públicos básicos" (SENGUPTA, 2016, A11). O Banco advertiu que as inovações da internet estão expandindo as desigualdades e apressando o esvaziamento dos empregos de classe média (SENGUPTA, 2016, A11). (Pinar, 2016, p. 185).

A pretensiosa e aniquiladora busca pela qualidade educacional se mostra, em todos os seus desenhos, disposta a dizimá-los, fazê-los perecer e lançá-los ao abismo sob a acusação de serem profanos, motivo pelo qual resistem à imposição do comum e à morte da diferença, borbotando caminhos e alternativas. É com muito pesar, contudo, que ao serem tomados por favelados, muitos desses currículos – refiro-me aqui às vidas humanas ceifadas por conta de condições sociais e econômicas, afinal currículo é vida – são aniquilados dia após dia nas favelas e periferias urbanas em virtude de serem o que são, denunciando, com suas vidas, as políticas de morte que permeiam os direitos individuais. Mas é com esperança que defendemos, e assim reiteramos nosso compromisso na academia, com os "oprimidas/es/os" e com a criação de produtos que afirmem seus direitos à existência, seus direitos à vida e seus direitos de ser *favelado*, de ter justiça social e reparativa, e que o direito à educação seja também o direito à diferença.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In:* OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2001. p.13-38.

ALVITO, Marco. **As cores de Acari***:* uma favela carioca. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BUTLER, Judith. **Sin Miedo**: formas de resistencia a la violencia de hoy. 1a Ed. em formato digital [Ebook Kindle]. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2020.

CARMO, Lorena Azevedo do. **Quebrando os patriarcados com o Conto da Aia**: vivências e experiências de uma professora. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 5. reimp. Petrópolis: Vozes, 1994. v. 1.

COELHO, Gustavo. Pixações na metrópole: uma pedagogia fora da lei. *In:* **32ª Reunião Anual da ANPEd, 2009**. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5832-- Int.pdf Acesso em: 10 jul. 2024.

COELHO, Gustavo. Monstros, Rojões, Bambus, Bolas e o Fundão: encantarias em performances de uma juventude rueira. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 197-2018, abr./jun. 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGELS, Federich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução: Leandro Konder; Aparecida Maria Abranches. 10. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2021.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução***:* trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações: Projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015.

FERNANDES, Claudia de Oliveira.; NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. **Impulso**, Piracicaba, v. 21, n. 51, p. 63-71, jan./jun., 2011.

FERNANDES, Claudia de Oliveira.; NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. Resultados de pesquisas sobre as políticas de avaliação em larga escala em educação e seus impactos na escola. **Revista Educação Especial***,* v. 31, n. 63, p. 893-906, out./dez. 2018.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; QUEIROZ, Isabele Lacerda. Ideias para adiar o fim das infâncias: currículo, alfabetização e avaliação na educação infantil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, e1136, 2023. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1136.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2015.

HUGHES, Everett Cherrington As boas pessoas e os trabalhos sujos. *In*: COELHO, M. C. **Estudos sobre interação:** textos escolhidos. Rio de Janeiro: ED. UERJ, 2013.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

MASKE, Jeferson. **Currículos favelados**: um relato de hibridismo curricular na, da e com a favela. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, dez. 2016.

MBEMBE, Achille. Pandemia democratizou o poder de matar, diz autor da teoria da necropolítica. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 mar. 2020. Mundo, p. 1-2. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml. Acesso em: 24 maio 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana.** Rio de Janeiro: Faperj, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Tsunami Conservador e Resistência: a CONAPE em defesa da educação pública. **Educação & Realidade**, v. 44, p. e84868, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/w4Pq6Yrn3c8RXXQWBvvXXTk/ . Acesso 18 jul. 2024.

PINAR, William. O paraíso na terra. **Revista Espaço do Currículo**, *[S. l.]*, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29913. Acesso em: 31 jul. 2024.

PRESTES, Eduardo; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Armadilhas e espelhos: pensando políticas de currículo num contexto de democracia em risco. **Revista Communitas**, v.1, n. 2, jul-dez, 2017.

PRICE, Todd Alan. Comum pra quem? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1614 – 1633 out./dez., 2014.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a economia política dos sexos. Recife: SOS Corpo, 2012.

SILVA, Rodrigo Torquato da. Escola-favela*:* Sociabilidades e epistemologias que "comandam" espaços. *In:* **33ª Reunião Anual da ANPEd**, 2010. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GG13-6014--Int.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Rodrigo Torquato da. **Escola-favela, favela-escola***:* esse menino não tem jeito. Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

SILVA, Rodrigo Torquato da. Direito Penal e escolarização das classes populares: rebatimentos da lógica criminalizadora. **RevistAleph**, Rio de Janeiro, ano XII, n. 25, dez. 2015.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1512-1529, 2014a. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21667/15917. Acesso em 15 jul. 2024.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o "novo" Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, 2019.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; MERLADET, Fábio André; D'AVIGNON, Maria Giulia. O fim do mundo do fim. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 994–1008, 2023. DOI: 10.5216/ia.v47i3.74736. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/74736. Acesso em: 15 jul. 2024.

Recebido em: *Julho/2024*.
Aprovado em: *Outubro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

Análise de políticas educacionais no contexto da prática da EPT no ensino médio nos IFs

Sidinei Cruz Sobrinho*

Resumo

O artigo discute, criticamente, a problemática em torno da "análise" *versus* "avaliação" de políticas educacionais para a juventude na atuação política no contexto da prática da educação profissional tecnológica [EPT] no ensino médio nos Institutos Federais [IFs]. Nesse sentido, a pesquisa considera como os IFs, em nível nacional, têm feito a análise da política de EPT, principalmente em relação às muitas reformas na educação básica com ênfase no Ensino Médio articulado à Educação Profissional. A pesquisa aborda a problemática no contexto macro nacional e em relação às ideologias neoliberais impressas no modelo de avaliação de políticas educacionais sob critérios de governança, eficácia e eficiência. O texto analisa a política educacional em questão com fundamentação teórica em Ball, Dardot, Laval, Frigotto, Hipólito, Silva, *et al*. A pesquisa realiza uma análise hermenêutica da legislação normativa da política educacional e revisão bibliográfica da base teórica estudada. O estudo conclui apresentando a aproximação dos IFs às políticas neoliberais de reformas do ensino médio, bem como expõe provocações e sugestões de novas estratégias de políticas e de consideração do contexto dos efeitos.
Palavras-chave: Ensino médio; política educacional; Institutos Federais.

Analysis of educational policies in the context of EPT practice in secondary education in IFs

Abstract

The article critically discusses the issue surrounding the "analysis" versus "evaluation" of educational policies for youth in political action in the context of the practice of technological professional education [EPT] in high school at Federal Institutes [IFs]. In this sense, the research considers how IFs, at a national level, have analyzed the EPT policy, in relation to the many reforms in basic education with an emphasis on Secondary Education linked to Professional Education. The research addresses the issue in the national macro context and in relation to neoliberal ideologies imprinted in the model for evaluating educational policies under criteria of governance, effectiveness, and efficiency. the text analyzes the educational policy in question with theoretical foundations in Ball, Dardot, Laval, Frigotto, Hipólito, Silva, et al. The research conducts a hermeneutic analysis of the normative legislation of educational policy and a bibliographical review of the theoretical basis studied. The study concludes by presenting the IFs approach to neoliberal secondary education reform policies, as well as presenting provocations and suggestions for new policy strategies and consideration of the context of the effects.
Keywords: High school; educational politics; Federal Institutes.

Análisis de las políticas educativas en el contexto de la práctica de la EPT en la educación secundaria en las IFs

Resumen

El artículo analiza críticamente la cuestión del "análisis" versus la "evaluación" de políticas educativas para jóvenes en la acción política en el contexto de la práctica de la educación profesional tecnológica [EPT] en la educación secundaria en los Institutos Federales [IF]. En este sentido, la investigación considera cómo las FI, a nivel nacional, han analizado la política de EPT, principalmente en relación con las múltiples reformas en la educación básica con

*Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor de Educação Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFSUL campus Passo Fundo. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8826-5745. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1511454869172404. E-mail: sidineiccsobrinho@gmail.com

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.44 ISSN 2358-4319

énfasis en la Educación Secundaria vinculada a la Educación Profesional. La investigación aborda el tema en el contexto macro nacional y en relación con las ideologías neoliberales impresas en el modelo de evaluación de políticas educativas bajo criterios de gobernanza, eficacia y eficiencia. el texto analiza la política educativa en cuestión con fundamentos teóricos en Ball, Dardot, Laval, Frigotto, Hipólito, Silva, et al. La investigación realiza un análisis hermenéutico de la legislación normativa de la política educativa y una revisión bibliográfica de los fundamentos teóricos estudiados. El estudio concluye presentando el enfoque de las FI hacia las políticas neoliberales de reforma de la educación secundaria, así como presentando provocaciones y sugerencias para nuevas estrategias políticas y la consideración del contexto de los efectos.
Palabras clave: Escuela secundaria; política educativa; Institutos Federales.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva, principalmente, apresentar a problemática em torno da "análise" *versus* "avaliação" de políticas educacionais para a juventude na atuação política no contexto da prática da educação profissional tecnológica [EPT] no ensino médio nos Institutos Federais [IFs]. Nesse sentido, a pesquisa considera como os IFs, em nível nacional, têm feito a análise da política de EPT, principalmente em relação às muitas reformas na educação básica com ênfase no Ensino Médio articulado à Educação Profissional. A pesquisa aborda a problemática no contexto macro nacional e em relação às ideologias neoliberais impressas no modelo de avaliação de políticas educacionais sob critérios de governança, eficácia e eficiência.

A base teórica se dá por meio da Teorização Combinada envolvendo, essencialmente, a Teoria do Ciclo de Políticas, com ênfase no Contexto da Prática e na Teoria da Atuação (*Theory of Policy Enactment*), e a Teoria Crítica. O "posicionamento epistemológico" (político) da pesquisa é crítico analítico, no sentido de tomar a ideia de "justiça social" como elemento-chave do posicionamento analítico. Ou seja, busca questionar em que medida a política educacional em análise colabora ou não para a criação e / ou reprodução de desigualdades sociais no Contexto da Prática dos IFs na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - RFEPCT. O "enfoque epistemetodológico" da pesquisa integra a perspectiva e o posicionamento de forma interdisciplinar e por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas – ACP, aqui trabalhada com base em Ball; Mainardes, 2015; Mainardes; Tello, 2016; Mainardes, 2018, entre outros.

Toma-se, como base empírica, procedimentos de análise bibliográfica e documental, análise hermenêutica com viés jurídico-filosófica das principais fontes formais legislativas; e a análise de revisão bibliográfica, dentre outros artefatos de política produzidos no interstício que vai desde a criação dos IFs, em 2008 até 2023. Portanto, a investigação se

debruça, aproximadamente, na primeira década de processo de construção da política educacional analisada na Lei 11.892/2008.

Este artigo, em grande parte, é fruto da tese de doutorado "Análise nacional do ciclo da política de educação, ciência e tecnologia nos Institutos Federais: a carência epistêmica e a produção do *homo enterprise* no contexto da prática e na atuação política", apresentada em dezembro de 2023 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Passo Fundo. (Sobrinho, 2023). Essa pesquisa se desenvolveu a partir de e sobre uma concepção de "produção de política" que é crítica à concepção de "criação e implementação" de políticas; crítica à concepção de políticas presa e dependente apenas da ideia de Estado-Nação e / ou a um paradigma política-como-governo. Uma concepção de política na qual os diferentes contextos proporcionam a mediação, os conflitos, os discursos, as disputas de poder e toda a gama de movimentos que envolvem diferentes micro e macros contextos nos quais as políticas são produzidas.

Ou seja, compreende-se que a interpretação, tradução, recodificação, atuação são formas por meio das quais os textos e os discursos de políticas, todos estes nem sempre compatíveis e coerentes, permeiam os contextos de forma não linear e não fragmentada por etapas (agenda, formulação, "implementação" ...). Sendo assim, o presente artigo se justifica em importância e relevância, bem como apresenta pontos para aprofundamento e problematizações posteriores.

SOBRE A ANÁLISE *VERSUS* AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NOS IFS

Atualmente, predomina, no contexto nacional, a leitura das políticas educacionais com base em critérios relacionados à vertente da Policy Analysis, da Accountability, que estão mais direcionadas à "Avaliação de Políticas Públicas / Políticas Educacionais" sob o viés do "Gerencialismo", da "Teoria do Capital Humano", dos controles de "Governança, Eficiência, Efetividade e Eficácia" e toda a parafernália introduzida na Administração Pública, cujo marco referencial foi a reforma MARE (Ministério da Reforma do Aparelho de Estado) na década de 90.

Essa reforma, sob a justificativa de sanar os problemas econômicos aflorados na década de 70, que gerou a chamada "crise endógena do Estado", por sua vez, abriu as portas a todo viés colonizador da iniciativa privada sob o foco do gerencialismo neoliberal. Esse é o motivo pelo qual todos os documentos, relatórios oficiais e questões que envolvem

principalmente o atual Ministério do Planejamento - órgãos de Controle como TCU e CGU e as próprias pesquisas mais relacionadas a estas áreas - estão impregnados das terminologias e metodologias relacionadas a essa reforma e suas correlações. Isso, inclusive, sob o domínio de organismos multilaterais e internacionais que exigem uma avaliação de políticas sob a ótica da criação, implantação, gestão de processos, indicadores de avaliação meramente quantitativos e assim sucessivamente.

Assim, ao invés desta complexidade indeterminada e dinâmica ser uma forma pela qual se fazem as políticas educacionais, pode se tornar uma forma pela qual se desfazem as políticas educacionais. É importante ter clareza de que a concepção de política educacional que subsidia a sua avaliação é a aquela segundo a qual a política educacional não se desenvolve linearmente sob uma espécie de lógica métrica positivista. A Abordagem do Ciclo de Políticas [ACP] critica o "[...] modelo clássico de agenda, formulação, implementação, avaliação e reajuste" (Mainardes, 2018b, p. 191).

Tanto no que tange ao desenvolvimento (ciclo) da política em si quanto no que se refere à análise da política, é imperioso ter sempre presente certa fluidez que escapa dos limites, do espaço de contextualização e / ou de compreensão dos atores e dos avaliadores de políticas. Opta-se, aqui, por adotar a ideia de "análise", com base na ACP, ao invés do termo tradicional "avaliação" de políticas, baseado na Accountability.

Conforme Ball (2006), principalmente com base nas reformas educacionais no Reino Unido e França (nas décadas de 1980 e 1990 e que irão influenciar, inclusive as reformas educacionais no Brasil), as pesquisas sobre política educacional costumam falhar na análise global destas reformas quando são separadas "do campo mais amplo da mudança na política social" (p. 23).

Nos IFs, e na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica [RFEPCT] como um todo a compreensão das Políticas Educacionais tem se dado, no Contexto da Prática, com base predominante na lógica da Política de Governança. Isso evidencia que, a atuação política (enactment) também tem se dado sob essa ótica.

Ao analisar uma amostragem de mais de 730 teses e dissertações sobre os IFs, em nível nacional, Sobrinho (2023, p. 109 – 110) mapeou os principais referenciais teóricos, em grupo predominante na amostragem analisada. Conforme esse estudo, o autor demonstrou

que esse grupo (B3) se apresenta com referências autorais e bibliografias contrárias às concepções teóricas que fundamentam a Política de EPT nos IFs. Esse grupo é formado basicamente por autores e textos neoliberais. Principalmente os documentos da UNESCO e dos Bancos Centrais e Mundial são fortemente utilizados, não como alvos de crítica, mas de respaldo e sustentação do entendimento sobre o papel e / ou a função da EPT por meio da política educacional desenvolvida nos IFs. Essa colonização neoliberal da política começa também, senão principalmente, pela influência na concepção de educação presente na compreensão e interpretação dos atores de política no contexto da prática, dos efeitos e das estratégias de política.

Assim, cogita-se a hipótese de muitas pesquisas, interpretações e atuações sobre as políticas educacionais nos IFs apenas reproduzirem discursos, termos, categorias, conceitos como se fossem sinonímicos e de acordo com o que querem expressar quando, na realidade, divergem totalmente. Nesse caso, a carência epistemológica pode gerar a falta de acuidade teórica e precisão conceitual, fazendo com que a política educacional nos IFs divirja do contexto intencional sobre o qual foi constituída. Nisso pode-se expressar uma forma sob a qual as escolas, no caso, os IFs, desfazem as políticas. Há qualquer outra coisa, menos uma política educacional, uma vez que a ausência de clareza conceitual e a carência epistêmica em relação a esse fazer não suporta ao certo o que se está realmente fazendo. Há de se convir que é bastante complicado tentar estabelecer um diálogo autêntico sobre EPT nos IFs com um "ator de política" no contexto da prática na instituição há anos e que não sabe qual é a relação de Pistrak (2018), Marx (1982), e Gramsci (caderno 12, 2000) com a concepção de EPT dos IFs, sobretudo quando se trata de discutir a ideia de politecnia, trabalho como princípio educativo e omnilateralidade.

Quer dizer, é imprescindível deter razoável domínio teórico dessas correntes para que se possa efetivamente compreender que as "[...] políticas educacionais até então implementadas no Brasil [...] tendeu [sic] sobremaneira a deixar em segundo plano as particularidades da historicidade brasileira ao se pensarem as políticas públicas de educação" (Frigotto, 2018, p. 84).

Em síntese, pode-se concluir que persiste, em grande parte dos textos sobre EPT articulada ao ensino médio nos IFs, mesmo nos textos mais recentes, o vício terminológico de entendimento semântico ainda fortemente baseado no dualismo e na sectarização da EPT.

Parece prevalecer no inconsciente coletivo de um grande número dos atores políticos nos IFs, o distanciamento discriminatório entre Trabalho Intelectual e Trabalho Manual, entre a Educação Técnica e a Superior. Isso é notável no uso recorrente de termos tais como: "propedêutico", para se referir à formação geral do ensino médio; "profissionalizante", para se referir à formação técnica específica que deveria se integrar à formação geral; "qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho", ao invés de formação para o mundo do trabalho. Além disso, ocorre confusão entre os conceitos de formação integral com escola em "tempo integral" etc.

Identifica-se, claramente, a "[...] falta de rigor conceitual de categorias centrais para a materialização de uma formação emancipatória, contrariando o que é preconizado em documentos normativos dos Institutos Federais" (Santos, 2018, Dissertação, s/p). É nessa perspectiva e em exemplos dessa natureza que a carência epistemológica e a superficialidade ou ausência de formação continuada com foco na política educacional e não apenas qualificação inicial ou específica destes "atores de política" começam a dizer mais sobre como se desfazem do que sobre como se fazem as políticas. Assim, ao se considerar as produções *stricto sensu* sobre os IFs, desde 2008 a 2023, evidencia-se a predominância de uma interpretação, atuação e avaliação de políticas educacionais sob a predominância da influência neoliberal, sobretudo no Ensino Médio articulado à EPT e em validação às reformas educacionais nos últimos anos, como as Reformas do Ensino Médio e Base Nacional Curricular Comum [BNCC].

O modelo de *accountability* afere especial poder fiscalizatório e de controle dos serviços públicos aos cidadãos externos. Ocorre que, se tais cidadãos já se encontram subjetivamente colonizados pela lógica do "cidadão-consumidor", passam a ver a democracia e, portanto, suas instituições como as de ensino, enquanto uma forma de mercado que deve atender aos interesses individuais de cada cidadão em particular, e não mais enquanto ideia de bem-comum. E, com isso, não compreendem a lógica perversa por trás das "Reformas Educacionais".

Portanto, por mais "evoluída" que se apresenta a roupagem do modelo de accountability, enquanto tentativa de dar poder à "sociedade" descentralizando a gestão e o controle público-estatal predominante nos modelos burocrático e gerencial, tal ideia fica

totalmente condenada, uma vez que os critérios de “eficiência, eficácia e efetividade” passam a ser ditados por personalidades autoritárias, idiotizadas e pela barbárie, no sentido impresso por Casara (2018).

Dardot e Laval também criticam amplamente essa compreensão de avaliação baseada no mero “estímulo ao “bom desempenho” individual”. O qual se dá como forma de poder e controle resultando em “uma subjetivação contábil dos avaliados” (2016, p. 351). No campo da política educacional dos IFs, isso é evidente e traz prejuízos imediatos, uma vez que “o sujeito não vale mais pelas qualidades estatutárias [...] mas pelo valor de uso diretamente mensurável de sua força de trabalho” (Idem. p. 352).

Em decorrência disso, ocorre que “as transações ganham cada vez mais espaço em detrimento das relações, a instrumentalização do outro ganha importância em detrimento de todos os outros modos possíveis de relação com o outro” (Dardot; Laval, 2016, p. 352). Aqueles poucos que, eventualmente, conseguem transpor essa barreira são silenciados na atuação pelas “maiorias de ocasião” e, frequentemente, desqualificados por não aceitarem fazer o conhecido jogo da “política de balcão”, seja nos corredores institucionais em nível local ou bastidores do MEC e demais órgãos de poder político.

Por que prevalece essa lógica na atuação política no contexto da prática dos IFs, assim como das demais políticas públicas educacionais? Porque a esfera educacional se torna, cada vez mais, um mercado global e um espaço farto ao exercício do poder de mercado. Porque a essência do modelo de *accountability* afere esse poder ao consumidor-cidadão, em regra, formado pela classe média que vê, no poder aferido para avaliar e controlar a educação, a oportunidade de satisfazer seus anseios para manter e ampliar sua posição social e seu capital.

Tira-se do humano a própria autenticidade e, nesse aspecto, torna-se inviável o diálogo autêntico com o outro. Ou seja, a atuação política dos atores de política deixa de ser pautada pela natural complexidade, imprecisão e *lócus* de contradições, pois não há consciência de que se está nesse contexto de discurso e de interpretação e atuação política. Em um texto intitulado “Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade”, Ball resume de forma magistral o pensamento que se buscou contextualizar aqui:

> [...] Essas tecnologias de reforma estão alterando a forma como os professores pensam sobre o que fazem e como se relacionam com os colegas

> e com os alunos. Sociabilidade e coletividade estão sendo destruídas e substituídas por suspeição, competitividade, culpa e inveja, um novo repertório altamente carregado de emoções e relações sociais deformadas (Ball, 2012b, p. 33).

Sendo assim, em síntese, ao se abordar a questão em torno da avaliação da educação ou especificamente de políticas educacionais em específico, torna-se imprescindível perguntar: Qual é a concepção que norteia tal avaliação? Quais critérios são considerados em termos de mensuração de qualidade? E, principalmente: de que modo a atuação política naquele contexto de avaliação está colonizada por subjetividades performativas e influenciadas pela *accountability* na qual o poder fiscalizatório e demandante é exercido por ações e intenções contrárias à sociabilidade e à coletividade, portanto, contrários à própria perspectiva de democracia e de justiça social?

AS LEIS NÃO BASTAM. OS LÍRIOS NÃO NASCEM DAS LEIS.

No âmbito normativo jurídico, na política aqui analisada, se deu a disputa de poder empreitada no contexto da influência e da produção do texto, para se revogar o Decreto nº 2.208/1997. Decreto que foi editado pelo mesmo governo que introduziu na Constituição Federal a Reforma Gerencial impregnada pela cultura neoliberal, pelo gerencialismo e pela perspectiva da prestação de contas e responsabilização, cujo ápice normativo se deu com a inclusão do "princípio da eficiência", no Art. 37º da CF/1988, que rege a Administração Pública.

Os sentidos e significados de eficiência, por sua vez, ficam a cabo da hermenêutica-jurídica que, nos órgãos de controle, como TCU e CGU, e nos Ministérios da Economia [ME] e do Planejamento, Orçamento e Gestão [MPOG], principalmente, é norteada pela influência da avaliação empresarial, da *Accountability*. Referencial a partir do qual tanto se analisam as políticas sobre critérios quantitativos e econômicos baseados em: eficiência, eficácia e efetividade, embora reste grande conflito doutrinário sobre a interpretação desses conceitos. Com base nessas concepções empresariais trazidas ao ordenamento jurídico pela Reforma MARE, a política de EPT também passou a ser ditada pela lógica empresarial dominante na concepção de Estado e de Gestão Públicas do Governo FHC que publicou o "Decreto nº 2.208/1997 e outras medidas legais/normativas complementares, tais como a Portaria SEMTEC/MEC nº 646/1997. O decreto restabelece e acentua a dualidade estrutural da educação

básica, como explicitam as análises de Kuenzer (1997) e Cunha (2000 e 2005)" (Frigotto, 2018, p. 24).

Ocorre que o governo posterior (primeiro mandato do Governo Lula) comprometeu-se, durante a campanha, em revogar o Decreto nº 2.208/1997, e isso se deu em razão do "[...] reclamo unânime das instituições e dos movimentos sociais que constituíram o Fórum em Defesa da Escola Pública e da afirmação da educação unitária, na perspectiva da formação humana omnilateral e/ou politécnica. [...]" (Frigotto, 2018, p. 25).

Ainda como resultado direto desse contexto de influência, o governo publica o Decreto nº 5.154/2004, o qual revoga o anterior e, com isso, retirou do ordenamento jurídico o dispositivo que restringia a ampliação da EPT na Rede Federal. Esse dispositivo priorizava o desenvolvimento da EPT por meio do Sistema S, com recursos federais, uma vez que as Redes Estaduais falharam completamente na oferta de cursos técnicos de EPT como se preconizava que seria.

Ocorre que, mesmo possibilitando significativo contraponto à concepção presente no texto de política anterior, o novo decreto continua marcado pela influência e pela transferência terminológica das concepções antecedentes.

Ou seja, se no macrocontexto do cenário nacional se identifica uma guinada hermenêutica nos textos legais de política educacional, nos microscontextos as tensões e contradições históricas de concepção de educação e trabalho permanecem influentes e, como ver-se-á, dominantes. Isso porque, no contexto da prática, a negligência dos atores de política adeptos à concepção de EPT reivindicada pela influência que levou ao Decreto nº 5.154/2004, fez com que, no âmbito geral, a atuação política no contexto da prática se distanciasse da influência principal no contexto da produção do texto. Esse cenário fica ainda mais grave quando, no Governo Dilma, é publicada a Lei nº 12.513/2011 que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego [PRONATEC], na qual se veem "reeditadas as medidas adotadas [...] na década de 1990, sob o Decreto nº 2.208/1997, agora acrescido de outros elementos mais destrutivos da educação pública e da educação tecnológica e técnica em especial" (Frigotto, 2018, p. 146).

Há aqui dois elementos essenciais a se destacar no momento:

1) a reiterada evidência de que a lógica tradicional de compreensão de políticas educacionais - na expectativa agenda, implantação, avaliação, readequações - não se sustenta.

Como bem sintetizado por Carlos Drummond de Andrade, “os lírios não nascem da lei”. Portanto, não se pode depositar a esperança de que a produção do texto de política, por si só, mesmo que eivado do poder cogente normativo e fiscalizatório do Estado, seja suficiente para a realização das concepções presentes ou intencionadas naquela política. Até porque uma das questões que mais se observa no contexto da prática é o não cumprimento, a desvirtuação e o precário efeito “fiscalizatório” sobre tais textos. Ao mesmo tempo, tem-se a importância dos remédios normativos para abrir novos espaços de disputa de poder, atuação discursiva e influência na atuação política.

2) a evidente contradição entre o discurso e a prática, tanto por parte dos atores de política no macro quanto no microcontexto, uma vez que a expectativa ou o discurso predominante inicial era o de que se passaria, no governo Lula, “a adotar, na área educacional, políticas que se contrapunham às políticas neoliberais, começando por abrir oportunidades para centenas de milhares de jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora” (Aguiar; Pacheco; 2017, p. 18). Isso nas palavras do próprio Secretário da Secretaria de Educação Tecnológica - SETEC, no primeiro governo Lula. Ou seja, há forte evidência de que prevalece a colonização neoliberal sobre as políticas educacionais no Brasil e de que, como já apontado anteriormente enquanto crítica ao materialismo histórico-dialético, não se pode depositar elevada expectativa de mudança e justiça social centrada na concepção de Estado-nação. No mesmo sentido, “[...] o neoliberalismo não é apenas uma resposta a uma crise de acumulação, ele é uma resposta a uma crise de governamentalidade.” (Dardot, Laval, 2016, p. 26).

Portanto, pode-se dizer que um posicionamento epistemológico crítico, de teorização combinada, justifica-se em contraposição à lógica de implementação de políticas uma vez que possibilita a operação conceitual que ganha sentido na busca pela apreensão da materialidade e do movimento do real, da historicidade. No mesmo sentido, assim como Laval irá identificar a colonização neoliberal da educação e a hegemonia dominante da razão (ideologia) neoliberal sobre a educação, Ball analisa o conjunto de reformas em nível global, sugerindo que esse conjunto de “mudanças indica o início do fim da educação pública em sua(s) forma(s) de bem-estar. [...] as mudanças e as reformas descritas representam o triunfo do Imaginário neoliberal” (2020, p. 24).

Destarte, o acompanhamento das muitas reformas e legislações de políticas educacionais ocorridas principalmente na última década, no Brasil, é muito mais uma manobra neoliberal de tentativa de demonstrar a preocupação com a educação como uma das formas de promoção da justiça social que, de fato, uma política de Estado que considere e possibilite a educação enquanto tal. Daí que, inúmeras leis, decretos, documentos formais destas políticas educacionais focadas sobretudo no ensino médio, não bastam, pois os lírios não nascem das leis. Ou seja, não garantem nem possibilitam concretamente uma guinada significativa na educação básica a ponto de alterar a estrutura social corroída por injustiças e desigualdades.

A ATUAÇÃO POLÍTICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA DOS IFs ENTRE AS POLÍTICAS E A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Na esteira de Ball (2010, p. 37), pensar tecnologias políticas capazes de se conectarem à rede global de políticas sem serem colonizadas pela ideologia neoliberal é um dos principais desafios que se apresentam na atualidade. E, ao que tudo indica, o materialismo histórico-dialético do marxismo e a concepção gramsciana de estado ampliado, por si só, mesmo que presentes no contexto da influência e da produção dos textos, não é capaz de se manter no contexto da prática e dos efeitos, a exemplo do que se pode constar até o momento na política de EPT dos IFs.

É preciso ampliar o horizonte hermenêutico, revisar o discurso, o curso e a prática, caso se pretenda ainda alguma consciência de classe contra hegemônica tanto no microcontexto das políticas educacionais quanto no macrocontexto em uma perspectiva global. É nesse sentido que a ACP "[...] se constitui num referencial analítico útil e que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos" (Mainardes, 2006, p. 47).

Sendo assim, não implica e não cabe o discurso, às vezes reiterado entre alguns críticos do neoliberalismo, de que qualquer forma de avaliação, controle, é subversiva. É importante fazer uma crítica consciente e consistente, não apenas reprodutiva de jargões prontos contra o mercado. Acima de tudo, é preciso haver coerência na crítica. Internamente, no contexto da prática da política educacional nos IFs, exemplos dessa incoerência e inconsistência são encontrados em todos os níveis e microcontextos.

Laval utiliza o termo “eficácia” em sentido amplo, sem especificar a distinção comum nas doutrinas administrativas, econômicas e jurídicas, principalmente, adotadas no Brasil com a reforma gerencialista do estado a partir da EC 19/1998. Para o autor, a ideia de “eficácia” está relacionada ao atendimento ou não dos objetivos propostos; enquanto que “eficiência”, está relacionada aos modos, metodologias, formas de gestão e gerenciamento para atingir ao máximo os objetivos propostos com o mínimo possível de custos financeiros. Sendo assim, para efeitos desse estudo, considera-se que, ao se referir ao termo “eficácia”, Laval a entende tanto na perspectiva de atingimento dos objetivos quanto nas formas e modos de gestão para alcançar tais objetivos: “Esse tema da escola eficaz deve ser relacionado à redução ou, pelo menos, ao controle dos custos educativos, tornados prioritários com o questionamento da intervenção do Estado: fazer mais com menos. [...]” (2004, p. 188).

Ou seja, o conceito de eficácia, abordado por Laval (2004, p. 211), abrange a especificidade dos conceitos de eficiência, eficácia e efetividade, tratados pelas teorias administrativas, econômicas e jurídicas para a avaliação de políticas públicas no Estado. A questão da crítica à mera eficiência na política educacional de EPT nos IFs, nesse caso, é em relação à formação profissional unicamente voltada para o mercado de trabalho. O problema central não é o de estar no mercado de trabalho e no modelo capitalista. A questão essencial a ser levantada é quando a educação, o trabalho e a subjetividade, quando a própria dignidade humana, está a serviço do mercado de trabalho e do capitalismo. O problema central da crítica é o de que as políticas educacionais, historicamente, estiveram submetidas a indicadores econômicos, em grande medida, ditados por organismos internacionais (BRASIL, 2007, p. 23 *apud* Frigotto, 2018, p. 97). Quando isso ocorre, consolida-se o homem como empresa de si mesmo.

É claro que aquele que não quiser obedecer a essa “regra do jogo” deve ser entregue à própria sorte, mas aquele que participa do jogo não pode perder” (Dardot; Laval, 2016, p. 53). Veja-se a transferência terminológica neoliberal para o discurso da meritocracia, da pedagogia das competências (Laval, 2019, p.76), presente principalmente nos documentos da OCDE, Banco Mundial, UNESCO e reformas educacionais brasileiras desde a década de 1980. É evidente a transferência terminológica neoliberal para ideia de empreendedorismo e do

desenvolvimento econômico, fortemente presentes em todos os contextos do ciclo da política educacional nos IFs e de toda educação brasileira e global.

A política enquanto discurso neoliberal, com programas de governo vinculando orçamento, como o PRONATEC, tem conseguido dominar o contexto da prática e feito prevalecer a lógica da "indústria 4.0", do "empreendedorismo", do "desenvolvimento econômico", da "concorrência". Assim, o contexto dos efeitos passa a exercer uma importante dimensão da análise da política educacional dos IFs. Isso porque a série de reformas educacionais desde as décadas de 1970/1980, inicialmente na Europa, e na década de 1990, mais precisamente no Brasil, proporcionou o espaço ideal para a colonização neoliberal. Tais reformas, sempre com o discurso político de diminuir a pobreza e proporcionar educação de melhor qualidade, na verdade, sempre apresentam "soluções" meramente paliativas e ignoram o contexto social, geopolítico, cultural, histórico da sociedade e / ou sempre se apresentam como a mais nova e atualizada "solução" para toda forma de problemas por meio da educação.

Esse discurso político é muito claro, por exemplo, quando se percebe uma defesa generalizada na sociedade que sugere entender que "tudo" deveria ser ensinado nas escolas. Surge um problema qualquer e a "solução mágica" é criar uma disciplina a mais para que as escolas ensinem a fazer isso e, em pouco tempo, as novas gerações, à la "criança esperança", eliminarão o problema.

Em recente trabalho científico, aprofundou-se mais essa discussão em torno da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. Ver os estudos sobre: "Educação Profissional e os desafios da formação integral: concepções, políticas e contradições", (Caetano; Porto; Sobrinho, 2021); "Reformas do Ensino Médio: tensões e proposições no âmbito do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais" (Sobrinho; Araújo; Silva, 2021); "O currículo da resistência e a resistência do currículo nos IFs face à Reforma do Ensino Médio e a BNCC" (Sobrinho; Bonilha, 2020); "Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio" (Sobrinho; Plácido; (Orgs.) 2020); "Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em "Migalhas": a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação" (Araujo, 2022.), dentre outros.

Quer dizer, tanto a partir do âmbito interno quanto do âmbito externo, as últimas décadas têm sido marcadas por propostas cujos efeitos são meramente paliativos e de baixa densidade epistemológica. Como resume Frigotto, "trata-se de políticas que ficam na amenização dos efeitos, sem alterar as determinações estruturais que os produzem" (2018, p.

18). Sendo assim, é importante questionar: Quais efeitos a política educacional dos IFs já tem produzido? Em que medida tais efeitos reafirmam a estrutura vigente apenas apresentando resultados paliativos e passageiros ou realmente tendem a promover, mesmo que no longo prazo por vir, possibilidades de mudança estrutural e ressignificação social?

O contexto dos efeitos é, portanto, muito mais complexo de se abordar e se analisar. Isso porque engloba os chamados "efeitos de primeira ordem" e "efeitos de segunda ordem" (Ball, 1994). Aqueles geram mudanças na estrutura e na prática, enquanto estes tendem a produzir mudanças em padrões de justiça social. Portanto, há necessidade de se levar em consideração uma análise muito mais ampla de dados e especificidades, o que não tem sido feito até então na RFEPCT.

Em pouco mais de uma década de política educacional dos IFs, ainda é demasiadamente precoce a tentativa de se esperar significativas transformações de ordem de justiça social e, desta década, a segunda metade tem demonstrado mais sinais de "efeitos perversos" das políticas e reformas educacionais em Nível Nacional que sinais sequer paliativos de ordem de justiça social. Quiçá o amanhã surpreenda.

CONCLUSÕES

Em síntese, o que ocorre no contexto da prática e em todo o processo do ciclo de políticas educacionais, quando o papel de ator crítico, intérprete, tradutor de políticas, quando a função intelectual criativa e a capacidade gerencial e técnica dos profissionais da educação, quando a função educativa e política é retirada da autonomia da atuação prática dos atores de políticas, quando a organização da cultura educacional e social passa a ser de poder dominante das organizações de interesses exclusivamente privados, mesmo que com a difusão de discursos públicos por meio da apropriação terminológica, é a colonização do Estado e das subjetividades. Nesse sentido, como bem sintetiza Ball (2020, p. 160), "políticas de Estado, [...] podem, assim, criar incentivos e pressões para fornecedores do setor público a fazer uso dos serviços do setor privado".

Provocando uma nova perspectiva possível, ensaia-se afirmar que é plausível considerar que não há "exercício consciente, autônomo, reflexivo, crítico, livre da vontade

humana" dos atores de política ao reproduzir a cultura e seguir os valores e objetivos do colonizador neoliberal.

A análise dos efeitos de política não pode ser comparada à auditoria sobre o fluxo de caixa e a prestação de contas de uma empresa ou se resumir ao número de vagas ofertadas por uma instituição de ensino *versus* o número de alunos aprovados no ENEM, o melhor resultado no ENADE, ou o preenchimento de vagas no mercado de trabalho cuja remuneração, por mais qualificado que o profissional seja em termos de titulação acadêmica, permanece muito abaixo das elites econômicas, como demonstrou a pesquisa supra, nos últimos quarenta anos. Quando o Estado se identifica com o Poder Econômico, estabelecem-se "políticas governamentais contrárias aos interesses da maioria dos cidadãos, com o objetivo de proporcionar benefícios (e mais poder) a uma parcela específica da população: os super ricos (Casara, 2018, p. 11).

Ocorre que, no decorrer da primeira década, alguns IFs inclusive protagonizaram a adoção de estratégias e políticas propostas e elaboradas justamente pelas lógicas da "educação" e "trabalho", as quais seriam - ou deveriam ser - essencialmente contras para que a "nova institucionalidade" fosse, ao menos, próxima do possível. Alguns capitanearam a implementação do "novo ensino médio" ao mesmo tempo em que muitos outros IFs tentavam se articular em rede e com outras instituições para demonstrar os efeitos perversos que a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) propunham de fato.

Como o pesquisador Adilson Araujo bem demonstrou em atualizado trabalho pós-doutoral (2022), também com base no Ciclo de Políticas de Ball, instituições como a Fundação Lemnan e Instituto Airton Senna, por exemplo, foram protagonistas da influência na reforma do ensino médio e na elaboração da base nacional comum curricular. Os documentos institucionais de muitos IFs continuam a repetir boa parte das bases teóricas e dos conceitos presentes na justificativa e fundamentação epistêmica da política de EPT nos IFs, contudo, no contexto da prática, o que se observa é a prevalência do "hibridismo" público/privado. Assim, como sugere Araujo (2022), o que se tem são "migalhas" da política que se esperava ter.

Deve-se recuperar aquele sentido já discutido inicialmente sobre o fantasma da *Accountability* que permeia os meandros dessas parcerias "público-privadas". Na Governança, o controle não ocorre nos processos, mas apenas nos resultados. Ou seja, todas as reformas de caráter neoliberal nas políticas públicas educacionais de EPT no Brasil, desde a década de 1940 com as reformas de Gustavo Capanema, até o ano 2001 com as Reformas de FHC e Paulo

Renato de Souza, em nada resultaram de concreto. Sequer alteraram a estrutura social em termos de função pública social da educação pública, muito menos proporcionaram o acesso e a qualidade esperada de formação de "mão de obra" para o "mercado de trabalho". Há que se concluir que lógica privada de governança, baseada em critérios de desempenho de eficiência, eficácia e efetividade, tem se demonstrado ineficiente, ineficaz e inefetiva até mesmo para os interesses estritos do mercado.

Criticou-se, e com razão, o governo Temer e Bolsonaro pela falta de diálogo com as bases sobre Reforma do Ensino médio; BNCC; Future-se, Novos Caminhos; e outros programas e políticas educacionais. No entanto, o Governo Lula e Dilma, usaram da mesma estratégia em relação à Criação dos IFs, PRONATEC e outros programas e políticas educacionais. Afinal, nessa lógica da "Democracia Fraca" (democracia que se resume ao voto representativo), vive-se a democracia e, nas instituições de ensino, tem-se buscado realizar a tão falada "gestão-democrática" ou permanece um simulacro para a democracia de fachada?

Até que ponto essa mesma lógica da macropolítica nacional se reproduz na micropolítica institucional nos IFs e, dentro dos IFs ainda em cada *campi*, cada curso, cada setor, cada segmento profissional ou instância "representativa", inclusive dentro dos próprios Sindicatos? Seria justamente dessa fraqueza da coesão social, da carência da articulação e do fortalecimento institucional que se alimenta a hegemonia dominante do neoliberalismo? Há de se ter presente a análise crítica feita por Dardot e Laval sobre a "esquerda neoliberal" teorizada por Giddens e Blair, de modo que "[...] a nova esquerda tomou para si a matriz ideológica de seus oponentes tradicionais, abandonando o ideal da construção de direitos sociais para todos (Dardot; Laval 2016, p. 233 a 234).

Enfim, são provocações a se considerar para além da ocupação em torno de pensar, propor, avaliar ou criticar políticas. Por outro lado, no limite e no alcance da função intelectual dos profissionais de educação, talvez o primeiro esforço esteja justamente na capacidade de autocrítica, de abertura ao diálogo autêntico na atuação política que busca ressignificar as formas de se pensar, propor, analisar e, inclusive, criticar as políticas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de; PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia como política pública. p. 13 a 35. IN. ANJOS, Malyta Brandão

dos; RÔSAS, Giselle. Org. As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Série Reflexões na Educação V. 1.** Natal: IFRN, 2017.

ARAUJO, Adilson Cesar de. **Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em "Migalhas":** a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. Relatório de Pesquisa de Estágio Pós-Doutoral. PPGE UFPR, Curitiba, 2022.

BALL, Stephen John. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: 23. Ed. Editora UEPG, 2020.

BALL, Stephen John. ***Education reform:*** *a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University* Press, 1994.

BALL, Stephen John. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Rev. Educação & Realidade**. Porto Alegre: FACED/UFRGS. Vol. 35, número 2: 37 – 55. Maio/ago., p. 37 a 56. 2010.

BALL, Stephen John. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012b. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa Acesso em 19 de maio de 2020.

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. Educação e Sociedade. **Dossiê: "Globalização e Educação: Precarização do Trabalho Docente".** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set. /dez. 2004.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. ***How schools do policy:*** *policy enactments in secondary schools*. Abingdon: Routledge, 2012.

BALL. Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: editora UEPG, 2016.

BRASIL**. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em 18 de novembro de 2022.

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

CASARA, Rubens**. Sociedade sem lei:** pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie. RJ: Civilização brasileira, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: Ensaios sobre a sociedade neoliberal. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GRAMSCI, A. Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo. In: **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian**. A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n.1, jan.-abr., p.186-201. 2018b.

MAINARDES, Jefferson.; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-16, 2016.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 33, p. 1- 25, 2017.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**. As diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 21 novembro de 2021.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

SANTOS, Oengredi Mendes Maia Dos. **Cursos técnicos subsequentes do IFPR Campus Campo Largo e formação emancipatória:** entre encontros e desencontros 29/08/2018. Mestrado Em Tecnologia E Sociedade Instituição De Ensino: UTFPR.

SOBRINHO, Sidinei Cruz. Análise nacional do ciclo da política de educação, ciência e tecnologia nos Institutos Federais - IFs: a carência epistêmica e a produção do homo enterprise no contexto da prática e na atuação política. 2023. 664 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2023. Disponível em http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/2599. Acesso em 23 de junho de 2024.

SOBRINHO, Sidinei Cruz.; ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Mônica Ribeiro da. **Reformas do Ensino Médio:** tensões e proposições no âmbito do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. Capítulo 11, p. 189 a 266. In. CAETANO, Maria R.; PROTO JÚNIOR, Manoel; SOBRINHO, Sidinei Cruz (Orgs.). Educação profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições. Curitiba: CRV, 2021.

SOBRINHO, Sidinei Cruz; BONILHA, Tamyris. O currículo da resistência e a resistência do currículo nos IFs face à Reforma do Ensino Médio e a BNCC. P. 214 a 266. In. SOBRINHO, Sidinei Cruz; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro (Orgs.) Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. 1116 p. **Reflexões na educação; 8,** João Pessoa: IFPB, 2020.

SOBRINHO, Sidinei Cruz; GARNICA, BONILHA, Tamyris. Chronos ou Kairós. Qual é o tempo de formação nos cursos técnicos integrados ao ensino médio nos IFs. **Revista Contexto & Educação.** p. 46 a 65. Editora Unijuí • ISSN 2179-1309 • Ano 35 • nº 112, Set./Dez. 2020.

SOBRINHO, Sidinei Cruz; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro (Orgs.) Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. 1116 p**: Reflexões na educação; 8**, João Pessoa: IFPB, 2020.

Recebido em: *Julho/2024*.
Aprovado em: *Setembro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

A tarefa na organização histórico-crítica do ensino com a Educação de Jovens e Adultos

Lucas Martins de Avelar*, Rones de Deus Paranhos**

Resumo

A pesquisa apresenta o recorte de uma tese e problematiza a lógica do professor tarefeiro na educação de jovens e adultos. O objetivo do texto é discutir a organização histórico-crítica do ensino com a modalidade. Empregou-se a pesquisa teórica, a partir da análise do conceito de tarefa sob a perspectiva dialética e suas implicações na estrutura indissociável das atividades de ensino e estudo. Como resultados, têm-se que tarefa é entendida como ação que se realiza, um elemento de orientação entre os objetivos e as condições objetivas. Na organização do ensino com a EJA elas podem possibilitar a sistematização de relações de aprendizagem que ampliem as significações da realidade. A concatenação de tarefas de estudo deve ter no horizonte a necessidade histórica da escolarização dos jovens e adultos em vínculo ao planejamento que considere diferentes níveis de apreensão dos conhecimentos. Defende-se a restituição da organização histórico-crítica do ensino como aspecto ontológico do trabalho docente que se pretenda transformador e compromissado com a educação como direito dos jovens e adultos.

Palavras-chave: professor tarefeiro; EJA; Pedagogia Histórico-Crítica.

The task of the historical-critical organization of teaching with Youth and Adult Education

Abstract

The research presents the outline of a thesis and problematizes the logic of the task teacher in the education of young and adults. The objective of the text is to discuss the historical-critical organization of teaching with the modality. Theoretical research was used, based on the analysis of the concept of task from a dialectical perspective and its implications for the inseparable structure of teaching and study activities. As results, a task is understood as an action that is carried out, an element of guidance between objectives and objective conditions. When organizing teaching with EJA, they can enable the systematization of learning relationships that expand the meanings of reality. The concatenation of study tasks must take into account the historical need for the schooling of young people and adults in connection with planning that considers different levels of knowledge acquisition. We defend the restitution of the historical-critical organization of teaching as an ontological aspect of teaching work that aims to be transformative and committed to education as a right for young and adults people.

Keywords: task teacher; EJA; Historical-Critical Pedagogy.

La tarea de la organización histórico-crítica de la enseñanza con la Educación de Jóvenes y Adultos

Resumen

La investigación presenta el parte de una tesis y problematiza la lógica de la tarea docente en la educación de jóvenes y adultos. El objetivo del texto es discutir la organización histórico-crítica de la enseñanza con la modalidad.

* Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Integra o Grupo de Pesquisa Colligat: (re) pensando a formação de professores de Ciências da Natureza e o Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1948-903X. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8454828229269007. E-mail: lucasmavelar@gmail.com.
** Doutor em Educação pela Universidade de Brasília. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFG. Líder do Grupo de Pesquisa Colligat: (re) pensando a formação de professores de Ciências da Natureza. Integra o Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2661-1235. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9743767959125352. E-mail: paranhos@ufg.br

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.45 ISSN 2358-4319

Se utilizó una investigación teórica, basada en el análisis del concepto de tarea desde una perspectiva dialéctica y sus implicaciones para la estructura inseparable de las actividades de enseñanza y estudio. Como resultados, se entiende por tarea una acción que se realiza, un elemento de orientación entre objetivos y condiciones objetivas. Al organizar la enseñanza con EJA, éstas pueden posibilitar la sistematización de relaciones de aprendizaje que amplían los significados de la realidad. La concatenación de tareas de estudio debe tomar en cuenta la necesidad histórica de la escolarización de jóvenes y adultos en conexión con una planificación que considere diferentes niveles de adquisición de conocimientos. Defendemos la restitución de la organización histórico-crítica de la enseñanza como un aspecto ontológico del quehacer docente que pretende ser transformador y comprometido con la educación como un derecho de jóvenes y adultos.
Palabras clave: maestro cambiador de tareas; EJA; Pedagogía Histórico-Crítica.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sofrido intensos ataques desde sua institucionalização como modalidade da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Embora a educação de adultos remonte períodos históricos anteriores, o referido marco legal representa a máxima da contradição entre a necessidade de sua consolidação como política pública de Estado e o efetivo compromisso da educação como direito desse público (Avelar, 2023).

Nas últimas décadas, a EJA enfrenta a transitoriedade de programas, cuja concepção de escolarização desse público reflete uma visão histórica de aligeiramento dos conhecimentos (Ventura; Oliveira, 2020; 2021). Segundo Machado (2019) esse é um instrumento de desqualificação e atrofia da modalidade, que busca a manutenção da subalternidade dos trabalhadores e trabalhadoras.

Em relação ao ensino, um problema fundamental que tem ocupado as discussões pedagógicas é da formulação e emprego de estratégias didáticas diferenciadas, que abarquem a diversidade e especificidades da EJA (Avelar, 2022; 2023; Avelar; Paranhos e Moreira, 2024; Paranhos, 2017; Pizarro e Farias, 2022). Há a compreensão corrente, de que isso só poderá ser feito à luz de uma abordagem experiencial e cotidiana, que se constitua a partir dos saberes da trajetória de vida e das práticas em si mesmas (Avelar, 2022; 2023; Avelar; Paranhos e Moreira, 2024; Paranhos, 2017).

Compreendemos que essa questão se situa em um cenário maior, o da retórica de reestruturação das relações educativas no contexto brasileiro promovida pelo capital a fim de promover a racionalidade técnica e o pragmatismo utilitarista (Rossler, 2006). Esse movimento tem promovido o esvaziamento da escola e do trabalho docente, haja vista que os conhecimentos sistematizados são substituídos pela esterilidade da prática pela prática.

Na Educação de Jovens e Adultos isso ganha contornos de perversidade maior. Os trabalhadores e as trabalhadoras já sofreram por uma ou mais vezes, a marginalização do acesso aos conhecimentos escolares, posto que possuem trajetórias de idas e vindas da escola. Conforme Autor 2, o sistema educacional, ao impossibilitar que esses sujeitos dominem os rudimentos do saber sistematizado e o aprofundamento das relações com a realidade, reiteram os processos de marginalização, a qual torna-se, também, institucionalizada.

A pandemia da Covid-19 acentuou esse quadro, ao evidenciar as desigualdades de acesso entre os estudantes da Educação Básica no Brasil. Machado e Ribeiro (2021) indicam, com base em dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, que 20 milhões de residências não possuíam acesso a internet no país. Desses, 50% são das classes[1] D e E, nas quais se encontra o maior contingente de público em potencial da EJA.

Houve, então, uma crescente virtualização das relações de ensino e aprendizagem, sem que os sujeitos tivessem as condições materiais para tal. Ao mesmo tempo, Borba, Rabelo e Morais (2022), ao investigarem as compreensões de docentes acerca de seu trabalho no mesmo período, assinalam que os sujeitos se sentiram completamente expropriados da sua atividade. Segundo os autores, os modelos prontos e a impossibilidade do planejamento como componente do desenvolvimento profissional, contribuíram para a insatisfação dos professores e professoras com o próprio trabalho.

Esse conjunto de elementos aponta para o avanço da fetichização das práticas pedagógicas a partir da instrumentalidade das tecnologias e metodologias do ensino. Ao mesmo tempo e, contraditoriamente, não há condições materiais para que esse ensino e aprendizagens atinjam qualidades comprometidas com a classe trabalhadora (Avelar, 2023).

Engendra-se, portanto, a lógica do professor tarefeiro, que focaliza a atividade docente na reprodução de técnicas e na discursividade da autonomia reflexiva (Kuenzer, 1999). O faz, sem que efetivamente sejam organizados os meios para que o ensino possibilite o desvelamento do tecido social. Assim, como assinalam Shiroma e Evangelista (2015), os

[1] Conforme a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), a população brasileira pode ser dividida, para fins de pesquisas socioeconômicas, em cinco estratos sociais, o chamado "Critério Brasil". Em 2024: Classe A - renda mensal superior a 20 salários-mínimos; Classe B - renda mensal entre 5 e 9 salários-mínimos; Classe C - renda mensal entre 1,5 e 3 salários-mínimos; Classe D - renda mensal de até 1 salário-mínimo e Classe E - renda mensal inferior a 1 salário-mínimo (ABEP, 2024).

conhecimentos rarefeitos acabam por dominar todos os âmbitos formativos, desde a formação inicial de professores, até a sua atividade na escola.

A partir de Kopnin (1978), entendemos o professor tarefeiro como lógica. Tal assertiva se justifica, pois ela expressa um conteúdo e forma do próprio pensar a função docente no interior do desenvolvimento das relações capitalistas. Com o avanço conjuntural da sociabilidade neoliberal, o professor tarefeiro na EJA, apresenta-se como mais uma expressão da complexificação e influxo dessa lógica que tem existência objetiva e assume sustentação política, jurídica e ideológica no âmbito dos processos educacionais em nosso país.

Ao render-se à lógica tarefeira, o professor acaba por renunciar ao aspecto mais nuclear de sua atividade, a organização do ensino. Na EJA, isso representa a chancela para a atrofia da modalidade mediante o fechamento de turmas e a massificação tanto da oferta à distância quanto da certificação rápida (Avelar, 2023).

Nesse contexto, o presente texto apresenta o recorte de uma tese e problematiza a lógica do professor tarefeiro na Educação de Jovens e Adultos. A entendemos como a expressão historicamente mais desenvolvida, do movimento capitalista de aligeiramento e fragmentação do trabalho docente na modalidade. Analisamos que o momento histórico impõe a urgência do rebatimento não-tarefeiro a essa compreensão.

O faremos, dialeticamente, a partir do conceito de tarefa para a Pedagogia Histórico-Crítica e suas bases teóricas, notadamente a Teoria da Atividade e Ensino Desenvolvimental. Assim, este texto objetiva discutir a organização histórico-crítica do ensino com a EJA, a partir da concepção dialética de tarefa, como contribuição teórica à superação por incorporação da lógica tarefeira.

Metodologicamente o artigo caracteriza-se como uma pesquisa teórica, com vista à sistematização de uma síntese analítica. Nos baseamos em Martins e Lavoura (2018), com as seguintes etapas: a) discussão dos conceitos fundamentais; b) desvelamento das relações com o objeto; c) comparações e análises das ideias presentes nas fontes ante sua importância para a investigação; d) realização de síntese e organização dos resultados.

A pesquisa recorreu, como fontes, a estudos acerca do conceito de tarefa no âmbito das teorias que tomamos como referência. Em paralelo, são explicitados nexos e implicações com a Educação de Jovens e Adultos, a partir de nossos estudos anteriores e do diálogo com autores e autoras do campo da EJA.

O CONCEITO HISTÓRICO-CRÍTICO DE TAREFA

De modo distinto à compreensão da tarefa como algo mecanicamente sem significado para o sujeito, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) a entende de outra maneira. A partir de suas bases psicológicas na Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade, a PHC defende que as tarefas são fundamentalmente necessárias para a organização da vida. Uma melhor compreensão dessa ideia exige o aprofundamento no conceito de atividade e sua estrutura.

Para Leontiev (2004; 2017a; 2017b; 2021) a atividade se constitui enquanto um todo que vincula sujeito e objeto. Essa unidade é mediada pela maneira como as relações com o mundo se produzem na subjetivação da vida social real dos sujeitos. Em outras palavras, a atividade se produz e reproduz atrelada às condições de vida dos indivíduos, ao modo como eles se colocam no mundo em relação à organização societária na qual estão inseridos. Não há, portanto, como entender a atividade descolada do contexto na qual ela existe e se realiza. Como assinala o autor, ela não representa a mera adição de diferentes afazeres dirigidos a um fim, e sim, está fundamentada na multiplicidade de elementos que subjaz a integração do sujeito ao mundo.

Para Leontiev (2021), as atividades contêm, assim sendo, um caráter sistêmico e mútuo. Na relação dos sujeitos que as realizam com o mundo objetivo, elas são capazes de serem modificadas e, ao mesmo tempo, modificar os seus agentes. Isso significa que é nas e pelas atividades que os indivíduos desenvolvem sua personalidade social consciente, já que por meio delas, vão se dando as relações com as diversas tessituras da realidade e seus encadeamentos. Nesse sentido, deve-se pontuar que nem tudo que alguém faz pode ser considerado atividade.

Leontiev (2004) salienta que toda atividade possui um objeto, ela é levada a algo. Esse objeto, entretanto, não precisa ser visível. As atividades surgem de necessidades cuja satisfação total ou parcial faz com que a própria atividade e o sujeito que a realiza se transformem. A necessidade, todavia, não se coloca como o centro definidor da atividade, ficando este papel, com o objeto no qual ela se concretiza. Assim, entende-se que estruturalmente as atividades possuem diferentes componentes.

De acordo com Leontiev (2021), para compreender uma atividade é necessário entendê-las enquanto dotadas de uma dinâmica composta por elementos de orientação e de execução. Os primeiros são aqueles que, em diferentes graus do sistema da atividade, dirigem o sujeito aos processos e procedimentos necessários à sua realização: as necessidades, os motivos, os objetivos e as tarefas. Já os segundos, são caracterizados pelos modos e meios de realização dessa atividade: as ações e operações.

Como nos indica Leontiev (2017b; 2021), as necessidades são as exigências de elementos indispensáveis à vida (direta ou indiretamente). Tem como principais traços: a) necessidade sempre é necessidade de algo, seja um objeto ou o resultado de uma atividade; b) o conteúdo das necessidades depende das condições objetivas e modos de satisfazê-la a partir dessas condições; c) elas podem se repetir, enriquecendo seu próprio conteúdo; d) à medida em que se alargam os objetos e meios capazes de satisfazê-las, as necessidades também se desenvolvem. Nos seres humanos, elas têm seu engendramento sócio-histórico, pelo trabalho, no seio das próprias atividades. Isso permite a sua modificação e a criação de novas necessidades cada vez mais complexas.

A relação que vincula o objeto de uma atividade e a necessidade que a gerou é o que a motiva. Motivo então, é um dado aspecto gerado desse nexo entre objeto e necessidade que leva o sujeito a agir, com a finalidade de satisfazê-la. Por isso, de acordo com Leontiev (2021), as atividades têm a satisfação de sua necessidade materializada em um objeto (físico ou não), e o que leva ao conjunto de atos e meios necessários para alcançá-lo caracteriza o motivo. Logo, os motivos são os responsáveis por distinguir uma atividade da outra, pois levam a ela e, como vimos, podem ser tanto materiais quanto não (Leontiev, 2017a).

As relações dos motivos com os prováveis caminhos de realização da atividade que os originou podem ser diferentes. Assim, apenas quando existem as condições objetivas que permitem à pessoa planificar, organizar os aspectos que corresponderão à efetivação da atividade, com a satisfação da necessidade correspondente, é que ela ocorre (Leontiev, 2017b). Esse ângulo é mais bem explicitado a partir da diferenciação feita por Leontiev (2021) entre motivos de duas naturezas: os apenas compreensíveis e os realmente eficazes (formadores de sentido).

Os motivos apenas compreensíveis são desencadeados por causas externas positivas ou negativas que levam ao planejamento e execução de ações, cujo resultado não dá

a essa atividade um sentido pessoal. São chamados de “apenas compreensíveis” porque a pessoa os entende, mas eles não são significativos para ela. Já os motivos realmente eficazes são aqueles que possuem um sentido pessoal e agem psicologicamente nos sujeitos, entrelaçando intimamente emoções e sentimentos à sua satisfação. Conforme vão se dando as objetivações em níveis cada vez mais complexos e a diferenciação da direção e hierarquização das atividades, pode ocorrer a conversão de motivos inicialmente apenas compreensíveis em motivos realmente eficazes (Leontiev, 2004; 2017a; 2017b; 2021).

No esteio da atividade, a relação entre a necessidade e os motivos desencadeia objetivos, que são metas, resultados planificados que geram as ações. As ações são processos basilares fundamentais das atividades, são atos físicos ou psíquicos que se dirigem por esses resultados a serem alcançados, os quais se concatenam na forma de objetivos. Os objetivos são, então, finalidades delineadas para as ações, configuram a direção concreta delas (Leontiev, 2021).

Por isso, Leontiev (2021) assinala que tal como o motivo está para a atividade, assim também o é o objetivo em relação à ação. As atividades, portanto, são formadas por ações ou conjuntos delas, fato que evidencia a própria complexificação da atividade humana, haja vista que ela se diferencia em momentos intermediários necessários à sua realização. As ações, por serem voltadas a objetivos com dados aspectos relacionados aos motivos, podem apresentar-se em diferentes atividades. Noutros termos, uma mesma ação pode estar presente em atividades diferentes, pois advém de motivos distintos, tal como um mesmo motivo pode ser gerador de diferentes ações.

Segundo Leontiev (2021), o *encontro entre os objetivos e as condições objetivas, materiais (físicas ou simbólicas) para a sua realização* é o que constitui a tarefa. Entendemos que **tarefa**, portanto, para a Psicologia Histórico-Cultural e para a Pedagogia Histórico-Crítica, é um elemento de orientação consciente das atividades humanas, que comporta a relação entre os objetivos que geraram dadas ações e as possibilidades delas se efetivarem. Aqui, então, está uma assertiva fundamental para este ensaio. O conceito de tarefa que é defendido neste texto, contrapõe a concepção tarefeira, que entendemos ser expressão mercadológica dos processos de precarização do trabalho docente.

A definição de tarefas em uma atividade alinha-se ao caráter prospectivo, de planejamento das ações para dado objetivo sob dadas condições. Sobre esse elemento, podemos assinalar o aspecto orientador que a tarefa possui, baseado na intencionalidade das ações. Sobre isso, escreve Leontiev (2021) que:

> Por isso, afora seu aspecto intencional (o que é deve ser alcançado), a ação tem seu aspecto operacional (como, de que modo pode ser alcançado) que é determinado não pelo objetivo em si, mas pelas condições objetivo-objetais para que seja alcançado. Em outras palavras, *a ação que se realiza* responde à tarefa; a tarefa é o objetivo, dado em condições determinadas. Por isso, a ação tem uma qualidade especial, que a "formula" de modo especial, e justamente os modos pelos quais ela se realiza. Eu denomino operações os modos de realização da ação. (Leontiev, 2021, p. 127, grifos do autor).

Leontiev destaca que as operações são, então, os meios pelos quais podem ser executadas as ações. Elas se dirigem pelas condições objetivas e refere-se aos procedimentos necessários para executar uma ação. Vejamos, pode ser que os objetivos sejam tais e levem a dadas ações, mas que por eventualidade as condições objetivas se modifiquem. Teremos que a ação não muda, ao passo em que as operações sim, terão de ser repensadas com vista a possibilitar a realização da ação. Conforme Leontiev (2021), as operações não são exclusivas dessas ações. Uma mesma operação pode servir a objetivos diferentes, ou seja, podem ser empregadas para a realização de mais de uma ação e atividade.

Ainda assim, como indica Leontiev (2017a), pode ocorrer, sob dadas circunstâncias, a interconversão entre atividades, ações e operações. Uma ação pode tornar-se atividade, quando o objetivo dessa ação passa a ser um motivo. Isso ocorre em cenários nos quais o resultado da ação acaba por ser mais relevante para a pessoa do que o motivo que a conduziu. Já para que uma ação se converta em operação, ela deve tornar-se um meio para execução de outra ação. Portanto, uma ação se torna operação quando o seu objetivo passa a ser uma condição para atingir um novo objetivo diferente do inicial.

Essa dinâmica estrutural nos auxilia no entendimento do caráter dirigido e dialético que o conceito de tarefa assume sob a Teoria da Atividade, um dos fundamentos teóricos da PHC. Como elemento de orientação, as tarefas são processo e produto dialético da relação analítica entre objetivos, as finalidades e as condições objetivas materialmente postas para a sua realização. São, logo, caudatárias da dimensão sócio-histórica na qual se realiza.

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA O ESTUDO DESENVOLVENTE COM A EJA

A unidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento é salutar para compreender a tarefa que se impõe à Educação Escolar com a EJA para a superação da marginalização reiterada e institucionalizada (Paranhos, 2017) dos trabalhadores e das trabalhadoras que estudam. Para a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica o ensino configura-se em um tipo especial de atividade. Como atividade, o ensino possui motivos, é dirigido por necessidades. Encerra em si sua própria razão de ser, ou seja, está intencionalmente orientado para um objeto.

O ensino pode produzir desenvolvimento porque é capaz de gerar novas formações psíquicas, uma reestruturação das relações psicológicas com a realidade (Vygotski, 1996). Em sua forma organizada, essa atividade se efetiva sistematicamente como ensino escolar. Nos processos de escolarização, os elementos da cultura são intencionalmente dispostos e relacionados para que seja possível a sua apropriação, sua aprendizagem. Quando Vygotski (1996) assinalou, em sua famosa frase, que o bom ensino é aquele que promove o desenvolvimento, estava se referindo a esse tipo de ensino.

Assim, a Educação Escolar assume um papel precípuo como forma pela qual as apropriações dos conhecimentos produzidos pela humanidade podem ocorrer. Esse processo ocorre através do trabalho imaterial, no qual o produto da atividade não pode ser apartado da sua produção (Saviani, 2019). É isso o que ocorre precisamente na escola, haja vista que o ensino se configura a partir de relações de produção do saber e é justamente a característica de ser trabalho imaterial que perfaz a natureza da educação.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, essa natureza assinala para uma finalidade específica, qual seja a da produção intencional em cada ser humano, da humanidade conquistada genericamente (Saviani, 2013; 2019). Nesse sentido, são tarefas dessa perspectiva ante a Educação Escolar:

> a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação.
> b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.

> c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2013, p. 8-9)

Por isso, podemos dizer que se trata de uma concepção afirmativa acerca do ensino que se processa na escola, uma vez que ele possibilita a apreensão dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade, os quais podem erigir a superação da cotidianidade alienada (Duarte, 2016). Nesse sentido, a organização do ensino com a Educação de Jovens e Adultos pode ser instrumento de luta e resistência, em favor de outros entendimentos acerca das necessidades desse público.

Na base do ensino e da aprendizagem escolar radicam o enlace das diferentes atividades da humanidade, como "a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos" (Duarte, 2016, p. 59). Trata-se, portanto, da oportunização do rebatimento às retóricas mais comuns em relação à modalidade, as quais professam estar no "dia a dia" ou nas "experiências empíricas" por si mesmas, as fontes do conhecimento necessárias a esses sujeitos.

Sobre esse enlace tratado por Duarte (2016), há de se pontuar o que asseveram Eidt e Duarte (2007). Com base em Leontiev, os autores postulam que as aprendizagens dependem do que o sujeito conscientiza e de como esse conteúdo se torna consciente. Esses aspectos implicam necessariamente, na atividade de ensino e na organização, por meio dela, das possibilidades de aprendizagem postas na atividade de estudo.

Desse modo, a atividade de ensino precisa orientar-se de modo que permita aos estudantes se apropriarem do que há de atividade sócio-histórica humana encarnada nos conhecimentos, logo, as aprendizagens devem ter no horizonte o desenvolvimento da humanidade coletivamente contida nesses conhecimentos, nos indivíduos. É o que significa a afirmação de Saviani (2013, p.13), segundo a qual a educação escolar deve "produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens"

Quando pensamos na Educação de Jovens e Adultos, essa compreensão afirmativa acerca da escola e da atividade de ensino, na relação com a atividade de estudo, é de suma

importância. Como assinalado, na EJA têm sido recorrentes as defesas por modos espontaneístas de escolarização pautados nas experiências cotidianas.

As situações de ensino a serem desenvolvidas podem, quando intencionalmente pensadas, contribuir com a superação da concepção assistencialista-compensatória que, segundo Rodrigues (2021), vê os sujeitos como ignorantes, pessoas que devem recuperar algum tempo perdido. É essa mesma ideia que justifica a inespecificidade com a qual historicamente a modalidade vem sendo tratada. Ela chancela as transposições estéreis para a EJA, do que é realizado nos ensinos Fundamental e Médio, que acabam por instituir uma tônica adaptacionista à atividade docente que nela se processa.

No seio das formulações histórico-culturais e por consequência, histórico-críticas, a organização do ensino deve penetrar na essência epistemológica e ontológica dos conteúdos do ensino (Libâneo, 2004). Em outras palavras, é preciso, por exemplo, ensinar biologia pensando biologicamente, indo à raiz, ao movimento do pensar e sistematizar essa ciência ao longo dos tempos (Avelar *et. al*, 2022).

É na atividade de estudo dos(as) estudantes, que o ensino se efetiva. Assim, o objetivo do ensino sob uma perspectiva histórico-crítica, é a promoção de situações de estudo potencialmente desenvolventes. Conforme Davidov (1999), a organização do ensino assume papel importante ao ser responsável pela sistematização do modo como o estudo ocorrerá, para a geração gradativa das necessidades dos sujeitos de se apropriarem dos conteúdos.

Essa questão põe em relevo uma consideração importante a ser aqui assinalada, segundo a qual a atividade de estudo não se forma espontaneamente, ela precisa ser planejada, estruturada de modo que permita aos sujeitos irem desenvolvendo-a. Vejamos então que, no caso da EJA, há a premência de que se compreenda que o ensino não se processará efetivamente se não tivermos no horizonte esse entendimento.

Estruturalmente, Davidov e Márkova (2019) indicam que a atividade de estudo possui como componentes: 1. Compreensão pelos estudantes das tarefas de estudo; 2. Realização pelos estudantes das ações de estudo; 3. Realização pelos estudantes das ações de avaliação e controle. Em relação às tarefas de estudo, trata-se do entendimento do que se objetiva apreender e quais as condições para tal, que elementos são gerais e essenciais do que se estuda, e quais motivos se colocam nesse contexto.

A realização de ações refere-se ao domínio de modos de atuação com os conhecimentos, por meio de operações, de maneira que se possa realizar abstrações e generalizações capazes de responder a necessidade, em um movimento que incorra na apropriação do que é geral, particular e singular nos nexos que interligam o objeto. As ações de avaliação e controle respondem à própria tomada gradual de consciência dos estudantes do que conseguiram realizar e que aspectos necessitam ainda se concretizar (Davidov; Márkova, 2019).

Toda essa articulação estrutural da atividade em questão, põe mais uma vez em evidencia o papel do professor. Isso ocorre, como assinala Davidov (1988), pela sua atuação no planejamento e elaboração de meios para que se formem sistemas conceituais cada vez mais conscientizados, pelo desenvolvimento, pelos estudantes, no contexto de resolução das tarefas de estudo, das capacidades de análise, síntese, reflexão e reorganização da própria atividade.

No item anterior, quando discutimos a estrutura das atividades humanas, explicitamos que a tarefa constitui um de seus importantes elementos de orientação. No caso da atividade de estudo, a tarefa de estudo tem centralidade, haja vista que, como afirma Elkonin (2019), ela é sua unidade fundamental, ou seja, guarda os aspectos da totalidade exigida para a sua realização. Vemos que aqui, o entendimento de tarefa possui outros contornos, muito distintos e totalmente opostos da concepção tarefeira que evidenciamos na introdução deste texto. A tarefa de estudo é componente nuclear para que processe o movimento de desenvolvimento dos sujeitos, na perspectiva das aprendizagens desenvolventes.

Segundo Elkonin (2019), no contexto dessas tarefas, as ações sobre os materiais vão ocorrendo de início, a partir do que se tem empiricamente, do que é captado pelos sentidos, classificado, das representações que se fazem primariamente em nexo ao que se antevê externamente. A sua resolução implica na mobilização de outras relações com tais materiais, da sua conexão interna e dos princípios fundamentais que lhe são essenciais. Compreendemos, portanto, que a incorporação por superação do empírico pelo teórico pressupõe um longo caminho, no qual há o desenvolvimento da autoconsciência e das capacidades de trabalho dos estudantes com o conteúdo do estudo.

Em consequência, Elkonin (2019) nos assinala que, justamente por seu caráter primariamente mais dependente do concreto sensível, é que os professores têm, também no início da organização do ensino, um controle maior sobre o que se faz na tarefa de estudo. Por isso, além da elaboração das tarefas, apresenta exemplos de como executá-la, além de uma

avaliação mais estreitamente colaborativo-dirigida do que se realiza. A ideia é que gradualmente os sujeitos se apropriem dos modos de realização das ações, de acordo com a estrutura da atividade de estudo, e que o cerne do planejamento do ensino possa também se complexificar.

Para a EJA essa consideração é importante pois coloca em relevo a urgência de assumirmos a "concepção ampliada de eixo e dinâmica do ensino pautada na lógica dialética" (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 146). Ou seja, as aprendizagens irão ocorrer em níveis diferentes de apreensão ao longo da trajetória escolar. Nesse contexto, diferentes processos irão ocorrer em um movimento não linear de significações, o qual ora será mais empírico, ora abstrato, até que possa converter-se em síntese.

É comum que as discussões do chão das salas de aula de EJA focalizem a alfabetização em si mesma e a capacidade de reconhecimento de aspectos mais ligados à experiência (Avelar, 2023; Avelar; Moreira e Paranhos, 2024; Paranhos, 2017). Entretanto, progressivamente no curso da formação dos(as) trabalhadores e trabalhadoras que estudam, há a necessidade de elaborar tarefas de estudo capazes de mobilizarem novas necessidades de aprender, geradoras de motivos que sejam realmente eficazes, não apenas compreensíveis.

A ideia do "resgate do tempo perdido" deve ser combatida pela compreensão histórico-crítica do conhecimento como resistência transformadora. Portanto, a trajetória de escolarização, por meio da organização do ensino, deve ter no horizonte a promoção de mudanças no conteúdo e na forma, na estrutura do próprio pensar e conhecer a realidade.

Essa consideração aponta para outra de igual importância, a da exigência de "professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos" (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 144). Dessarte, a organização do ensino, pelo sequenciamento do que e como será aprendido, demanda professores que conheçam as relações nucleares do que será ensinado. Assim, as decisões de objetivos, tarefas e ações de estudo, ou seja, a composição estrutural do processo, será sistematizada de maneira mais sintética.

Ressaltamos que esse domínio é constituído ao longo da atividade profissional e, no caso da EJA, consideramos ser preciso a adição de outra assertiva: para atuar na modalidade é necessária a compreensão da necessidade histórica de sua existência. Em outras palavras, não basta organizar o ensino "para" a EJA, mas sim, **com** ela.

Há, portanto, como indica Paranhos (2017), a urgência de um projeto formativo próprio. Nas palavras do autor: "A educação oferecida a essas pessoas demanda ser diferenciada, pois elas materializam o descaso social ligado aos seus direitos" (Paranhos, 2017, p. 48). Esse projeto formativo próprio não significa deslocar abstratamente a EJA da prática social e professar que nela o ensino de deve ser diferenciado produzindo, como assinala Silva (2023), o enaltecimento das especificidades.

Nesse sentido, propomos que a organização do ensino com a Educação de Jovens e Adultos carece da mediação dos problemas necessários aos enfrentamentos estruturais e supraestruturais dos quais ela é caudatária: marginalização dos sujeitos, políticas transitórias, concepção assistencialista-compensatória etc.; tal como dos conhecimentos através dos quais o trabalho didático pode se efetivar: historicidade e lutas pelo direito, conhecimento teórico das áreas de referência, conhecimento pedagógico etc.

CONSIDERAÇÕES PARA A RESISTÊNCIA TRANSFORMADORA

Este artigo objetivou discutir a necessidade da organização histórico-crítica do ensino com a EJA, a partir do conceito dialético de tarefa. O fez, como contraposição à lógica mercadológica do professor tarefeiro, na intenção de fomentar a resistência ativa aos avanços da sociabilidade capitalista.

Sob a Pedagogia Histórico-Crítica, tarefa tem um caráter conscientizado e de nuclear importância para a constituição da atividade humana, na mais rica e desenvolvente das acepções. Daí que possamos compreender que essa teoria e as que lhe dão arcabouço, assumam essa compreensão e, ao defenderem relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento que superem os jargões naturalizantes, apresentam também outras possibilidades para a sistematização do ensino com a Educação de Jovens e Adultos.

A partir desses fundamentos e dos demais elementos discutidos neste texto, pretendemos contribuir com as possibilidades de analisar a Educação de Jovens e Adultos por uma perspectiva histórico-crítica. Objetivamos realizar, nesse sentido, uma tarefa de rebatimento não-tarefeiro. Essa tarefa exige que nos comprometamos com o tirocínio psicofísico do estudo com o ensinar e do ensinar com o estudo.

O trabalho didático na modalidade deve considerar que se trata de contextos de organização do ensino que devem buscar restituir a esses sujeitos de direito a sua essência do

ser social diluída nos processos de precarização e expropriação dos conhecimentos que sofreram por diversos motivos. Ao mesmo tempo, haveremos de planejar situações de aprendizagem por meio de tarefas de estudo que realmente coloquem tais problemas em seu centro, dialogando na radicalidade com os fundamentos da ciência que ensinamos, promovendo a sua apropriação e contribuindo com os saltos no desenvolvimento.

O rebatimento não-tarefeiro é, portanto, o enfrentamento da concepção tarefeira pela consistente compreensão histórico-crítica do que constitui uma tarefa e das especificidades por ela assumida em diferentes atividades. Quer dizer, então, que a Educação de Jovens e Adultos tão logo poderá cumprir sua tarefa de escolarização da classe trabalhadora marginalizada reiteradamente, tão logo nós a tomemos como tarefa, como ação que se realiza, aqui no contexto didático, pela organização do ensino, mediante dadas condições objetivas.

REFERÊNCIAS

ABEP. Critério de Classificação Econômica Brasil. **Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa**, ABEP, 2024. Disponível em: https://abep.org/wp-content/uploads/2024/09/01_cceb_2024.pdf. Acesso em: 06. dez. 2024.

AVELAR, Lucas Martins de. ***"EU NÃO SOU TAREFEIRA!"*** – Tarefas de articulação didática para a organização histórico-crítica do ensino de Biologia com a Educação de Jovens e Adultos. 2023. 431f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Pró Reitoria de Pós-graduação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/aa50af5e-5178-4aaa-86e9-b04c9879df47. Acesso em: 10. jan. 2024.

AVELAR, Lucas Martins de. **O Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos:** a perspectiva Histórico-Cultural como princípio da organização do ensino-aprendizagem. 2022. 351f. Dissertação (Mestrado Acadêmico – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/bbffc48a-1bde-4b5b-86e6-f80141411656. Acesso em: 11. jan. 2024.

AVELAR, Lucas Martins de.; COELHO, Leandro Jorge.; GUIMARÃES, Simone Sendin Moreira.; PARANHOS, Rones de Deus. O conceito de conceito na formação de professores de Biologia: apontamentos a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 667–691, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47015. Acesso em: 12. jan. 2024.

AVELAR, Lucas Martins de.; MOREIRA, Ana Santana.; Paranhos, Rones de Deus. O conhecimento escolar em pesquisas do Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos fundamentadas na perspectiva Histórico-Cultural. **Educação**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e62/ 1–26,

2024. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/72370. Acesso em: 9 abr. 2024.

BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento.; RABELO, Luana Barcelos.; MORAIS, Luís Philipe Porto de. Ensino de Ciências e Biologia na EJA em tempos de crise pandêmica: interrogações e inquietações emergentes em narrativas docentes. **Revista Cocar**, Belém, v. 1, n.1, p. 1-20, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4700. Acesso em: 06. jan. 2023.

DAVIDOV, Vasili Vassiliévitch. O que é a atividade de estudo. **Escola inicial**, São Paulo, n. 7, p. 1-9, 1999. Disponível em: https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Davidov%20O%20que%20%C3%A9%20atividade%20de%20estudo.doc. Acesso em: 11. mar. 2023.

DAVIDOV, Vasili Vasiliévitch. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Progreso, 1988, p. 46-98.

DAVIDOV, Vasili Vasiliévitch.; MÁRKOVA, Aelita Kapitonovna. O Conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: PUENTES, Roberto Valdés.; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho.; AMORIM, Paula Alves Prudente. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 191-213.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

EIDT, Nadia Mara; DUARTE, Newton. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicol. educ.** [online], n. 24, p.51-72, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752007000100005&script=sci_abstract. Acesso em: 19. abr. 2022.

ELKONIN, Daniil Borosovich. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. In: In: PUENTES, Roberto Valdés.; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho.; AMORIM, Paula Alves Prudente. (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 159-168.

GALVÃO, Ana Carolina.; MARTINS, Lígia Márcia.; LAVOURA, Tiago Nicola. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

KOPNIN, Pavel Vasilyevich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. **Educ. Soc**., Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-8, dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P. Acesso em: 03. jan. 2023.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15.ed. São Paulo: Ícone, p.59-83, 2017a.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental** – Antologia: Livro 1. Uberlância: Edufu, 2017b, p. 39-58.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. 1. ed. Bauru: MIREVEJA, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro, n.27, p. 5-24, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqttx/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12. dez. 2022.

MACHADO, Maria Margarida. Quando atrofiar e desqualificar são condições para manutenção da subalternidade. **Cad. Pesq**., São Luís, v. 26, n.4, out./dez., 2019. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13056. Acesso em: 13. mai. 2022.

MACHADO, Maria Margarida.; RIBEIRO, Renato Antônio. Contribuições de Freire e Gramsci para pensar a EJA na pandemia. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 13, n. Esp., p. 175-199, 2021. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12054. Acesso em: 27. set. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia.; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428. Acesso em: 12. mar. 2022.

PARANHOS, Rones de Deus. Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos: o pensamento político- pedagógico da produção científica brasileira. 2017. 229f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de Brasília. 2017.

PIZARRO, Mariana Vaitiekunas.; FARIAS, Simoni. A educação de jovens e adultos no ensino de Ciências e Biologia: sucessos e desafios. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 25-54, jan./jun., 2022. Disponível em: https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3287. Acesso em: 09. fev. 2023.

RODRIGUES, Bruno César dos Reis. **As concepções de educação de jovens e adultos presentes nas pesquisas sobre o ensino de química**. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/7b68fb32-11c6-450c-9c6d-fb4199279aef. Acesso em: 10. jan. 2023.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. 1. Ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto.; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul./dez., p. 314-341, 2015. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730. Acesso em: 07. nov. 2022.

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa. Educação de jovens e adultos e Psicologia Histórico-Cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores jovens e adultos. **Germinal:** marxismo e educação em debate, Salvador, v. 15, n. 1, p. 255-273, abr. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/53006. Acesso em: 10. mai. 2023.

VENTURA, Jaqueline Pereira.; OLIVEIRA, Francisco Gilson. As matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio em meio à crise da ideologia neodesenvolvimentista. **Educação**, Santa Maria, v. 46, s.n, p.1-26, jan./dez., 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/61413. Acesso em: 22. out. 2022.

VENTURA, Jaqueline Pereira.; OLIVEIRA, Francisco Gilson. A travessia “do EJA” ao Encceja: será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **RIEJA** - Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, on-line, v.3, n.5, p.80-97, jan./jun., 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427. Acesso em: 11. fev. 2023.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Problemas de la psicología infantil. In: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas -Tomo IV. Madrid: Visor, p. 249-386, 1996.

Recebido em: *Julho/2024*.
Aprovado em: *Novembro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

A educação de jovens e adultos no contexto da reforma do ensino médio no estado do Maranhão

Ana Paula Ribeiro de Sousa* e Leonardo José Pinho Coimbra**

Resumo

O presente artigo discute a configuração da educação de jovens e adultos em nível médio no estado do Maranhão a partir da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017), da Resolução CNE/CEB no. 03/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, da Resolução CNE/CEB no. 01/2021 que define as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e do Documento Curricular do Território Maranhense (etapa ensino médio). Apresenta um panorama da oferta e das políticas para a educação de jovens e adultos desenvolvidas pela rede estadual de ensino no Maranhão e procede uma análise crítica da implementação da reforma do ensino médio sobre a oferta desse nível de ensino. Conclui que a incorporação da reforma do ensino médio e das Diretrizes Operacionais para a educação de jovens e adultos contribuiu para a precarização da oferta do ensino médio na educação de jovens e adultos e para um processo de desescolarização da classe trabalhadora.

Palavras chave: reforma do ensino médio; educação de jovens e adultos; Documento Curricular do Território Maranhense (etapa ensino médio).

The education of young people and adults in the context of the secondary education reform in Maranhão

Abstract

This article discusses the configuration of education for young people and adults at secondary level in the state of Maranhão based on the reform of secondary education (Law 13,415/2017), Re solution CNE/CEB no. 03/2018, which updates the National Curricular Guidelines for Secondary Education, from Resolution CNE/CEB no. 01/2021 which defines the Operational Guidelines for the Education of Youth and Adults and the Curriculum Document for the Maranhão State (high school stage). It presents an overview of the supply and policies for the education of young people and adults developed by the state education network in Maranhão and provides a critical analysis of the implementation of the secondary education reform on the provision of this level of education. It concludes that the incorporation of the secondary education reform and the Operational Guidelines for the education of young people and adults contributed to the precariousness of the provision of secondary education in the education of young people and adults and to a process of de-schooling of the working class.

Keywords: secondary education reform; youth and adult education; Maranhense Territory Curriculum Document (high school stage).

La educación de jóvenes y adultos en el contexto de la reforma de la educación secundaria en el estado de Maranhão

Resumen

Este artículo discute la configuración de la educación de jóvenes y adultos a nivel de secundaria en el estado de Maranhão a partir de la reforma de la educación secundaria (Ley 13.415/2017), la Resolución CNE/CEB no.

* Doutora em Educação (UFF). Professora adjunta da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e do Programa de Mestrado Profissional em rede em ensino de história (PROFHISTORIA-UFMA). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0500-0179. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6519069509467535. E-mail: anapaularis@hotmail.com.

** Doutor em Educação (UFF). Professor adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e do Programa de Mestrado Profissional em rede em ensino de história (PROFHISTORIA-UFMA). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6216-800X. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5474276294927880. E-mail: leonardo.coimbra@ufma.br.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.46 ISSN 2358-4319

03/2018, que actualiza las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria, la Resolución CNE/CEB no. 01/2021 que define las Directrices Operativas para la Educación de Jóvenes y Adultos y el Documento Curricular del Territorio Maranhense (etapa de educación secundaria). Presenta un panorama de la oferta y las políticas para la educación de jóvenes y adultos desarrolladas por la red estatal de enseñanza en Maranhão y procede a un análisis crítico de la implementación de la reforma de la educación secundaria sobre la oferta de este nivel de enseñanza. Concluye que la incorporación de la reforma de la educación secundaria y las Directrices Operativas para la educación de jóvenes y adultos contribuyó a la precarización de la oferta de educación secundaria en la educación de jóvenes y adultos y a un proceso de desescolarización de la clase trabajadora.
Palabras clave: reforma de la educación secundaria; educación de jóvenes y adultos; Documento Curricular del Territorio Maranhense (etapa de educación secundaria).

INTRODUÇÃO

O presente texto pretende realizar uma análise da educação de jovens e adultos em nível médio no estado do Maranhão a partir da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017), da Resolução CNE/CEB no. 03/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, da Resolução CNE/CEB no. 01/2021, que define as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, do Documento Curricular do Território Maranhense (etapa ensino médio) e documentos complementares à reforma do ensino médio no Maranhão.

O estado do Maranhão sustenta um dos piores índices de escolarização de pessoas na faixa etária acima dos 25 anos. De acordo com os dados da Pnad contínua do IBGE, no Maranhão, em 2019, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que terminaram a educação básica obrigatória – ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio – foi de 36,8%. 16,6% da população nessa faixa etária declarou não ter instrução, 34,3% tinham o ensino fundamental incompleto, 7,4% tinham o ensino fundamental completo e 4,9%, o ensino médio incompleto (Maranhão..., 2020).

Esses dados apontam para um quadro grave de exclusão, em relação a educação básica completa, de aproximadamente dois terços da população maranhense na faixa etária acima de 25 anos, cujo retorno à sala de aula é mais difícil. Para reverter esse quadro, as políticas de educação de jovens e adultos são fundamentais. No entanto, qual o alcance dessas políticas quando se trata das especificidades dessa população, em termos de formação? A reforma do ensino médio, instituída pela lei 13.415/2016, abrange a especificidade do público-alvo da EJA ou contribui para a ampliação do quadro de precariedade historicamente estabelecido em relação a essa modalidade de ensino? Como se configuram as diretrizes para a educação de jovens e adultos no estado do Maranhão no contexto a reforma do ensino médio?

Diversos estudos discutem o fenômeno da exclusão educacional (Haddad, 2007, Pelegrino, 2005, Gentili, 2009) e todos constatam que existe uma correlação estrutural entre este fenômeno e a forma de organização das relações sociais nas sociedades capitalistas, em especial na América Latina, que tendem à não efetivação plena do direito à educação à totalidade da população. Sobre esse aspecto, Gentili (2009, p. 1062) aponta:

> [...] os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada.

Mesmo diante das tendências de inclusão da população pobre no sistema educacional[1], que se ampliou a partir dos anos 1990, com a expansão do acesso ao ensino fundamental e posteriormente à educação básica, os dados revelam uma disparidade no que diz respeito à segmentos sociais que se encontram fora da faixa etária considerada adequada para a escolarização básica, como é o caso do público da educação de jovens e adultos.

Num contexto de graves retrocessos sociais, como os experimentados entre os anos 2016 e 2022, que ainda não foram totalmente superados no momento presente, em que os setores mais conservadores e autoritários assumiram o controle do aparelho de estado, há um recrudescimento dos processos de "exclusão includente", conforme a expressão de Gentili (2009), por meio de um conjunto de reformas educacionais antipopulares, dentre as quais a reforma do ensino médio, que ataca frontalmente o direito à educação de jovens nesta etapa da educação básica, sobretudo de jovens oriundos da classe trabalhadora. Como consequência, a modalidade educação de jovens e adultos igualmente será impactada por essa reforma, induzindo a um aprofundamento da precarização da educação de jovens e adultos neste segmento da escolarização básica.

O objetivo do presente artigo é analisar as implicações da reforma do ensino médio, com destaque para a modalidade educação de jovens e adultos no estado do Maranhão, a partir

[1] De acordo com Gentili (1998) essa tendência é caracterizada como uma "exclusão includente", um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais.

dos documentos e diretrizes curriculares do estado do Maranhão produzidos no contexto da reforma do ensino médio.

Trata-se de um estudo exploratório, teórico-bibliográfico, de natureza qualitativa, fundamentado no materialismo histórico-dialético (Marx ,2008, Netto, 2011, Kosik, 1978). O estudo fará uma revisão sistemática da bibliografia existente sobre a temática, cotejada com a análise e crítica da reforma curricular do ensino médio, por meio dos documentos curriculares produzidos pelo governo do estado do Maranhão e pelo Conselho Estadual de Educação no que tange à implementação da reforma do ensino médio tanto na rede regular quanto na EJA.

A hipótese que sustentamos é que o novo ensino médio contribuiu para um deslocamento ainda maior da educação de jovens e adultos do processo de escolarização formal, uma vez que a proposta curricular do novo ensino médio e o formato de oferta que visa a ampliação da jornada escolar não contempla a realidade do público-alvo da EJA, precarizando ainda mais a oferta dessa modalidade e resultando assim em uma educação simplificada, flexibilizada e de baixo custo.

As análises elaboradas a partir do estudo demonstram um processo de recrudescimento da "exclusão includente", no que se refere às políticas de educação de jovens e adultos com a reforma do ensino médio, que desloca esse segmento da educação formal, em especial do espaço escolar, configurando-se assim num flagrante ataque ao direito à educação da população jovem, adulta e idosa. O estudo agrega uma contribuição na análise sobre as políticas de educação de jovens e adultos no estado do Maranhão nos últimos anos, em especial a partir da reforma do ensino médio.

Educação da juventude trabalhadora e os processos de "desecolarização"

Historicamente, a inserção de jovens e adultos da classe trabalhadora no sistema de escolarização formal tem sido abordada de maneira superficial, compensatória e fragmentada, não se constituindo em uma política de estado que priorize o acesso ao conhecimento sistematizado pela via da escola. Ventura e Oliveira (2020) observam que, apesar de a educação de jovens e adultos se constituir em uma modalidade formalmente reconhecida em lei, é notório o caráter secundarizado da EJA no âmbito das políticas públicas de educação.

> As dificuldades para consolidar-se como modalidade de ensino envolvem desde a oferta pública regular de vagas ao reconhecimento das suas especificidades, como, por exemplo, a adoção de um currículo diferenciado,

> adequado a jovens e adultos, melhorando as condições de oferta e de permanência dos estudantes da classe trabalhadora no espaço escolar (Ventura; Oliveira, 2020, p. 81).

Contudo, é preciso contextualizar a educação de jovens e adultos no bojo do conjunto das relações sociais capitalistas[2], pois, vale a pena lembrar que, em pleno século XXI, o Brasil ainda ostenta expressivas taxas de analfabetismo entre a população adulta, sem falar naqueles que não concluíram a escolarização na idade adequada e foram precocemente excluídos do sistema educacional. Isto resulta em uma dívida histórica, com 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever e com 18,3% dos jovens de 14 a 29 anos – a maioria pretos e pardos – que não concluíram o ensino médio, seja por abandono, seja por nunca terem frequentado a escola. A necessidade de trabalhar foi a razão para que 40,2% dessa população abandonasse a escola[3].

Portanto, percebe-se que a demanda potencial por escolarização nesta faixa etária é significativa e seu atendimento com qualidade representaria um efetivo avanço social. Contudo, verifica-se, ao longo dos anos, nas políticas públicas direcionadas a educação de jovens e adultos, uma tendência a substituição da escolarização pela certificação, a oferta fragmentada e pulverizada de programas[4], o fechamento de turmas e, mais recentemente, a tendência de ampliar a oferta de EJA através da educação a distância.

Esse quadro resultou em uma queda acentuada nas matrículas nessa modalidade, que atingiu o índice de 20,9% de 2019 a 2023 (INEP, 2024). Em relação ao ensino médio, a queda do percentual de matrículas foi de 6,3%. Paralelamente, observa-se o fechamento de turmas de EJA em vários estados e a ampliação do contingente de inscritos no ENCCEJA[5], o que aponta

> [...] indícios de fortalecimento das políticas de certificação em detrimento da escolarização nas ações governamentais direcionadas à Educação de Jovens

[2] Sobre as relações entre o modo de produção capitalista e a educação da classe trabalhadora, recomendamos a leitura de Rummert, Algibeile e Ventura (2013) e Ventura e Oliveira (2020).

[3] Todas as informações desse parágrafo foram extraídas da análise do módulo educação da PNAD Continua do IBGE (2022), disponível em: Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste | Agência de Notícias (ibge.gov.br). Acesso em 29/05/2024.

[4] A exemplo dos programas federais Programa Brasil Alfabetizado (PBA); Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Para maior detalhamento, ver Rummert, Algebaile e Ventura (2013).

[5] O Encceja foi criado em 14 de agosto de 2002, pela portaria n° 2.270 do Ministério da Educação, como um instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. De acordo com dados apresentados por Ventura e Oliveira (2020), em 2019, o Encceja alcança o número recorde de 2,9 milhões de inscritos, um aumento de 67% em relação ao ano anterior. Deste total de inscrições quase 1,2 milhões realizaram o exame.

> e Adultos, tanto em âmbito nacional quanto em âmbito local e regional. Por exemplo, os projetos para oferecer a EJA à distância, o fechamento de escolas dedicadas à modalidade, a ausência de lugar ou omissão do lugar e a não indicação de um setor e de pessoas especializadas para responder às especificidades da EJA nos meandros burocráticos do MEC, associadas ao revigoramento do Encceja, vinculam a hipótese de ênfase à certificação à progressiva desresponsabilização do Estado com a educação dos jovens e dos adultos brasileiros, abrindo espaço de atendimento de tal clientela aos modelos mercantis da educação não formal (Ventura; Oliveira, 2020, p. 88).

Esse processo abre uma janela de oportunidades para o setor privado, por meio da venda de cursos e apostilas preparatórias para o ENCCEJA e para a elaboração de "modelos" de formação baseados no uso intensivo do formato EaD[6] e da flexibilização do ensino, nos seus tempos e espaços, associado à desresponsabilização de estados e municípios com a manutenção da oferta da modalidade, resultando em um processo de desescolarização da classe trabalhadora. Esse movimento, Rummert, Algibeile e Ventura (2013) o denominam de "dualidade estrutural de novo tipo", pois se configura não como um processo de exclusão do sistema educacional, mas por processos diferenciados de escolarização para os diferentes segmentos da classe trabalhadora.

> O elemento novo é constituído pelas ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual a das certificações as quais têm acesso às burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade (Rummert, Algibeile e Ventura, 2013, p. 723).

Cabe ressaltar que, nos últimos anos, mormente aos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), a educação tem sofrido um processo de desmonte pela via da redução drástica do financiamento, muito em função da aprovação da EC n. 95/2016 e de outras medidas reacionárias, como a aprovação da nova BNCC – que não traz nenhuma menção em relação à educação de jovens e adultos - e da reforma do ensino médio. Particularmente no caso da EJA, Santos e Nunes (2021, p. 121) ponderam:

> Com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que reunia representantes de

[6] A exemplo do parecer CNE/CEB no. 02 de outubro de 2023. que validou o projeto Nova EJA desenvolvido pela rede Sesi, abrindo precedente para que ele seja implementado em outras redes.

> movimentos sociais e da sociedade civil para assessorar a política de EJA no Ministério da Educação, e a interrupção da distribuição de materiais didáticos, a modalidade vem sendo totalmente abandonada pelo Governo Federal.

Esse quadro de retrocessos se reproduz em maior ou menor escala, conforme o nível e modalidade de ensino, e, no caso da educação da classe trabalhadora privada do acesso a escolarização na idade adequada e que luta para retornar à escola, o quadro se configura de forma muito mais dramática, dado o histórico processo de expulsão dessa população do sistema escolar, que se aprofundou com a implementação da reforma do ensino médio, conforme discutiremos na seção a seguir.

A reforma do ensino médio e a educação de jovens e adultos

A reforma do ensino médio, instituída por meio da Medida Provisória 746, de 2016, durante o governo de Michel Temer, e posteriormente convertida na Lei 13.415, de 2017, promoveu um conjunto de alterações na organização e no currículo do ensino médio, a serem implementadas a partir de 2022, constituindo o que hoje se denomina de "novo ensino médio".

A reforma apresenta como justificativa tornar o ensino médio mais atrativo, menos engessado e mais voltado para as demandas do mercado de trabalho e aos reais interesses dos jovens. Isso impactou profundamente a organização curricular do ensino médio, promovendo, na visão de alguns estudiosos, a fragmentação e o esvaziamento do currículo, a superficialização da formação e a descaracterização do ensino médio como etapa final da educação básica (Silva, 2016, 2018; Cassio; Goulart, 2022, Retratos da escola, 2022).

De acordo com Silva (2018), apesar se apresentar como solução para a "crise do ensino médio", a presente reforma retoma velhos discursos e justificativas que embasaram as reformas curriculares dos anos 1990, com o objetivo de direcionar essa etapa da educação básica na perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à inserção precoce no mercado de trabalho ou para a formação geral, em vez de um currículo estruturado a partir da unidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, numa perspectiva mais próxima das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, atualizadas em 2018 pela Resolução CNE/CEB no. 03, em consonância com a BNCC e com o novo ensino médio.

Dentre as principais mudanças propostas por esse modelo, respaldadas pelas organizações empresariais e pelos organismos internacionais (Silva, 2018), estão a ampliação da carga horária total do ensino médio de 2400 para 3000 horas[7], a organização das disciplinas por áreas de conhecimento, mantendo a obrigatoriedade, nos três anos do ensino médio, apenas para matemática, língua estrangeira e língua portuguesa, e a introdução de componentes curriculares que abordem o projeto de vida dos estudantes, as competências socioemocionais e o desenvolvimento de habilidades empreendedoras e a corresponsabilidade social. A reforma também prevê a ampliação progressiva da oferta de ensino médio em tempo integral.

Outra mudança importante, no sentido de fomentar a formação técnico-profissional em nível médio, foi a inclusão desse itinerário formativo como opção de escolha dos jovens. Isso atende aos interesses privatistas, tanto em relação à oferta desse itinerário formativo diretamente ou por meio de parcerias com o setor público, quanto no sentido de controlar o conteúdo da formação da classe trabalhadora – precarizada , flexível e aligeirada – em contraste com a concepção de ensino médio integrado defendida pelos educadores, pautada numa sólida formação técnica, científica, tecnológica e humanística das juventudes.

Pesquisas já apontam que a implementação do novo ensino médio nos estados tem sido heterogênea, porém, em alguns casos, já é possível afirmar que essa reforma representa uma regressão quanto ao direito à educação da juventude nesta etapa da educação básica, em especial dos alunos da classe trabalhadora que frequentam a escola pública. Essas pesquisas relatam a defasagem de conteúdos ministrados na escola em algumas disciplinas, em razão da redução da carga horária de alguns componentes curriculares, da insuficiência de professores e da sobrecarga de trabalho para eles, da variedade e da quantidade de atividades curriculares, e da oferta de componentes curriculares sem relevância para a formação cultural, científica e humanística do aluno, imbuídos, porém, de uma conformidade com o "espírito empreendedor", ou caracterizados como mero entretenimento ou curiosidade[8].

[7] Essa carga horária é distribuída em uma parte comum, de 1800 horas, destinadas às competências e habilidades previstas na BNCC, e em uma parte diversificada, de 1200 horas, voltada para os itinerários formativos de livre escolha do estudante.

[8] Essa análise pode ser vista no dossiê publicado, em 2022, pela Revista Retrato da Escola (v. 16, n. 35). Os autores destacam que, em algumas escolas, eram ofertados componentes eletivos como "bolo de pote", "brigadeiro gourmet" e "RPG", em vez de aulas das disciplinas que são objeto de avaliação do ENEM, por exemplo, química, física e biologia.

Esses estudos também apontam que o novo ensino médio induziu à ampliação das desigualdades educacionais, considerando os diferentes perfis de oferta do novo ensino médio, entre as redes públicas dos diferentes estados e a rede privada, em detrimento do público mais carente, majoritariamente frequentador de escolas mais deficientes em termos de estrutura física, material didático e corpo docente qualificado.

> Como esperado, as escolas de estudantes mais pobres estão sendo submetidas a um esvaziamento curricular muito mais profundo do que aquelas que atendem jovens mais privilegiados. Falta infraestrutura, faltam professores/as e faltam políticas de permanência estudantil para permitir que jovens trabalhadores/as possam frequentar as tão comemoradas escolas de tempo integral (Cassio; Gouveia, 2022, p. 289).

Enquanto isso, os jovens que frequentam a escola pública, especialmente a noturna, que têm uma situação socioeconômica mais desfavorável, que eventualmente já são pais e mães de família, que têm que conciliar trabalho com estudo, se perguntam se vale a pena investir numa formação em nível médio que, a despeito do que foi amplamente propagandeado pelo governo em suas ações publicitárias, não prepara nem para a universidade, nem para o mundo do trabalho e muito menos respeita a dita "liberdade de escolha" dos estudantes.

> Já nas escolas públicas, sobretudo as dos/as mais pobres, o NEM vai se revelando um ensino médio que nem fornece uma formação geral sólida – pois retira conteúdos e coloca pouco ou nada no lugar – e nem forma para o mundo do trabalho – pois oferece um arremedo de 'qualificação profissional' muito aquém (em quantidade e qualidade) da Educação Profissional e Tecnológica ofertada nas escolas técnicas estaduais e no sistema federal, cujo acesso continuará restrito a poucos/as (Cassio; Gouveia, 2022, p. 290).

No que se refere à educação de jovens e adultos, na esteira da contrarreforma do ensino médio e da BNCC, foram aprovadas novas diretrizes que regulamentam essa modalidade de ensino e acrescentam ainda mais retrocessos[9]. A resolução CNE/CEB no. 03/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, estabelece que, na educação de jovens e adultos, deve ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada, preferencialmente integrada com a formação técnica e profissional, podendo

[9] A partir do governo Michel Temer (2016-2018) e com continuidade no governo Jair Bolsonaro (2019-2022), a EJA tem sofrido grandes retrocessos com a política educacional executada por esses governos, por exemplo, o esvaziamento dos programas Brasil Alfabetizado e PROJOVEM, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e a interrupção da distribuição de materiais didáticos. De acordo com o Censo da Educação Básica (INEP, 2022), as matrículas na EJA recuaram 17,68% entre 2017 e 2021 e acumulou perdas orçamentárias da ordem de 80% entre 2012 e 2022 (SORIANO, FARIAS; FERNANDES, 2023).

ampliar seus tempos de organização escolar, **com menor carga horária diária e anual**, garantida a **carga horária mínima da parte comum de 1.200 (um mil e duzentas) horas** e observadas as diretrizes específicas (art. 17, § 4º.), e que **até 80% dessa carga horária pode ser ofertada na modalidade a distância** (§ 5º.), rebaixando ainda mais a qualidade dessa modalidade de ensino, historicamente negligenciada pelas políticas educacionais (Haddad; Di Pierro, 2000).

As DCNs permitem que parte tanto da formação geral básica quanto dos itinerários formativos possa ser realizada fora da escola, em outras instituições, retirando da escola a responsabilidade pela formação dos estudantes. Sobre esse aspecto Gawryszewki (et al., 2023, p. 93), comenta: "Aos jovens, portanto, não são dadas as condições de se manter nas escolas, e, quando adultos, não têm o direito garantido a uma educação integral na vivência da comunidade escolar. **A desescolarização é a chaga da juventude brasileira**" (grifos nossos).

Corroborando essa tese da desescolarização, as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Res. CNE/CEB No. 01/2021) estabelecem que esta pode ser ofertada das seguintes formas: I – Educação de Jovens e Adultos presencial; II – Educação de Jovens e Adultos na **modalidade Educação a Distância** (EJA/EaD); III – Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e IV – **Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida** (art.2º.).

O 3º segmento da EJA, correspondente a etapa do Ensino Médio, poderá ser ofertado na forma presencial e/ou a distância, e seus currículos serão compostos por formação geral básica e itinerários formativos, indissociavelmente. Os sistemas de ensino poderão organizar os cinco itinerários formativos integrados, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas serão destinadas à BNCC e 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido (art. 12).

No sentido da flexibilização da oferta, a Resolução supracitada cria submodalidades (art. 17, 18 e 19): EJA combinada (direta, com 30% da carga horária com interação presencial com o professor, e indireta, com 70% da carga horária de atividades sem interação com o docente, mas orientadas por ele); direcionada (no caso de eventuais ausências em alguns horários de aulas); vinculada; e ao longo da vida.

De acordo com Soriano, Farias e Fernandes (2023), por meio de tais dispositivos, atende-se o interesse das classes dominantes pelo esvaziamento do conhecimento científico e tecnológico na EJA. Aparentemente, demonstra-se preocupação em gerar oportunidades educacionais para jovens e adultos e possibilitar o acesso e a adequação do ensino à realidade dessa população. O que acontece, de fato, é a redução da EJA a uma simples certificação de ensino fundamental e médio. Além disso, a oferta semi-presencial ou à distância, a certificação de atividades realizadas fora do ambiente escolar, a EJA multietapas (art. 21 e 22) são fundamentais no barateamento da oferta, reduzindo gastos dos estados e municípios com infraestrutura escolar e contratação de professores. Portanto, essas medidas

> demonstram o claro propósito de flexibilizar (precarizar), baratear e, por fim, desobrigar o Estado de ofertar uma educação que contemple as especificidades dos jovens e adultos por meio de uma educação integral, favorecendo assim um ensino de caráter aligeirado, superficial, precarizado e reduzido à mera certificação de um nível de ensino (Soriano, Farias e Fernandes, 2023, p. 14).

Enquanto o estado se desresponsabiliza e flexibiliza a execução da política de atendimento à EJA, o setor privado vislumbra mais uma fatia do mercado educacional, por meio da oferta de pacotes tecnológicos, materiais instrucionais, equipamentos, acesso à internet, convênios e outros que viabilizam a oferta precarizada e flexibilizada da EJA, inclusive via preparação para o ENCCEJA.

No contexto da atual reforma do ensino médio se percebe o silêncio estridente no que se refere a esse público, pois a única referência à EJA na Lei 13.415 é no sentido da ampliação da oferta por meio da educação a distância. Tendo em vista o formato idealizado pelos reformadores, em especial na oferta em tempo integral, subentende-se que o público que frequenta o ensino médio regular noturno e o público da EJA não serão contemplados, a não ser por meio de arranjos que induzem a flexibilização da oferta ou através da educação a distância. Ou seja, considerando em seu conjunto, a proposta do novo ensino médio é incompatível com a realidade da juventude brasileira.

> [...] a Lei nº. 13.415/2017, quando colocada em prática, irá acentuar ainda mais o processo de inclusão excludente que se desenvolve com a exclusão de jovens do Ensino regular e sua inclusão na EJA. Representará o processo de estratificação das classes no ensino público do Brasil, uma vez que teremos

> três formas de oferta de educação de nível médio: o ensino diurno sob os moldes da proposta, o ensino noturno, que se manterá como está, e o ensino médio da EJA, que poderá ser 100% a distância (Barrios; Garcia; Czernisz, 2018, p. 58).

Por fim, conforme observa Lamarão (2021), esse conjunto de políticas não podem ser compreendidas de forma isolada, mas integradas a um projeto político dirigido pela burguesia interna, na condição de preposto do grande capital internacional, escudada pela extrema direita, que, enquanto no poder, implementou seu projeto ultraliberal, de cariz conservador, que põe sobre ataque tudo o que se aproxima de uma expressão de direitos da cidadania

> Estas políticas educacionais não são mera carta de intenções, desprovidas de conteúdo de classes e, portanto, síntese da vontade coletiva. Nem se dão em uma sociedade abstrata, em uma escola abstrata, mas sim no Brasil, marcado por uma formação social específica que denominaremos de capitalismo dependente, seguindo os passos de Florestan Fernandes, onde a escola (ou a ausência de) cumpre papel determinante na reafirmação da autocracia burguesa e na nossa heteronomia cultural (Lamarão, 2021, p. 24).

Na próxima seção, vamos examinar como essas determinações se projetam sobre a política educacional maranhense e como elas tendem a agravar o quadro já acentuadamente precário de escolarização dos segmentos de jovens e adultos no Maranhão.

A educação de jovens e adultos no estado do Maranhão

O estado do Maranhão é reconhecido por seus índices educacionais precários. Em 2019, o índice de analfabetismo no estado era de 15,6% e apenas 36,8% da população de 25 anos ou mais havia concluído a educação básica, 34,3% tinham o ensino fundamental incompleto, 7,4% tinham o ensino fundamental completo, e 4,9%, o ensino médio incompleto. Apenas 9,1% possuíam o ensino superior completo, menor índice entre todos os estados da federação. Entre a população de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo é a 4ª maior entre os estados (IBGE, 2021).

A educação de jovens e adultos no Maranhão totalizava 179.384 matrículas em 2021, a maioria no nível fundamental (141.647) (INEP, 2022). Em 2021, a maioria das matrículas na EJA (20,8%) se encontrava na faixa etária de menos de 20 anos, o que representa ao mesmo tempo uma

exclusão precoce e a tentativa de retorno da população jovem à sala de aula, e se concentrava no sexo masculino (62,9%) (INEP, 2022).

Os dados de matrícula na educação de jovens e adultos no Maranhão apontam um cenário de crescimento de 6,8% entre 2016 e 2020, com destaque para matrículas no ensino médio, que representaram um crescimento de 26,62% no período (INEP, 2022). Entretanto, observa-se uma leve queda em 2021, de 1,9% em relação a 2020 (INEP, 2022), interrompendo-se assim uma série histórica de cinco anos de crescimento. Isso pode ser atribuído à pandemia de COVID-19, que levou à interrupção das aulas e ao retorno gradual por meio do ensino remoto e ainda outras consequências que repercutiram negativamente nos índices educacionais. Cerca de 90% das matrículas da EJA no ensino médio se concentram na rede estadual e 55% na zona urbana (INEP, 2022).

Com relação à educação profissional, a EJA totalizou 1.981 matrículas em 2020, o que representa um crescimento de 54% em relação a 2016 (INEP, 2021). Em 2021, esse número quase que dobrou, alcançando 3.595 matrículas. Nesta modalidade, a matrículas se concentraram na rede privada (33,8%) e na rede federal (33,3%).

Com relação às políticas educacionais voltadas ao atendimento desta clientela por parte do governo do estado do Maranhão, podemos citar como diretriz principal a meta 10 do Plano Estadual de Educação : “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,1% até 2015 e até o final da vigência do plano, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”; e a meta 11: “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos na forma integrada à Educação Profissional, nos Ensinos Fundamental e Médio” (Maranhão, 2019).

Como desdobramento dessas metas, o governo do estado tem implementado, em colaboração com os municípios e o governo federal, os programas Jornada de Alfabetização: “Sim, eu posso” e “Programa Brasil Alfabetizado” (PBA). Destaca-se ainda que a Secretaria de Estado da Educação oferece ensino modular, certificação (ENCCEJA) e os exames especiais, por meio do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), garantindo a certificação dos estudos do Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com o relatório de monitoramento das metas do PEE (2014-2017), o Maranhão tem avançado na meta 10 na medida em que 73,2% dos matriculados concluíram o

Programa Brasil Alfabetizado e 75,1% concluíram a Jornada de Alfabetização: "Sim, eu posso", somando 54.691 alfabetizados nos anos de 2015 e 2016. Note-se que, a partir de 2014, o Programa Brasil Alfabetizado tem reduzido a oferta de matrículas, que tem sido absorvida pelo programa "Sim, eu posso". Em 2017, este programa obteve 20.075 matrículas, enquanto aquele obteve somente 5.795. Em que pesem os resultados positivos quanto a taxa de aprovação, percebe-se uma queda no total da matrícula entre 2014 e 2017, de 29.716 para 25.870 (Maranhão, 2019).

O índice de analfabetismo tem se aproximado da meta projetada, no entanto, ainda se encontra relativamente distante de atingi-la. No ano de 2022, conforme dados do Painel de Monitoramento das metas do PNE, o Maranhão possuía uma taxa alfabetização de 87,9% da população de 15 anos ou mais e o índice de analfabetismo funcional é de 20% nesta população (Maranhão, 2019).

Com relação à meta 11, o PEE define como indicadores o percentual de matrículas da Educação de Jovens e Adultos nos ensinos Fundamental e Médio na forma integrada à educação profissional. O relatório de monitoramento aponta que esse indicador sofreu oscilação entre os anos de 2007 e 2017. Nos três primeiros anos, a meta avançou de 0,9% para 1,8%, distanciando-se novamente nos dois anos subsequentes, alcançando 1% e 0,7% em 2011 e 2012, respectivamente. No período de 2013 e 2014, a meta estabilizou-se entre 1,2% e 1,8%. Nos anos 2015 a 2017, a meta decresceu, atingindo um dos percentuais mais baixos desse indicador da série histórica. 2016 alcançou o maior percentual de matrículas da EJA fundamental integrada à educação profissional, 10,4%. Porém, nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2017, não houve matrículas nesta modalidade.

De acordo com a conclusão do relatório, "a oferta da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional constitui-se ainda em um desafio para a rede estadual, considerando que o atendimento a essa modalidade se restringe aos programas federais" (MARANHÃO, 2019, p. 63), a exemplo do PROEJA e PROJOVEM urbano. Em 2022, de acordo com o painel de Monitoramento das metas do PNE, este índice no Maranhão é de 6,9%[10].

[10] De acordo com dados disponíveis no portal interativo PNE em movimento. Disponível em: PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 (mec.gov.br). Acesso em 27 de maio de 2024.

Para fomentar o incremento de matrículas da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional na rede estadual, foi implementado o programa EJATEC. Trata-se de um programa do Governo do Estado que oferta o Novo Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos articulado à Educação Profissional, em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e nas Unidades Vocacionais do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). O programa é apoiado pela Fundação Itaú para Educação e Cultura (Ramos, Pereira e Dias, 2022), tendo sido lançado em 2020, com a abertura de edital de matrícula para alunos com mais de 18 anos (ou a completar) que haviam concluído o ensino fundamental, para início no ano de 2021. Os cursos têm duração dois anos, conferindo habilitação de técnico profissional em nível médio. Em 2021, foram ofertadas 2.120 vagas em 11 cursos, distribuídos em oito municípios maranhenses. Entre os cursos ofertados citam-se: Técnico em Administração, Técnico em Vendas, Técnico em Logística, Técnico em Contabilidade, Técnico em Gastronomia, Técnico em Eletromecânica e Técnico em Portos (Ramos, Pereira e Dias, 2022). Em 2024, foram ofertadas 6.905 vagas no EJATEC nos IEMAS Vocacionais e 169 nos EIMAS Vocacionais do campo, em 27 municípios (MARANHÃO, 2024).

Essa expansão no número de vagas evidencia o fortalecimento do EJATEC/MA. Contudo, é preciso cotejar a oferta de vagas com a matrícula e a conclusão[11]. Além disso, de acordo com Ramos, Pereira e Dias (2022, p. 14), um dos desafios do Ejatec/MA é a construção de uma identidade própria para as escolas de/para jovens e adultos, concretizando em seu cotidiano a política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA.

Vimos como o estado do Maranhão tem organizado o atendimento da população na faixa etária da educação de jovens e adultos por meio de programas e projetos específicos que buscam dar conta da especificidade desse público, com destaque para o incremento voltado à educação profissional através do EJATEC. Entretanto, o quantitativo de vagas e a abrangência dessa política em ainda é um desafio. Na seção seguinte, vamos abordar, de forma mais precisa, as implicações da reforma do ensino médio sobre a educação de jovens e adultos em nível

[11] Os dados sobre a matrícula e a conclusão não estão disponibilizados para a pesquisa nos canais oficiais do Censo da Educação ou da SEDUC-MA.

médio no Maranhão a partir da análise dos documentos curriculares e de orientações pedagógicas.

A educação de jovens e adultos no Documento Curricular do Território Maranhense – etapa ensino médio

No estado do Maranhão, a reforma do ensino médio foi incorporada ao Documento Curricular para o Território Maranhense - Ensino Médio (volume II) (DCTM-EM), produzido pelo Secretaria de Estado da Educação e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação por meio do Parecer no. 340/2021, em 22/12/2021. O novo currículo passou a ser implementado nas escolas de ensino médio públicas e privadas a partir de 2022.

Conforme o DCTM-EM, o estado do Maranhão apresentava 262.685 estudantes no ensino médio, atendidos por 796 escolas, estando 496 localizadas na zona urbana e 300 na zona rural. Neste universo, 23 escolas ofertam educação profissional e 55 funcionam em tempo integral. Isto devido à implementação do Programa de Escolas das Tempo Integral (Centros Educa Mais) como uma das estratégias do Programa Escola Digna, que compõe a macropolítica do Governo do Estado do Maranhão para a área de Educação desde 2015[12], e dos Institutos Estaduais de Educação, ciência e tecnologia (IEMAS).

Cabe destacar que a experiência de escolas de tempo integral no Maranhão converge com a perspectiva de organização curricular presente no Novo Ensino Médio, no que se refere à centralidade do estudante, ao protagonismo juvenil (inclusive com a implantação do projeto de vida nos currículos), a flexibilização curricular e a expansão da educação em tempo integral.

Convém observar que, apesar de alvissareira, essa medida ainda é tímida no contexto da educação maranhense, pois, segundo dados do INEP (2022), o Maranhão possuía, em 2020, apenas 8% de matrículas de ensino médio em escolas em tempo integral. No que se refere à EJA, somente 137 matrículas na rede estadual e 22 na rede federal são em tempo integral (INEP, 2023)[13].

[12] Um dos eixos do programa Escola Digna é Fortalecimento do Ensino Médio, na perspectiva de uma política de educação integral e integrada. Sobre o Programa, ver: O que é o Programa Escola Digna (educacao.ma.gov.br).

[13] Sobre esse aspecto, ver dados disponíveis na nota técnica elaborada pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU) e Laboratório de Ensino e Material Didático (DG/FFLCH/USP) disponível em: 9cce30_5e910ec9411345f7bb8abf18c1ca5fe7.pdf (repu.com.br). Acesso em 16/11/2023.

A organização curricular proposta no DCTM-EM reafirma as orientações contidas na BNCC, traz as dez Competências Gerais[14] a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem dos estudantes, contempladas nas diferentes áreas de conhecimento: Linguagem e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciência da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A carga horária do Novo Ensino Médio foi fixada em 3.000 horas (tempo parcial) e de 4.500 horas (tempo integral), compostas pela formação geral básica, que corresponde as competências gerais da BNCC em cada uma das áreas de conhecimento, mais a parte diversificada, que contempla os itinerários formativos.

De acordo com o documento, a organização curricular contempla a formação geral básica, com carga horária de 1.800 horas, garantidas as previsões legais, como o oferecimento de língua portuguesa, língua estrangeira e matemática nos três anos, e os Itinerários Formativos, definidos de acordo com a escolha dos estudantes, com carga horária que varia de 1.200 (escolas de tempo parcial) a 2.700 horas (escolas de tempo integral).

As unidades curriculares que fazem parte da formação diversificada contemplam, disciplinas eletivas[15], projeto de vida, tutoria, pós-médio, estudo orientado, corresponsabilidade social, cultura espanhola, práticas experimentais e projetos empreendedores. A escolha do itinerário formativo se dará ao longo do 1º ano e será objeto das disciplinas eletivas, assim como do componente Projeto de Vida.

O Documento indica que os Itinerários Formativos são organizados em Itinerários Propedêuticos e de Formação Técnica Profissional. Os itinerários propedêuticos se apresentam em torno de Arranjos Curriculares Integrados às Áreas de Conhecimento, agrupados por afinidades e similaridades que vão se alinhar às características especificas dos cursos do ensino superior ofertados pelas principais instituições de ensino superior do Maranhão, a saber: Ciências Exatas, Tecnológicas e Agrárias; Ciências da Saúde; Ciências Humanas e Linguagens; e Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas.

[14] Pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania.
[15] O documento categoriza as disciplinas eletivas em: eletivas da Base Nacional Comum Curricular (eletivas da Base), eletivas pré-itinerário formativo (eletivas pré IF) e eletivas de itinerário formativo (eletivas IF).

O quinto itinerário formativo corresponde à formação técnica e profissional, que é concebida de maneira integrada às modalidades e oferta do ensino médio, compreendendo programas e cursos que promovam a formação e/ou qualificação profissional de estudantes. A oferta da educação técnica e profissional poderá ocorrer na própria escola ou em entidades parceiras credenciadas ao Conselho Estadual de Educação, podendo ser organizada da seguinte forma:

- Cursos técnicos de nível médio integrados à formação geral básica (em tempo parcial ou integral) e/ou concomitantes; e subsequentes, destinados aos egressos do ensino médio, previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
- Cursos técnicos em caráter experimental, com cargas horarias de 800, 1.000 e 1.200 horas;
- Cursos de qualificação profissional: cursos de formação inicial e continuada (FIC);
- Programas de aprendizagem profissional;
- Reconhecimento e certificação de saberes; certificação por etapas com terminalidade.

Em relação a educação de jovens e adultos, o documento adota um discurso progressista quanto à concepção e à defesa do direito à educação àqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade adequada, porém, não fornece maiores detalhamentos acerca do desenvolvimento da proposta do novo ensino médio levando em consideração a especificidade desse público.

> A educação de jovens e adultos (EJA) é caracterizada pelo atendimento àqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na escola na idade considerada adequada ou, ainda, aos que ingressaram, mas não puderam nela permanecer, em decorrência de contextos sociais marcados por fragilidades em que a escola não era acessível (Maranhão, 2022, p. 36).

Além do Documento Curricular do Território Maranhense, o Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução no. 277/2021 (Maranhão, 2021 b), estabeleceu normas complementares para o Novo Ensino Médio. A resolução estabelece que a educação de jovens e adultos no ensino médio seja ofertada, preferencialmente, de forma integrada a educação profissional. Também prevê a ampliação dos tempos de organização curricular com menor carga horária diária e anual nessa modalidade e fixa como carga mínima de 1200 horas, sendo 960 horas para a formação geral básica e 240 horas para o itinerário formativo, considerando as possibilidades de oferta previstas no DCTM-EM. Em conformidade com a Resolução CNE/CEB no. 01/2021 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, determina que 80%

da carga horária da educação de jovens e adultos poderá ser ofertada na modalidade a distância e prevê a flexibilização da carga horária de atividades realizadas fora do ambiente escolar, reiterando o processo de desescolarização.

No que se depreende das orientações pedagógicas e da matriz curricular proposta para a educação de jovens e adultos no Maranhão, através do Caderno de gestão pedagógica da SEDUC (Maranhão, 2023), deparamo-nos com uma situação de precarização em relação à modalidade de regular, o que já era possível antever frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Diretrizes Operacionais para a EJA. De acordo com o documento temos, quanto à organização proposta, o seguinte:

Quadro 01 – organização do tempo escolar – Ensino Médio

ENSINO MÉDIO REGULAR	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Turno de funcionamento: Matutino, Vespertino e Noturno	Turno de funcionamento: Noturno
Dias letivos: 200	Dias letivos: 200
Semanas/ano: 40	Semanas/ano: 40
Dias trabalhados por semana: 5	Dias trabalhados por semana: 5
Duração de hora-aula: 50 minutos	Duração de hora-aula: 40 minutos
Horários por dia: 6 horários	Horários por dia: 5 horários
Intervalo por turno: 15 minutos.	Intervalo por turno: 10 minutos.

Fonte: MARANHÃO, 2023

Percebe-se uma redução da quantidade de horários de aulas por dia e da duração da hora-aula sem que haja uma compensação na quantidade de dias letivos, reduzindo o tempo em que o aluno da EJA efetivamente permanece na escola, em relação ao aluno da modalidade regular. Isso nos leva a crer que são acionadas estratégias de compensação da carga horária por meio de atividades extraescolares, conforme consta no documento:

> Considerando a especificidade da oferta e as necessidades de acesso e permanência dos estudantes, *a equipe gestora da escolar deverá, conjuntamente com os docentes definir os componentes curriculares para organizar os horários (semanalmente ou quinzenalmente) para as atividades complementares não presenciais, utilizando-se das orientações da Resolução CEB/CNE n 1/2018 [sic], no Art. 18 (EJA Combinada) ou Art. 19 (EJA Direcionada)* (Maranhão, 2023, p. 79-80).

Como é possível perceber, as orientações em relação à EJA se limitam a reproduzir as diretrizes operacionais para a EJA, uma vez que a maioria das "inovações" propostas para o "novo" ensino médio não contemplam o público-alvo dessa modalidade de ensino, já que

exigem a ampliação da carga-horária e até mesmo a educação em tempo integral, corroborando a análise de Gerbelli e Ventura (2024, s/p) de que a EJA não caberia no formato do "novo" ensino médio.

> As únicas referências à EJA na Reforma do Ensino Médio dizem respeito à menção ao uso da EaD, abrindo novo espaço para o desmonte da modalidade presencial e incentivando uma certificação destituída de preceitos básicos para garantir uma educação plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil, historicamente, possui uma dívida social para com a sua população em termos de acesso à educação. Nos últimos trinta anos, essa dívida tem sido relativamente corrigida em relação à população mais jovem, quanto ao acesso à educação básica na faixa etária até 18 anos. Entretanto, esse cenário apresenta uma reversão em relação a população a partir de 18 anos.

De acordo com o censo da educação básica 2023, 68.036.330 pessoas com 18 anos ou mais não frequentam a escola ou não concluíram a educação básica (INEP, 2024). Outro dado chama atenção. De 2020 para 2021, aproximadamente 107,4 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 90 mil do ensino médio migraram para a EJA. Contudo, o direcionamento dado a questão do atendimento educacional dessa população tem sido a desescolarização, pela via da redução do tempo de sala de aula, pela substituição da educação presencial pela educação a distância ou pelo aumento da procura pelo ENCCEJA, conforme demostramos no presente artigo.

No que se refere à reforma do ensino médio, conforme proposto pela Lei nº. 13.415/2017, pudemos constatar que ela não considera a totalidade do público atendido por esta etapa da educação básica e que, entre as contradições da proposta do novo ensino médio, está o descaso para com a EJA (Barrios, Garcia, Czernisz, 2018).

No que tange à atualização das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, temos a possibilidade de oferta de 80% da carga horária do ensino médio na modalidade EJA, assim como a redução da carga horária total, comparada à modalidade regular, sendo que parte dessa carga horária pode ser integralizada fora do ambiente escolar. As diretrizes operacionais para a EJA reforçam esse movimento de desescolarização, criando formas alternativas de oferta (EJA combinada, direcionada, vinculada e ao longo da vida).

De acordo com as análises realizadas nesse artigo, podemos constatar que o formato preconizado pelo novo ensino médio, no caso da EJA, reedita o fenômeno da "dualidade estrutural de novo tipo", o que resultou na redução no número de matrículas e na ampliação da procura pelos exames de certificação.

No entanto, esse deslocamento dos processos educativos da escola para a experiência social mais ampla, no trabalho, da família e nas organizações comunitárias – retomando o slogan da década de 1990, anunciado na Conferência de Jomtien, "educação ao longo da vida" – convive com as propostas de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral, que, obviamente, não alcança o público da EJA e o ensino médio noturno, criando segmentações conforme a condição social da clientela, ampliando assim as desigualdades (Cassio; Gouveia, 2022). Essa configuração, aparentemente contraditória, recoloca a histórica dualidade estrutural que marca o percurso histórico do ensino médio no Brasil e a reedita, como "dualidade de novo tipo", em que ocorrem formas de "escolarização" questionáveis, dependendo do público.

Além disso, as ofertas da EJA na modalidade profissionalizante tendem a ocorrer fora do espaço escolar e desarticulada da formação geral, no próprio trabalho ou em instituições parceiras dos sistemas de ensino, em formatos cada vez mais flexíveis (cursos de curta duração, cursos de formação inicial e continuada (FIC), ou pela via de certificação de saberes e competências), conforme demonstram Rummert, Algebrile e Ventura (2013), num movimento funcional a forma de desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo brasileiro.

Sobre a educação de jovens e adultos no contexto da reforma do ensino médio no Maranhão, uma questão que se coloca é a forma de integração da EJA na proposta do novo ensino médio. O ensino médio na EJA será ofertado, no Maranhão, através de escolas de tempo parcial cuja arquitetura curricular contempla a formação geral básica e a parte diversificada formada pelos itinerários formativos integrados, com duração de dois anos, ou, no caso da formação técnico profissional, por meio do Programa EJATEC, que, conforme pontuamos acima, ainda enfrenta desafios em termos de expansão da oferta.

Porém, o que se depreende da política de implementação do NEM para o público da EJA é o aprofundamento da precarização da oferta dessa modalidade de ensino – fomentado pelo processo de desescolarização –, além de um grande silêncio, que reforça a tendência ao

apagamento do público-alvo da EJA e sua limitação a uma formação compensatória, muitas vezes restrita ao processo de alfabetização e profissionalização aligeirada, uma vez que as experiências derivadas da implementação da reforma do ensino médio, como as escolas integrais e dos IEMAS, se limitam ao ensino regular. Assim, é possível afirmar que a reforma do ensino médio, mais uma vez, deixou para traz essa população, o que reforça a ausência de uma política educacional estruturante e de longo prazo proposta para o público-alvo da EJA.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução no. 01, de 25 de maio de 2021**. Disponível em: DiretrizesEJA.pdf (www.gov.br). Acesso em 25 de abril de 2024.

BARRIOS, J. B. de C.; GARCIA, S. R. de; CZERNISZ, E. C. da S. Entre o ensino médio regular e o ensino médio da EJA: uma análise da Lei nº. 13.415/2017. **In Revista Trama**. Vol. 14, No. 33, p. 49-59, 2018. Disponível em: bing.com/ck/a?!&&p=6b36398e3dbaf5f3JmltdHM9MTcxODA2NDAwMCZpZ3VpZD0wNjI4MmQ1Mi1kMDFhLTZkYjgtMGU3Ny0zZTE2ZDFkNDZjZjImaW5zaWQ9NTE5NQ&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=06282d52-d01a-6db8-0e77-3e16d1d46cf2&psq=ENTRE+O+ENSINO+MÉDIO+REGULAR+E+O+ENSINO+MÉDIO+DA+EJA%3a+UMA+ANÁLISE+DA+LEI+Nº.+13.415%2f2017&u=a1aHR0cHM6Ly9lLXJldmlzdGEudW5pb2VzdGUuYnIvaW5kZXgucGhwL3RyYW1hL2FydGljbGUvZG93bmxvYWQvMTkzODYvMTMzMjI&ntb=1. Acesso em 26 de maio de 2024.

CASSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados. **REVISTA RETRATOS DA ESCOLA**. v.16, n.35, p. 285-294, maio a agosto de 2022. Disponível em: v. 16 n. 35 (2022): A implementação do Novo Ensino Médio nos estados | Retratos da Escola (emnuvens.com.br). Acesso em 22 de abril de2024.

GAWRYSZEWSKI, B (*et al.*). Formação da classe trabalhadora. In LEHER, R. (org.). **Educação no governo Bolsonaro.** – São Paulo: Expressão Popular, 2023 (p. 77-98).

GENTILI, P. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: Rev109_05aARTIGOS.pmd. Acesso em 25 nov. de 2024.

GERBELLI, C. V. de C; VENTURA, J. EJA fora do lugar. **Le Monde Diplomatique Brasil,** Edição 201, abril de 2024. Disponível em: A EJA fora do lugar (diplomatique.org.br). Acesso em 25 de abril de 2024.

HADDAD, S. **Educação e exclusão no Brasil.** Observatório da educação/Ação educativa. São Paulo, 2007. Disponível em: Em questão.indd. Acesso em: 25 nov. de 2024.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: Revista Brasileira de Educação [online]. 2000, n.14, p.108-130. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf. Acesso em: 10 fev. de 2024.

INEP. **Resumo técnico do estado do Maranhão.** Censo escolar da educação básica 2021. Brasília, DF: INEP/MEC, 2022.

INEP. **Resumo técnico.** Censo escolar da educação básica 2023. Brasília, DF: INEP/MEC, 2023.

KOSIK, K. ***A dialética do concreto***. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

LAMARÃO, Marco. O novo ensino médio e a BNCC como expressão de uma educação para o consenso. Revista encontro. 2021 Disponível em: http://cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/view/3569. Acesso em: 7 mar. de 2024.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**: ensino médio. Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de gestão pedagógica**. São Luís, 2023.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer no. 340**, de 22 de dezembro de 2021 a. Aprova o Documento Curricular do Território Maranhense – Ensino Médio. Disponível em: PARECER-336-2021-_DOCUMENTO-DO-TERRITÓRIO_ENSINO-MÉDIO_PUBLICAÇÃO-1-1-1.pdf (conselhodeeducacao.ma.gov.br). Acesso em 28 de agosto de 2022.
MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução no. 277**, de 17 de novembro de 2021 b. Disponível em: RESOLUÇÃO-277-2021_APROVADA-1.pdf (conselhodeeducacao.ma.gov.br). Acesso em 30 de maio de 2024.

MARANHÃO. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação 2014 – 2017**. Governo do Estado do Maranhão. — São Luís, 2019. Disponível em: RELATORIO-PEE-MA-COM-FICHA-CATALOGRAFICA.pdf (educacao.ma.gov.br). Acesso em 25 de abril de 2024.

MARANHÃO. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Edital no. 32/2024.** São Luís, 22 de nov. de 2024. Disponível em: EDITAL-No-32-2024-MATRICULAS-EJATEC-E-IEMAS-DO-CAMPO.pdf. Acesso em 24 de nov. 2024.
MARANHÃO É O ESTADO DO BRASIL COM MAIOR PERCENTUAL DE PESSOAS SEM INSTRUÇÃO. **G1 MA.** 15 de jul. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/07/15/maranhao-e-o-estado-do-brasil-com-maior-percentual-de-pessoas-sem-instrucao.ghtm. Acesso em 24 de nov. 2024.

MARX, K. ***Contribuição à crítica da economia política***. 2a. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

NETTO, J. P. ***Introdução ao estudo do método em Marx***. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança**: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. 2005.
RAMOS, M. Y. C; PEREIRA, D. R.; DIAS, A. da S. Novo ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos integrado à educação profissional: uma análise do Programa Ejatec/MA. **Revista Cocar**. V.16 N.34/2022 p. 1-24. Disponível em: Vista do Novo ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos integrado à educação profissional: uma análise do Programa Ejatec/MA (uepa.br). Acesso em 27 de maio de 2024.

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA. v.16, n.35, maio a agosto de 2022. Disponível em: v. 16 n. 35 (2022): A implementação do Novo Ensino Médio nos estados | **Retratos da Escola** (emnuvens.com.br). Acesso em 22 de abril de2024.

RUMMERT, S. M; ALGEBRAILE, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. In **Revista Brasileira de Educação.** V. 18, n. 54, p. 717-738, jun-set. 2013. Disponível: scielo.br/j/rbedu/a/7mWLQpZwNVfML7wyt6zjQ6R/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 24 de maio de 2024.

SANTOS, S. dos; NUNES, E. J. F. Avanços e impasses da política de educação após as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos (EJA). In: **e-Mosaicos,** V.10, no. 24, maio-agosto de 2021. Disponível em: Vista do AVANÇOS E IMPASSES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO APÓS AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) (uerj.br), Acesso: 25 de maio de 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.34, 2018, p. 1-15. Disponível em:https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 15 nov. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 158-182, jan/mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/dZ3GcBxTstqrRhQgfmdCMxh/?lang=pt> . Acesso em: 08 dez. 2023.

SILVA, R. R. D. da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 158-182, jan/mar. 2016.

SORIANO, G. N. R.; FARIAS, A. M.; FERNANDES, M. N. As determinações do capital nas diretrizes operacionais da EJA**. Jornal de Políticas Educacionais**. V. 16, e89353. Março de 2023. Disponível em: As determinações do capital nas diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos (fcc.org.br). Acesso em 15 de fev de 2024.

VENTURA, J. P.; OLIVEIRA, G. F. A travessia "do EJA" ao ENCCEJA: será o mercado da educação não formal o novo rumo de EJA no Brasil? In **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 03, n. 05, p. 80-97, jan./jun. 2020. Disponível em:

Vista do A travessia "do EJA" ao Encceja : Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? (uneb.br). Acesso: 30 de maio de 2024.

Recebido em: *Junho/2024*.
Aprovado em: *Agosto/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

Um olhar sobre a BNCC: reflexões acerca do novo currículo do ensino médio no estado do Piauí

Neide Cavalcante Guedes*, Maria Núbia da Silva Ferreira**

Resumo

Considerando que os debates em torno do Novo Ensino Médio se constituem em elementos para avaliar como esse processo vem ocorrendo nos estados, o artigo tem como objetivo compreender o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular e a implantação do Novo Currículo do Ensino Médio do estado do Piauí a partir da organização prevista no documento. Nesse sentido, este artigo se debruça sobre a arquitetura geral do currículo constante no documento denominado "currículo do Piauí novo ensino médio" no sentido de identificar as competências gerais para a formação nesta etapa da educação básica considerando a expectativa dessa clientela. Para tanto, utilizamos uma abordagem qualitativa, que contou com uma pesquisa bibliográfica-documental. Adotamos como método a análise documental e a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura sobre a nova Proposta Curricular e políticas públicas educacionais piauienses.
Palavras-chave: currículo; ensino médio; estado do Piauí.

A look at BNCC: reflections about the new high school curriculum in the state of Piauí

Abstract

Considering that the debates surrounding the New Secondary Education constitute elements to evaluate how this process has been occurring in the states, the article aims to understand the process of implementing the Common National Curricular Base and the implementation of the state's New Secondary Education Curriculum of Piauí from the organization foreseen in the document. In this sense, this article focuses on the general architecture of the curriculum contained in the document called "Piauí new secondary education curriculum" in order to identify the general skills for training at this stage of basic education considering the expectations of this clientele. To this end, we used a qualitative approach, which included bibliographical-documentary research. As a method, we adopted documentary analysis and bibliographical research with a literature review on the new Curricular Proposal and public educational policies in Piauí.
Keywords: curriculum; high school; state of Piauí.

Una mirada al BNCC: reflexiones sobre el nuevo currículo de la escuela secundaria en el estado de Piauí

Resumen

Considerando que los debates en torno a la Nueva Educación Secundaria constituyen elementos para evaluar cómo ese proceso viene ocurriendo en los estados, el artículo tiene como objetivo comprender el proceso de implementación de la Base Curricular Nacional Común y la implementación del Nuevo Currículo de Educación

* Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI), atuando na Graduação junto ao Departamento de Fundamentos da Educação, e na Pós-Graduação em Educação. Líder e Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6801-3922. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5201039816989812. E-mail: neidecguedes@hotmail.com

** Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Gestão Educacional: Orientação, Supervisão e Administração Escolar. Supervisora Pedagógica na Gerência Regional da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Piauí. Membro do Núcleo de Estudos sobre formação, Avaliação, Gestão e Currículo. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-4544-2979. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2295437444767235. E-mail: nubiaferreira518@gmail.com

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.47 ISSN 2358-4319

Secundaria del estado de Piauí desde la organización prevista en el documento. En este sentido, este artículo se centra en la arquitectura general del currículo contenido en el documento denominado “Nuevo currículo de educación secundaria de Piauí” con el fin de identificar las habilidades generales para la formación en esta etapa de la educación básica considerando las expectativas de esta clientela. Para ello se utilizó un enfoque cualitativo, que incluyó una investigación bibliográfica-documental. Como método, adoptamos el análisis documental y la investigación bibliográfica con revisión de la literatura sobre la nueva Propuesta Curricular y las políticas educativas públicas en Piauí.
Palabras clave: currículum; escuela secundaria; estado de Piauí.

INTRODUÇÃO

Abordar a questão curricular é compreender esse artefato escolar como conjunto organizado, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, fundamentando-se no direito de toda pessoa ter a seu dispor subsídios que viabilizem o seu pleno desenvolvimento, sua preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, na vivência e convivência no ambiente educativo. Esta proposição também está delineada na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010), do Conselho Nacional de Educação.

Na perspectiva da legislação o currículo deve ser entendido como um elemento essencial para o desempenho das atividades docentes. Serve para orientar o ensino, viabilizar a aprendizagem e organizar os conhecimentos a serem trabalhados no processo educativo, pois o desenvolvimento curricular é uma ação dinâmica e contínua, com diferentes fases que requerem uma articulação entre si. O Currículo é um instrumento de função socializadora, como afirma Sacristán (2013), um elemento imprescindível à prática pedagógica, pois está estritamente ligado às variações dos conteúdos, à sociedade e à profissionalização dos docentes, contudo sabemos que a prática pedagógica é marcada por grande complexidade, exigindo do professor mais do que soluções prontas, simples e produzidas fora de contexto.

Considerando esses elementos, realçamos que as mudanças curriculares provocadas pelas políticas educacionais contemporâneas na educação básica provocaram nos educadores a necessidade de se engajarem em projetos voltados para a promoção de uma aprendizagem capaz de garantir aos educandos o desenvolvimento de um projeto de vida. Analisando o cenário atual da Educação Brasileira, especificamente do Ensino Médio, muitas inquietações surgem provocando reflexões e debates sobre as políticas relacionadas à organização curricular nessa modalidade de Ensino, ponderando nesse contexto as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano escolar e que irão incidir sobre a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, é fundamental compreender os desafios dos professores da rede pública, em especial da rede estadual de ensino do Piauí, que atuam no Ensino Médio, na compreensão do currículo a partir da BNCC, e o cotidiano da prática docente no âmbito da escola, tendo em vista que o referido documento estabelece que cabe aos

> [...] sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora" (Brasil, 2018, p. 19).

Nessa perspectiva, os temas contemporâneos, conforme observado no texto da BNCC, são importantes e contribuem porque estimulam os estudantes a fazerem uma reflexão sobre a sociedade na qual estão inseridos e interagirem de forma participativa na vida social, e dessa forma transformarem a realidade. Nesse contexto, "as instituições de ensino têm a função de construir as bases para um aprendizado ético e moral, direcionado à formação de cidadãos críticos com consciência de seu papel na sociedade. (Piauí, 2021, p.75).

Conforme estabelece o referido documento, apreendemos que o discurso da BNCC para a Educação Básica traz no seu bojo a ideia da unificação de conteúdos e a homogeneização das práticas docentes, o que vai se converter em uma formação individualista e preocupada com a corrida para adquirir produtos e ofertar bens e serviços que possam ser úteis para a sociedade líquida. Isso se reflete no pensamento de Bauman (2001) de que a vida da modernidade está alicerçada no individualismo, transformando as relações sociais em instantâneas e movimentando os cotidianos em direção ao consumo.

O artigo está construído em três partes. As linhas introdutórias, quando apresentamos a arquitetura geral do currículo do ensino médio em vigor no estado do Piauí; na sequência, contextualizamos esse currículo no cenário piauiense com base na BNCC; e finalizamos apresentando algumas considerações.

A ARQUITETURA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: MODELO DO ESTADO DO PIAUÍ

Considerando as alterações na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (Brasil, 2011) e com a aprovação da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (Brasil, 2018), o Novo Ensino Médio, conforme

estabelecido no Plano Nacional de Educação de 2014, assume como ponto fundamental o protagonismo juvenil, o que exige a garantia de responder satisfatoriamente aos anseios dos estudantes.

> Nessa perspectiva, o currículo do ensino médio busca responder às expectativas dos sujeitos, por meio do reconhecimento dos modos de expressão estudantis, de modo a contribuir para a valorização da cultura local e regional, favorecendo a autoestima e autonomia enquanto sujeitos globalizados. Espera-se que a escola seja um ambiente de pertencimento desses sujeitos capaz de explorar suas potencialidades, não somente em sua função pedagógica, mas também como local de sociabilidades, de afetos e de desenvolvimento de seres humanos conscientes de si mesmos e de sua relação com os outros, que possibilite o exercício da cidadania (Piauí, 2021, p. 38).

Nessa direção, e em conformidade com as orientações legais, enfatizamos que a (re)construção do currículo no estado do Piauí adotou as determinações da Resolução CEE/PI nº 124/2020, que estabelece as Diretrizes Curriculares e orientações para a implementação do Ensino Médio, de acordo com o disposto na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e na LDB - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), para as redes e instituições públicas e privadas que integram o Sistema de Educação do Estado do Piauí, além da Resolução CNE/CP nº 1/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

A formação básica contempla as quatro Áreas do Conhecimento, expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contextualizadas com a realidade do ensino local. Os Itinerários Formativos ampliam as aprendizagens relacionadas às competências gerais da BNCC, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional

Considerando a organização da formação básica em áreas de conhecimentos, encontramos respaldo nas ideias de Lopes (2024, p. 14) sobre a influência da arquitetura curricular tendo em vista que

> [...] livros didáticos são produzidos, orientações pedagógicas são elaboradas, nos sistemas público e privado, multiplicando seus efeitos de forma imprevista e encontrando um terreno fértil para sua disseminação, especialmente a partir de 2018, com o avanço dos movimentos ultraconservadores que aceleraram as mudanças no ensino médio por meio da Medida Provisória que instituiu a reforma.

Além das aprendizagens comuns e obrigatórias definidas pela BNCC, que contemplam a Formação Geral Básica, os estudantes poderão por meio dos Itinerários

Formativos escolher se aprofundar nos conhecimentos que mais se relacionam com seus interesses e talentos, conforme condições das escolas e das redes de ensino.

CONTEXTUALIZANDO O CURRÍCULO E A BNCC NO CENÁRIO PIAUIENSE

Considerando a leitura e análise do Caderno 01 (Piauí, 2021) referente ao Novo Currículo do Ensino Médio do Estado do Piauí elaborado pela equipe técnica da Secretaria da Educação observa-se que desde a homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o Estado do Piauí, seguindo as diretrizes do Guia de Implementação da BNCC, constituiu as Comissões de Governança e Executiva, responsáveis pela discussão, construção e implantação do currículo do Novo Ensino Médio para a educação básica. O trabalho foi realizado em regime de colaboração com várias entidades, as quais contribuíram no processo de discussão das novas bases educacionais propostas pela BNCC e pelas leis da reforma educacional. O documento ressalta a importância de Todos pela Educação, colocando também como destaque a necessidade de que todo cidadão ou cidadã piauiense desenvolva um conjunto de Competências e Habilidades, primordiais à vida cotidiana e à evolução para o mundo do trabalho.

Surgido a partir de mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e com a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o Novo Ensino Médio, previsto pelo Plano Nacional de Educação de 2014, tem como eixo principal o protagonismo juvenil, que nos permite um olhar atento ao desenvolvimento dos educandos nessa fase da educação básica, observando suas necessidades e anseios, tanto para o ingresso no ensino superior como para a sua inserção no mercado de trabalho.

Nesse contexto sugue a necessidade de criação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018. Com o objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais e Distritais de Educação no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, todas as referidas secretarias elaboraram um plano de trabalho com metas específicas para cada estado. Nessa linha de raciocínio o estado do Piauí reforça que

> [...] o processo de (re)construção deste currículo seguiu as determinações e orientações preconizadas nas legislações vigentes, dentre as quais destacamos: Lei nº 9.394/96 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional); Lei nº 13.415/2017, que altera as Leis nº 9.394/96 e 11.494/2007 (que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT); revoga a Lei nº 1.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Piauí, 2021, p.15).

Observamos, dessa forma, que o documento curricular construído pelo Estado considera um conjunto de leis, com destaque para a Resolução MEC-CNE-CEB nº 3/2018 (Brasil, 2018) que atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, a Resolução MEC-CNE-CP nº 4/2018 (Brasil, 2018) que Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, a Portaria nº 1.432/2018 (Brasil, 2018) que estabelece os Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos, a Portaria MEC nº 649/2018 (Brasil, 2018) que institui e estabelece diretrizes e parâmetros para o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProBNCC), e que apoia as redes de ensino com suporte técnico e financeiro para implementação das mudanças do Novo Ensino Médio e a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024.

Os currículos das instituições escolares devem ser construídos ao considerar os princípios e as etapas obrigatórias da BNCC, observando que a Base é um documento que esclarece os pontos que todos os estudantes têm direito a aprender nas instituições escolares estabelecendo os objetivos que precisam alcançar e definindo as aprendizagens essenciais necessárias ao desenvolvimento das aprendizagens de cada estudante. É importante ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular não é currículo e que estes são produzidos a partir dela; a BNCC é normativa e tem força de lei sobre os currículos. Observamos nesse contexto a relevância de se estudar o Currículo do Ensino Médio a partir do que estabelece a BNCC.

> Ao longo das páginas da Base, suas palavras são reiteradas na ideia de que os currículos serão elaborados ou construídos [pelos municípios, pelas escolas ou pelos professores] tendo a Base como base. Em uma formulação mais direta dessa relação, diz-se que BNCC e currículo têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. (MEC, 2017, p.16) [...]

> Currículo em ação, portanto, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p.69-70).

É de competência das redes de ensino (municipal, estadual e federal) elaborar os seus currículos, considerando a prescrição da BNCC e as realidades locais considerando o fato de que os currículos são responsáveis por atender às orientações da Base Nacional Comum Curricular, envolvendo aspectos como material didático, metodologia de ensino, preparação dos professores e avaliações.

A educação escolarizada almeja promover equidade de conhecimentos compreendidos como essenciais e, nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular carrega em si a expectativa de universalização de direitos no conhecimento acumulado e a qualidade da educação que poderia ser possível pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos. Torna possível, ainda, uma maior igualdade de oportunidade nas disputas por um lugar no mercado de trabalho e no exercício da cidadania.

Ao longo da história da educação no Brasil, com o passar dos anos, percebe-se que as tradições das reformas educacionais têm atribuído ao currículo os problemas de qualidade da educação, ao tempo em que o responsabiliza também pela superação das mazelas e desigualdades educacionais.

Para não fazermos uma análise dessa política educacional de forma ingênua, é importante observar no conjunto de antecedentes históricos a causa das desigualdades, assim como o papel da educação na dimensão social, o potencial da educação escolarizada e seus limites na transformação da sociedade. Diante desse contexto, torna-se necessário um estudo aprofundado sobre as questões que envolvem o currículo como forma de apreender como funcionam os interesses sociais que se misturam ao conhecimento escolar na busca por uma visão homogênea de mundo. Nesse viés, a construção de uma Base Nacional Comum Curricular nos encaminha no sentido de compreender o papel da educação nas transformações sociais, políticas e culturais dentro de uma legalidade definida nesse próprio documento norteador.

Os fundamentos da BNCC se sustentam em sua constitucionalidade/legalidade dentro de um espaço normativo que nos permite perceber que o projeto de uma formação básica comum tem um papel na valorização do que é comum, do nacional e, também do regional.

> [...] o processo normativo que nos impulsiona para a construção de uma nova Base Nacional Comum Curricular é fruto de um processo que se arrasta por quase trinta anos, haja visto que sua previsão se encontra na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A Assembleia Nacional Constituinte houve por bem estabelecer na Constituição da república Federativa do Brasil que: Art.210. Serão fixados *conteúdos mínimos* para o ensino fundamental, de maneira, a assegurar formação *básica comum* e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e *regionais* (Brasil, 1988) (Cury; Reis; Zanardi, 2018, 56, grifo nosso).

Nessa perspectiva os educadores e legisladores precisam ficar atentos diante da complexidade de uma definição do que é comum em uma sociedade que se enxerga e se deseja plural, pois mesmo esse básico sendo comum, ele não é neutro, ou seja, acarreta implicações quanto à formação que se deseja para esses jovens.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) desde sua homologação já trazia uma previsão de formação básica denominada de Base Nacional Comum e que logo foi ampliada para toda a Educação Básica, havendo ainda uma preocupação com o regional, o local e a diversificação da proposta do que seja o básico.

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (LDB, Brasil, 1996).

Dessa forma, observa-se que tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes a ideia de base é pela definição de referências curriculares comprometidos com a pluralidade e a diversidade e não discriminação. Não se pode envolver aqui uma compreensão de determinações fixas e descritores de conteúdo, competência e habilidades, pois estaríamos assumindo uma contradição entre o pluralismo de ideias em projetos universalizantes de conhecimentos comprometidos com a homogeneização.

Nesse cenário, e para suprir as necessidades do sistema neoliberal, é homologada no ano de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento curricular que normatiza, regula e padroniza a Educação Básica. Assim, este documento tem "o 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" (Brasil, 2017, p.7).

Em 2014, tanto o Plano Nacional de Educação como o Sistema Nacional de Educação impulsionaram o projeto de uma Base, ficando muito evidente a pretensão de uma proposta curricular que se tornasse comum nacionalmente. Isso porque, conforme assinalam Cury, Reis e Zanardi (2018, p.60), "o projeto é formar um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que não é, ainda, nem comum, nem nacional, comum e nacional através da obrigatoriedade de seu ensino". Nesse sentido, "emerge a orientação do estabelecimento de um projeto nacional que se torne comum e, portanto, consensual nacionalmente através do projeto curricular", pois ao expor que um projeto está previsto em lei, é necessário, criticamente, apresentar os seus interesses, a quem beneficia e a quem não beneficia.

> A BNCC seria o instrumento para qualificar a educação através de uma identidade de conhecimentos que seja proporcionada a todos os estudantes da Educação Básica brasileira. Ela serviria para superar as desigualdades evidentes em nosso sistema educacional. Ela se envolve em uma visão de escolarização de que para termos uma educação de qualidade seria necessária proporcionar conteúdos idênticos para possibilitar uma igualdade de oportunidade entre os educandos (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p.61).

Não se pode ignorar todas as questões sociais que envolvem o campo educacional, porém os defensores da BNCC buscaram justificativas legais que pudessem favorecer todo o processo de construção da Base, sendo que alguns pontos relevantes não foram considerados, produzindo assim uma série de conflitos que desfavorecem a comunidade escolar, principalmente no que se refere a aprendizagem. A BNCC, conforme asseveram Cury, Reis e Zanardi (2018, p.70),

> [...] pretende se constituir, portanto, em contraponto ao movimento dialético que a escola deveria promover com a transformação que se faz permanentemente. Fica escancarada com a proposta de currículo nacional que há um projeto que se deseja nacional e comum, devendo ser proposto como neutro e natural no interior da escola.

Levando em consideração as ideias do autor, não podemos deixar de atentar para a questão da neutralidade e do natural dentro da escola, vista a partir da realidade social que contempla cada instituição, e que não pode deixar de considerar a realidade na qual cada uma

está inserida, pois vivemos em um país cuja diversidade cultural é imensa, principalmente quando se olha para as questões que implicam o direcionamento da cultura local.

Entendemos que o professor pode construir e reconstruir, permanentemente, a prática e com isso assumir a função de construtor de currículo e contribuir com a construção de políticas curriculares. Conforme Lopes (2004), as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, contudo incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, entretanto, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

Apoiamos o pensamento de Lopes (2004, p.111) ao afirmar que "toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)".

Nessa direção, "a BNCC se constitui em um projeto normativo que estabelece um documento prescritivo de competências, habilidades, conteúdos, ou como preferem denominar, direitos de aprendizagem" (Brasil, 2018). Daí ser de suma importância analisar como esses currículos são produzidos, visto que a Base se torna em nível nacional um documento que prescreve e normatiza o processo de ensino, no caso específico deste artigo, o Ensino Médio. "BNCC e currículo têm, portanto, papéis complementares: a base dá o rumo da educação, mostrando onde se quer chegar enquanto os currículos traçam os caminhos" (Brasil, 2018).

No projeto da BNCC engajado com uma agenda neoliberal envolvido pelo quadro de poder do MEC no governo pós-golpe, embasado por gestores com experiências em políticas reformistas, ao agrado da classe empresarial e de teor privatista, foi proporcionado um contexto de rupturas no ensino médio, surgindo assim a reforma do ensino médio (REM), iniciada com a medida provisória 746, de 2016, e logo após instituída na forma da Lei nº 13.415 de 2017.

Segundo Ferreti (2018), "o governo apresentou a Reforma do Ensino Médio - REM com a justificativa de tornar o currículo mais atrativo para os estudantes do Ensino Médio, de

forma a permitir fixá-los, diminuindo a evasão, e tornar os índices de qualidade melhores, visto a baixa qualidade apresentada por diversos índices apresentados pela grande mídia". No entanto, pode-se observar que o governo não toca nos pontos principais que afetam a qualidade da educação oferecida pelas escolas ao justificar a REM, tais como os índices, evidenciados pelos dados do MEC e do Inep, relacionados às matrículas, aprovação, reprovação e evasão, o que não permitiu compreender o problema de forma mais ampla.

Nesse movimento de construção não podemos deixar de considerar as escolas de ensino médio situadas nas periferias das grandes cidades e em cidades de pequeno porte ou em maioria de zona rural que não possuem uma infraestrutura adequada. Apesar de todos os problemas apontados, a Reforma do Ensino Médio manteve-se na mera modificação do currículo para tentar atingir melhorias nessa etapa de ensino.

Uma crítica feita pela REM para justificar a sua implementação refere-se à organização curricular vigente à época para o ensino médio em relação à grande quantidade de disciplinas, trabalhadas de forma muito fragmentada, sem conexão entre si e também desconectadas da realidade do cotidiano dos estudantes, além de sua rigidez de organização, não permitindo aos estudantes fazerem suas próprias escolhas em relação aos conhecimentos nos quais desejam se profundar.

> [...] a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos. Nesse sentido, a Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular. A instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo (Ferreti, 2018, p.27).

Desse modo, a Reforma do Ensino Médio apresenta uma concepção de currículo muito ultrapassada não considerando os fatores apresentados nos discursos de currículo, mesmo nos mais tradicionais e/ou ocultos, tais como os métodos e objetivos, as relações da escola com a sociedade e a família, as questões de classe etc., diante de um currículo que

pretende formar integralmente os sujeitos. Com a proposta do Novo Ensino Médio, embasada pela Lei 13.415/2017, os estudantes passam a ter mais protagonismo sobre sua vida escolar, com vistas à definição e autonomia de quais caminhos querem seguir. É nesta perspectiva que surge a necessidade de as redes e/ou os sistemas de ensino repensarem seus currículos e os (re)elaborarem de forma a atender aos anseios dos sujeitos que compõem essa etapa.

> A grade curricular do Ensino Médio em regime de Tempo Parcial, como se conhece hoje, apresenta uma proposta de componentes curriculares obrigatórios para as três séries, que leva os estudantes dessa etapa a seguirem um caminho traçado pela escola, sob orientação das Secretarias de Educação, com base nos documentos nacionais que norteiam a Educação Básica. Dessa forma, os estudantes são levados, de antemão, a conhecerem o percurso que seguirão durante toda a etapa escolar. (Piauí, 2021, p.75).

Observa-se, neste sentido, que o Modelo de organização curricular deste documento (o novo currículo do Ensino Médio) apresenta uma distribuição de carga horária em atendimento ao que determina a Lei 13.415/2017, a saber: até 1.800 horas para Formação Geral Básica, alinhada à BNCC, comum a todos os estudantes; e, no mínimo, 1.200 horas para os Itinerários Formativos, conforme seus interesses e condições das redes e instituições de ensino. Destaca-se que "cada Estado tem a liberdade de definir como fará a distribuição das horas nas três séries e, no âmbito da rede pública estadual de ensino do território piauiense, optou-se por uma proposta que não constitua uma mudança brusca no desenho existente" (Piauí, 2021, p.81-82). Dessa forma, o modelo de organização curricular definido pela Rede Estadual de Ensino segue a seguinte distribuição:

Quadro 2 – Distribuição da carga horária total para o Novo Ensino Médio

COMPOSIÇÃO	SÉRIE ANUAL		
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Formação Geral Básica	**800 h**	**600 h**	**400 h**
Itinerários formativos	**200 h**	**400 h**	**600 h**
Projeto de vida	80 h	40 h	40 h
Eletivas orientadas	120 h	80 h	120 h
Trilhas de Aprendizagem	Não se aplica	280 h	440 h

Fonte: Equipe ProBNCC EM/PI

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.47 ISSN 2358-4319

O modelo de distribuição da carga horária sugerido no documento referido considera a necessidade de definir os componentes eletivos já na primeira série, tendo em vista que essa conduta servirá de suporte para que os estudantes façam escolhas sempre no sentido de definir o que o documento define como projeto de vida. Esse aspecto será acrescido dos Componentes Eletivos no sentido de orientar os estudantes, ao tempo em que promovem a aprendizagem em uma dinâmica de autoconhecimento que irá favorecer a tomada de decisão quanto às escolhas para suas vidas, dentro e fora da escola. Esses componentes também se aplicam nas duas séries seguintes (2ª e 3ª), mas a partir da 2ª série, os Componentes Eletivos terão intencionalidade pedagógica, mais voltados para o aprofundamento e ampliação das competências das áreas do conhecimento da Formação Geral Básica – FGB e/ou Formação para o Mundo do Trabalho, vinculadas ou não ao Itinerário Formativo, conforme seja o formato de oferta em Orientadas (obrigatórias) ou Optativas. Conforme o documento (Piauí, 2021), é fundamental considerar que

> [...] o caráter de flexibilidade do currículo está contemplado nos itinerários formativos. Há uma parte comum a todos os estudantes, que são as 1.800 horas da FGB, assim distribuídas entre as áreas do conhecimento: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No atual contexto, é válido ressaltar que essa organização curricular sofreu algumas alterações, foram estabelecidas dentro das novas matrizes componentes curriculares específicas que estão sendo adotados por toda a rede de ensino, como por exemplo: os Itinerários Formativos no Ensino Médio estão constituídos por Percursos de Aprofundamento nas áreas do Conhecimento; Educação do Trânsito deve ser ofertada de forma Eletiva; A lotação dos docentes dos Componentes de Educação Financeira, Educação do Trânsito e Inteligência Artificial obedecerá ao disposto na Nota Técnica SEDUC-PI/GSE nº002/2024, que dispõe sobre o perfil e a formação acadêmica desses professores de acordo com as especificidades de cada modalidade.

De acordo com Nota Técnica Orientativa SUPEN/SUETPEJA 001/2024, "a organização curricular do Ensino Médio está estruturada com 3 (três) anos de duração compreendendo a Formação Geral Básica - FGB, Itinerários Formativos - IFs e Recomposição da

Aprendizagem, possibilitando ao estudante a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos necessários ao seu desempenho na vida pessoal e social, bem como a sua inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos perpassando por esses os projetos interdisciplinares.

Ressalta-se que a equipe ProBNCC teve o cuidado em distribuir a carga horária das áreas do conhecimento por todos os componentes curriculares em cada série, com o intuito de facilitar o trabalho da gestão escolar. Quanto a esse ponto, é preciso compreender que a Lei nº 13.415/2017, regulamentada pela Resolução nº 3/2018-DCNEM, observa a Resolução nº 124/2020-CEE-PI, que estabelece a oferta de algumas disciplinas como componentes curriculares e, outras, como estudos e práticas, de modo que alguns deles sejam contemplados nas três séries (Piauí, 2021, p.82-83).

Assim, segundo a definição da Rede estadual em alinhamento com os ditames legais, a matriz da composição curricular constando a distribuição dos componentes curriculares e respectivas cargas horárias ao longo das três séries do Ensino Médio, terá detalhamento em capítulo específico deste documento referente à Formação Geral Básica (FGB), conforme o quadro-síntese a seguir.

Quadro 3 – Distribuição de carga horária anual por área do conhecimento

Distribuição de CH FGB por área do conhecimento				
Área do Conhecimento	1ª	2ª	3ª	Total
LINGUAGENS	200	240	120	**560**
MATEMÁTICA	120	80	80	**280**
HUMANAS	240	160	80	**480**
NATUREZA	240	120	120	**480**

Fonte: elaboração própria, equipe ProBNCC (2020).

No que se refere a um modelo de eletividade, defende-se que seja adotado um que considere as especificidades da Rede e, por essa razão, seja flexível. Entretanto, inicialmente a Rede ofereceu um cardápio para que as escolas fizessem as suas escolhas e adotassem um modelo que melhor se ajustasse à sua estrutura (física, logística, organizacional e operacional).

A parte de Itinerários Formativos do documento curricular atende ao que preconiza a Lei nº 13.415/2017 e contempla a seguinte distribuição:

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 (LDB, Art. 36).

No entanto, a observação que se faz é que na referida Nota esse modelo sofreu alterações tanto na carga horária quanto nos componentes que compõem as eletivas e itinerários.

> As formas diversificadas de itinerários formativos serão organizadas e articuladas com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, definidas pela proposta político pedagógica de cada escola, considerando as diretrizes e os documentos pedagógicos e que definem e orientam a flexibilização curricular, observando as necessidades, anseios e aspirações dos estudantes, a realidade da escola, as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino (Piauí, 2021, p.85).

Considerando o Documento construído pela equipe do estado do Piauí, por Formação Geral Básica (FGB), entende-se a parte do currículo que é comum a todos os estudantes e atende ao que orienta a BNCC (Brasil, 2018). Neste sentido, contempla todas as áreas do conhecimento e tem uma carga horária mais rígida (podendo ser, no máximo, 1.800h para as três séries do Ensino Médio), mas com a flexibilidade de cada Estado poder escolher a distribuição que melhor se ajuste a seu contexto (Piauí, 2021, p.95).

Conforme essa organização, o estado do Piauí optou por distribuir a carga horária da FGB de forma decrescente (800h / 1ª série; 600h / 2ª série e 400h / 3ª série). Essa proposta se justifica pela possibilidade de adaptação dos estudantes ao novo de forma gradual. Inicia-se com o tempo maior para a parte comum, a fim de que o aprofundamento possa acontecer de forma mais intensa nas duas séries seguintes (vide proposta dos itinerários formativos em capítulo posterior) (Piauí, 2021, p.95)

Destaca-se que a Resolução nº 03/2018, em seu Art. 7º, ao propor que os currículos sejam pensados de forma a articular "vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais", orienta que: §1º: Atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as instituições e redes de ensino podem adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu contexto, no exercício de sua autonomia, na construção de suas propostas curriculares e de suas identidades (Piauí, 2021, p.95).

Sob essa perspectiva, o currículo apresentado pelo Estado tem como foco o protagonismo estudantil, compreendendo que esta é a linha orientadora do Novo Ensino Médio, pois ao se tornarem protagonistas, os estudantes se tornam responsáveis por suas escolhas e pela tomada de decisões sobre sua vida a partir de um projeto de vida elaborado no início dessa etapa de formação. Com base nessa premissa, destacada em documento orientador para a implementação do Novo Ensino Médio, é que as Redes e/ou os sistemas de ensino são orientados a repensarem seus currículos de forma a garantir as aprendizagens previstas para essa etapa da educação básica. Nesse contexto, os currículos devem promover o desenvolvimento das competências gerais e específicas da BNCC (Piauí, 2021, p.95-96).

Nesse contexto, o trabalho de construção da proposta curricular piauiense está organizado considerando as competências e habilidades presentes na BNCC, respeitando o princípio da progressão da aprendizagem e a interdisciplinaridade. Espera-se, assim, que o ensino contribua para que o estudante ganhe autonomia e poder de decisão, mesmo diante de situações adversas. E que, empoderados desses seus conhecimentos, crenças, valores, e da consciência de seu potencial prossigam motivados, capacitados para agir, para a execução do seu projeto de vida e o exercício da cidadania (Piauí, 2021, p.106).

Como apontam Macedo e Silva (2022), por meio do projeto de vida são inseridos na escola inúmeros outros comportamentos que remetem ao nível individual as possíveis soluções para problemas sociais históricos e estruturais, por meio das competências socioemocionais e habilidades interpessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos a arquitetura geral do currículo do ensino médio em vigor no estado do Piauí com a intenção de contextualizar esse currículo no cenário piauiense motivados pelas políticas educacionais em vigor, considerando o que prescreve a BNCC e as ações práticas que constituem a educação no contexto real das reformas curriculares.

Com este breve trabalho apreendemos que a implementação da BNCC e do Novo currículo do Ensino Médio, objeto deste estudo, foram analisados e construídos a partir da compreensão de que no texto político a produção ocorre sempre no sentido de impactar nas ações práticas dos docentes e discentes no contexto atual das escolas piauienses, visto algumas alterações ocorrerem em meio a uma transição curricular.

Entendemos e reafirmamos também que estas mudanças podem afetar não só o contexto de elaboração do texto político, mas que pode penetrar no contexto da prática quando todas as fragilidades, seja no campo material, seja no campo profissional, são evidenciadas produzindo nos envolvidos – alunos e professores – necessidades diversas para a contemplação e consecução do que os documentos oficiais, no caso específico o Novo Modelo de Ensino Médio adotado pelo estado do Piauí, determinam como primordiais para tal.

Reafirmamos, portanto, que compreender políticas é compreender discursos nos seus mais variados contextos que necessariamente atravessam as políticas educacionais de currículo, o que implica um olhar mais apurado na construção de objetivos e metodologia, sendo que para o contexto do Ensino Médio o grau de desafio é ainda maior dada a necessidade de considerar uma formação integral, que precisa ser proporcionada aos milhões de jovens brasileiros, superando a dualidade e as várias formas de desigualdades presentes no contexto escolar brasileiro.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei Nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010.

BRASIL**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL**. Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

BRASIL**. 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.

BRASIL**. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília DF, 2017.

BRASIL**. Portaria Nº 331, de 5 de abril de 2018.** Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília. 1988

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL**. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

BRASIL**. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Dispõe sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2011. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

LOPES, Alice C. ENSINO MÉDIO: CRIANDO UM PROJETO MORAL PARA GERENCIAR O FUTURO DOS JOVENS **Cad. Pesqui**. (Fund. Carlos Chagas), São Paulo, v. 54, e11191, 2024, e-ISSN 1980-5314.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), n. 26, p. 109-183, maio-ago. 2004.

Macedo, E. F. de, & Silva, M. S. da. (2022). **A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio:** Felicidade como projeto de vida. Revista Educação Especial, 35, Artigo e55. https://doi.org/10.5902/1984686X71377

PIAUÍ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Piauí: Novo Ensino Médio**. 2021. Teresina. 2021.

PIAUÍ, Secretaria de Estado da Educação**. Resolução CEE/PI nº 124/2020**. Institui as Diretrizes Curriculares e orientações para a implementação do Ensino Médio, de acordo com o disposto na Lei nº 13.415/2017 e na LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para as redes e instituições públicas e privadas que integram o Sistema de Educação do Estado do Piauí.

PIAUÍ, Secretaria de Estado da Educação**. NOTA TÉCNICA Nº 001/SUPEN** Teresina, 06 de abril de 2016. Trata da Sistemática de Avaliação da Rede de Ensino do Estado do Piauí. Teresina. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

Recebido em: *Julho/2024*.
Aprovado em: *Novembro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

Novo Ensino Médio em Santa Catarina: implicações do Componente Curricular Eletivo Educação Empreendedora no processo formativo das juventudes

Aline Daniel dos Santos[*], Franciele Soares dos Santos[**]

Resumo

Este trabalho resulta de uma pesquisa que buscou analisar as implicações do Componente Curricular Eletivo (CCE) Educação Empreendedora no processo formativo das juventudes do Novo Ensino Médio de uma escola pública de Santa Catarina. Utilizou-se como metodologia o materialismo histórico e dialético, a partir de uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com o desenvolvimento de análises bibliográficas e documentais. Buscou-se caracterizar como ocorreu a implementação desse CCE na escola selecionada, bem como analisar a compreensão de professores e jovens com relação às implicações da educação empreendedora em sua formação. Para tanto, entrevistaram-se a professora que lecionou o CCE Educação Empreendedora e 28 estudantes que cursaram tal componente, criando um espaço de escuta para esses sujeitos. Como resultados, demonstra-se que a contrarreforma do Ensino Médio apresenta fragmentação e o esvaziamento dos conhecimentos científicos e a fragilidade na formação para as juventudes da classe trabalhadora. Nesse contexto, o empreendedorismo se alastra no âmbito educacional, configurando-se como uma proposta do capital para formação das juventudes da classe trabalhadora, em um discurso que aproxima e legitima a integração do trabalhador com o trabalho precário, induzindo a formação de novas subjetividades, as quais atendam às demandas do capital. Por fim, compreende-se que, por trás do discurso do "novo" Ensino Médio, emergem interesses antigos de favorecimento em prol do empresariado, por meio de parcerias público-privadas que buscam conduzir as juventudes da classe trabalhadora à conformação, precarizando a sua formação, atingindo também outro objetivo, o de fazer a contenção do acesso ao Ensino Superior.

Palavras-chave: ensino médio; juventudes; empreendedorismo.

New High School in Santa Catarina: implications of the Elective Curricular Component Entrepreneurial Education in the formative process of young people

Abstract

This paper is the result of a study that sought to analyze the implications of the Elective Curricular Component (ECC) Entrepreneurial Education in the formative process of young people in the New High School of a public school in Santa Catarina. The methodology used was historical and dialectical materialism, based on a qualitative, case study approach, with the development of bibliographic and documentary analysis. The aim was to characterize how this CCE was implemented in the selected school, as well as to analyze the understanding of teachers and young people concerning the implications of entrepreneurial education for their education. To this end, the teacher who taught the Entrepreneurial Education CCE and 28 students who took this component were interviewed, creating a listening space for these subjects. The results show that the counter-reform of secondary education has led to the fragmentation and emptying of scientific knowledge and the fragility of training for working-class young people. In

[*] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) *campus* de Francisco Beltrão - PR. Orientadora Educacional na Escola de Educação Básica João Roberto Moreira (São Domingos/SC). Membro do grupo de pesquisa: Sociedade, Trabalho e educação (GESTE)/Unioeste. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3807-9737. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6356927402005458 . E-mail: alinesantos@sed.sc.gov.br.
[**] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Francisco Beltrão - PR. Membro do grupo de pesquisa: Sociedade, Trabalho e educação (GESTE)/Unioeste. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1223-1650. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8310447915314417. E-mail: sfrancielesoares@gmail.com.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.48 ISSN 2358-4319

this context, entrepreneurship is spreading in the educational sphere, configuring itself as a proposal from capital for training working-class youth, in a discourse that brings together and legitimizes the integration of workers with precarious work, inducing the formation of new subjectivities that meet the demands of capital. Finally, we understand that behind the discourse of the "new" high school, there are old interests in favoring the business community, through public-private partnerships that seek to lead working-class youth to conform, making their education more precarious, while also achieving another goal, of curbing access to higher education.
Keywords: high school; youth; entrepreneurship.

Nueva Escuela Secundaria en Santa Catarina: implicaciones del Componente Curricular Electivo Educación Emprendedora en el proceso formativo de los jóvenes

Resumen

Este trabajo es el resultado de un estudio que buscó analizar las implicaciones del Componente Curricular Electivo (CCE) Educación Emprendedora en el proceso de formación de jóvenes de la Nueva Enseñanza Media en una escuela pública de Santa Catarina. La metodología utilizada fue el materialismo histórico y dialéctico, basado en un abordaje cualitativo, de estudio de caso, con el desarrollo de análisis bibliográficos y documentales. El objetivo fue caracterizar cómo se implementó esta ECC en la escuela seleccionada, así como analizar la comprensión de los profesores y de los jóvenes en cuanto a las implicaciones de la educación emprendedora en su formación. Para ello, se entrevistó al profesor que impartió el CCE de Educación Emprendedora y a 28 alumnos que realizaron el curso, creando un espacio de escucha de estos sujetos. Los resultados muestran que la contrarreforma de la enseñanza secundaria ha fragmentado y vaciado los conocimientos científicos y ha debilitado la formación de los jóvenes de clase trabajadora. En este contexto, el emprendedurismo se difunde en el ámbito educativo, configurándose como una propuesta del capital para la formación de la juventud trabajadora, en un discurso que reúne y legitima la integración del trabajador con el trabajo precario, induciendo la formación de nuevas subjetividades que atiendan a las demandas del capital. Finalmente, entendemos que detrás del discurso de la "nueva" escuela secundaria, se esconden viejos intereses de favorecer al empresariado, a través de alianzas público-privadas que buscan llevar a la juventud de clase trabajadora a conformarse, precarizando su educación, al mismo tiempo que se logra otro objetivo, el de frenar el acceso a la educación superior.
Palabras clave: educación secundaria; jóvenes; espíritu empresarial.

INTRODUÇÃO

Nesse texto, realizamos reflexões tendo como foco problematizador a fragilidade apresentada na proposta do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas brasileiras, analisando especialmente como essa vem adentrando nas escolas catarinenses. Ao examinarmos as mudanças curriculares empreendidas com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, observamos que o governo federal deu autonomia aos estados para que construíssem seus currículos, os quais deveriam ser subsidiados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Destacamos, neste artigo, a Educação para o Empreendedorismo, que se insere de maneira mais articulada no NEM de Santa Catarina (SC), por meio do Componente Curricular Eletivo (CCE) Educação Empreendedora. Relacionamos a emergência da educação para o empreendedorismo com as exigências das transformações do mundo do trabalho e da

educação das juventudes[1] no contexto do capitalismo contemporâneo, a partir da formação de competências socioemocionais e como proposta do capital para a classe trabalhadora.

Percebemos que a educação para o empreendedorismo se estruturou nas escolas, sem contexto formativo algum, muito menos ouvindo as juventudes e os professores que trabalharam diretamente com ele. Assim sendo, este artigo tem como intuito analisar as implicações do CCE Educação Empreendedora na formação das juventudes de uma escola pública de Santa Catarina. Para tal intento, utilizamos como aporte metodológico o materialismo histórico e dialético e uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Primeiramente, fizemos a identificação do problema de pesquisa, na sequência, levantamos os dados e conduzimos a análise do contexto pesquisado, buscando encontrar soluções ou conclusões para o problema.

Utilizamos como recurso de exploração a análise documental sobre o NEM-SC, a partir dos cadernos do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (Santa Catarina, 2020), bem como um estudo bibliográfico de autores que proporcionam contribuições para esta reflexão. Usamos como técnica de produção dos dados a entrevista semiestruturada, levando em consideração a concepção da professora e das juventudes da escola, analisando as suas visões e compreensões com relação ao CCE Educação Empreendedora inserido no NEM em sua implementação.

Foram entrevistados a professora que leciona o CCE Educação Empreendedora e 28 estudantes da 3ª série do NEM que cursaram esse componente, criando um espaço de escuta para esses sujeitos. Destacamos que os estudantes entrevistados estavam frequentando o NEM-SC desde a 1ª série do Ensino Médio (2021), sendo concluintes no ano de 2023. As entrevistas ocorreram durante os meses de outubro e novembro de 2023.

Demonstramos com este artigo que as contrarreformas[2] atacam a educação brasileira, que sofre e é conduzida pelo processo de empresariamento da educação. O empresariado, ao querer controlar os sujeitos, oferece uma formação precarizada, alienada aos

[1] Optamos pelo uso do termo "juventudes", que compreende um conceito plural e diversificado, representando não apenas uma fase etária, mas também uma multiplicidade de identidades, experiências e contextos sociais. É importante compreender as juventudes como um grupo heterogêneo, atravessado por questões sociais, culturais, econômicas e políticas que influenciam as suas vivências.

[2] Utilizamos o termo "contrarreforma", pois, conforme Frigotto (2023), esta não representa uma renovação, mas sim um resgate do velho. Desse modo, trata-se de uma "reforma" que vai na direção contrária aos interesses da classe trabalhadora.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.48 ISSN 2358-4319

interesses do capital, formando, nesse contexto, um novo sujeito, fácil de ser manipulado. Por fim, analisamos que a contrarreforma do Ensino Médio de 2017 apresenta fragmentação dos conhecimentos científicos e fragilidade na formação para as juventudes da classe trabalhadora.

Nesse contexto, o empreendedorismo se alastra no âmbito educacional, configurando-se como uma proposta do capital para a formação das juventudes da classe trabalhadora, em um discurso que aproxima e legitima a integração do trabalhador com o trabalho precário, induzindo a formação de novas subjetividades, as quais atendam às demandas do capital.

Ao concluirmos este texto, ressaltamos que, por trás do discurso do "novo" Ensino Médio, emergem interesses antigos de favorecimento em prol do capital privado, por meio de parcerias público-privadas que buscam conduzir as juventudes da classe trabalhadora à conformação, precarizando a sua formação, atingindo, inclusive, outro objetivo, o de fazer a contenção do acesso ao ensino superior.

EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO: FORMANDO UM TRABALHADOR DE NOVO TIPO

Na atualidade, o desemprego estrutural, a fragmentação e a precarização do trabalho fazem emergir um novo tipo de trabalhador ou o novo proletariado de serviços. Conforme salienta Antunes (2020), esse novo proletário "[...] aparece nesse personagem como descrente em relação ao futuro, resignado e ao mesmo tempo descontente quanto ao presente" (Antunes, 2020, p. 25). Observamos, nessa nova forma de trabalho, a instabilidade e a insegurança como sendo constantes, pois o trabalho, nesse contínuo, não é determinado pela quantidade de horas trabalhadas, pois não há, muitas vezes, contrato, consequentemente, não existem direitos assegurados. Podemos, desse modo, denominá-lo de trabalho intermitente, em que as grandes empresas se aproveitam (exploram) dos trabalhadores, "[...] expande-se a "uberização", amplia-se a "pejotização", florescendo uma nova modalidade de trabalho: o escravo digital. Tudo isso para disfarçar o assalariamento" (Antunes, 2020, p. 25).

Em face desse cenário, o empreendedorismo, de acordo com Antunes (2020), surge como uma palavra mistificadora, expressando que basta ao indivíduo querer que ele consegue. Utiliza-se, nesse contexto, da imagem ilusória da prosperidade, instigando os indivíduos, principalmente os jovens, a serem empreendedores, retirando-se da condição de assalariados.

O empreendedorismo tem como ferramenta para expansão do seu discurso ideológico a mídia, que atrai os indivíduos para fazerem parte desse novo proletariado, que não é submisso, conforme se apregoa, haja vista que a pessoa se torna patrão e empresário de si mesma.

Nesse cenário, a educação é entregue às mãos do empresariado, que domina e não quer ser dominado, por isso, busca precarizar o ensino para que a classe trabalhadora tenha o "privilégio de servi-lo", de usar toda a força de seu trabalho em troca de sua sobrevivência, enquanto a classe hegemônica torna-se mais forte e vigorosa. Podemos afirmar que, por essa razão, o poder e a riqueza se concentram nas mãos de poucos, ao passo que a maior parte da população empobrece a cada dia. Assim, é necessário controlar as posses dos mais ricos para que os pobres comecem a viver. O argumento por eles utilizado no campo educacional pauta-se na ideologia do empreendedorismo, a qual, segundo Reis (2019),

> [...] busca adequar os trabalhadores/empreendedores as condições atuais de mercado, ao mesmo tempo em que oculta a divisão da sociedade em classes sob o argumento fictício de que todos podem ser donos de negócios. Representa, portanto, os interesses da classe dominante como se fosse o interesse geral da sociedade e, ao fazê-lo, naturaliza o desemprego e precarização do trabalho que avança a cada dia (Reis, 2019, p. 62).

Nesse sentido, Antunes (2020) refere-se aos empreendedores, como "[...] uma mescla de *burguês-de-si-próprio* e *proletário-de-si-mesmo*" (2020, p. 36, grifo do autor), afirmando que essas novas formas de trabalho ocultam o assalariamento por meio do trabalho autônomo. O autor exemplifica essa nova categoria com a empresa Uber, permitindo-nos analisar o quanto o capital explora da classe que trabalha, pois, a lucratividade é o que importa acima de tudo, enquanto o sujeito é esquecido, coisificado, visto como um mero objeto a ser manipulado. Submetidos à nova organização do trabalho, "[...] com contratos "zerados", "uberizados", "pejotizados", "intermitentes", "flexíveis", os trabalhadores ainda são obrigados a cumprir "metas", impostas frequentemente por práticas de assédio capazes de gerar adoecimentos" (Antunes, 2020, p. 37).

Antunes (2020) pondera ainda que o capital introduziu o sistema de metas e a concorrência generalizada. O sistema de metas ocasiona no trabalhador a escravidão digital, pois ele já não tem mais um horário para trabalhar, o capital lhe informa o que deseja como meta mínima a ser atingida, e o trabalhador deve trabalhar mais e mais, para que não fique apenas no mínimo, mas que se sobressaia diante de seus colegas, que, são na verdade, seus concorrentes.

O autor argumenta que o precariado é uma classe que se difere das outras; essa "[...] *nova classe* mais desorganizada, oscilante, ideologicamente difusa e, por isso, mais vulnerável, mais facilmente atraída por "políticas populistas", suscetíveis de acolher inclusive apelos "neofacistas"" (Antunes, 2020, p. 60, grifo do autor). Trabalhos informais, com atividades parciais e até mesmo intermitentes, acentuam a heterogeneidade da classe trabalhadora.

É possível dizer que há um desmonte na esfera trabalhista, com isso, começam a se elevar os índices de desemprego estrutural e as formas precarizadas do trabalho, tornando a instabilidade uma constante que atormenta a todos os trabalhadores. Para Antunes (2020), o trabalhador torna-se "[...] um déspota de si próprio. Ele é instigado a se autorrecriminar e se punir, se a sua produção não atingir a chamada "qualidade total" (essa falácia mistificadora do capital)" (Antunes, 2009, p. 203). O sociólogo ainda caracteriza esse processo como "envolvimento manipulado", no qual ocorre o estranhamento do trabalho ou a alienação do trabalho, que é "[...] interiorizada na "alma do trabalhador", levando-o a só pensar na produtividade, na competitividade, em como melhorar a produção da empresa, da sua "outra família". [...] é o trabalhador pensando para o capital" (Antunes, 2009, p. 203).

Desta forma, defendemos a tese de que o empreendedorismo amplia a desigualdade social existente, alicerçando-se na precarização do trabalho e na exploração do trabalhador. A problemática do empreendedorismo não está somente entrelaçada ao viés de uma ideologia empreendedora, mas também às relações sociais determinantes para esse sujeito. Nessa perspectiva, para Reis (2019), a ideologia do empreendedorismo exige uma nova organização do Estado, que passa a se chamar Estado neoliberal, caracterizado pelas políticas que promovem o capital e presente em diferentes contextos, como nas determinações comportamentais para a produtividade e nas políticas de controle sob a população desempregada.

Desde a década de 1990, no Brasil, estudos têm demonstrado o surgimento do interesse do empresariado na educação escolar. Para alguns autores, os empresários haviam percebido o "valor da educação". Com as inovações tecnológicas implementadas pelas empresas, haveria necessidade de intelectualização do trabalho e a elevação da qualidade educacional dos trabalhadores. Todavia, Rodrigues (2002) enfatiza que o objetivo do

empresariado estava mascarado; a pretensão de inserção dos empresários no âmbito educacional era uma só: formar os trabalhadores para cumprir com as necessidades do capital.

Nessa lógica, o empreendedorismo adentra no âmbito educacional como parte da política neoliberal, por meio de um projeto pedagógico dominante que vincula a educação ao mercado de trabalho, com vistas a favorecer a pedagogia do capital, das competências e da empregabilidade. O capital vê na educação a forma de concretizar o seu maior objetivo, que é formar um cidadão mínimo, acessível a manipulação e a exploração (Frigotto, 2002).

De acordo com Oliveira (2023), o capital busca caminhos que aprofundam e naturalizam a exploração do trabalhador, conformando assim a subjetividade do trabalho em sua nova forma de organização. Sob essa ótica, o discurso ideológico empreendedor evocado pelas políticas neoliberais, que chegam à Educação Básica, mascara e oculta a precarização e a informalidade. Com uma lógica destrutiva, o objetivo é formar os jovens trabalhadores para a desqualificação e para o desemprego.

É nesse movimento que ocorre a formação de empreendedores, os quais naturalizam o desemprego estrutural como falta de esforço dos sujeitos, e esses, por sua vez, acostumam-se com a ideia do trabalho precarizado e da informalidade. Ocorre, nesse momento, o empresariamento do sujeito, um processo que está de acordo com racionalidade neoliberal que objetiva um novo modo de produção de si (Dardot; Laval, 2016).

Nessa perspectiva, Antunes (2020) sublinha que o sujeito acredita ser o patrão ou muitas vezes o sócio da empresa; enquanto seus direitos trabalhistas são retirados, esse sujeito se esquece de suas perspectivas futuras, pois vive um momento de constante insegurança. De acordo com Coan (2011), no Brasil, o empreendedorismo na educação básica surge primeiramente como uma disciplina, fora dos currículos, sendo, portanto, extracurricular. Contudo, o auge dessa trajetória do empreendedorismo na educação básica se estabelece com a proposta de uma pedagogia empreendedora, idealizada por Fernando Dolabela (2003). Os discursos apresentados pelo empreendedorismo, e que são direcionados às juventudes, se relacionam com o protagonismo juvenil, bem como com a visão de empoderamento. Assim, "[...] ao invés de procurar empregos, que são insuficientes em relação a demanda, os jovens empreendedores seriam capazes de investigar oportunidades, promover ações efetivas e inovadoras, e gerar empregos e desenvolvimento" (Reis, 2019, p. 80).

Oliveira (2023) expõe que a estratégia do empreendedorismo é "[...] vender a crise do capital como uma oportunidade de negócio em que o desemprego, a precarização e a informalidade funcionam como realidades que justificam e fundamentam a prática empreendedora como uma realidade necessária" (Oliveira, 2023, p. 17). Além disso, o empreendedorismo torna-se um discurso contundente do capital para a classe trabalhadora, contudo, os empreendedores da classe que trabalha geralmente não fazem isso como forma de oportunidade, mas como a única forma de sobrevivência.

No que compete ao campo educacional, Coan (2011) pondera que "[...] a educação para o empreendedorismo pode ser considerada um dos elementos da "nova pedagogia da hegemonia [...]" (Coan, 2011, p. 55), que elabora diferentes estratégias que estão em consonância com a racionalidade neoliberal vinculada a um novo modo de produção de si (Dardot; Laval, 2016). E ainda, encaixa-se em um formato de "[...] educação em estado falso, para contenção, para subserviência, alienação, aceitação e adaptação a condições cada vez mais brutais de existência" (Catini, 2020, p. 66).

A partir dos aspectos explorados até o memento, na sequência, analisamos a inserção da educação empreendedora como CCE no NEM-SC.

A LEI Nº 13.415 DE 2017 E A ORGANIZAÇÃO DO "NOVO" ENSINO MÉDIO CATARINENSE

Um dos Estados protagonistas na implementação do NEM foi o de Santa Catarina, iniciando a construção do seu próprio currículo ainda em 2019, orientado pelas alterações fomentadas pela reforma educacional promovida com a aprovação da Lei nº 13.415/2017.

O processo de elaboração e de organização curricular do NEM em SC teve início em 2018, seguido do lançamento do Caderno de Orientações para Implementação do NEM pela Secretaria de Estado da Educação (SED) em 2019 (Santa Catarina, 2019). Esse documento contextualiza o NEM, apresentando a sua estrutura curricular, a matriz de referência, o componente curricular projeto de vida, os CCEs, a organização do trabalho pedagógico, bem como uma breve contextualização sobre os Itinerários Formativos. O estado de SC assumiu o compromisso de implantação do NEM em todas as unidades escolares da Rede Estadual de Ensino até o ano de 2022.

Nesse sentido, em 2020, iniciou-se a implementação em 120 escolas-piloto (16,71% das escolas da Rede), assim denominadas pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 649/2018[3], com amparo do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Grande parte dessas escolas já funcionava com o Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI)[4], proposta que se apoiava na parceria de instituições privadas como o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Natura; outras escolas contavam com o Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI). As escolas se distribuem no estado conforme o mapa a seguir:

Figura 1 – Mapa das escolas-piloto do NEM-SC

Fonte: Santa Catarina (2022).

Analisando o cenário de implementação do NEM, iniciado em 2020, para as primeiras turmas das escolas-piloto, a parte flexível do currículo foi delineada mediante 371

[3] Conforme o portal do MEC, "[...] o programa, instituído pela Portaria MEC n.649/2018, tem como objetivo apoiar as secretarias de educação estaduais e do DF na implementação do Novo Ensino Médio, aprovado por meio da lei n.13415/2017, por meio das seguintes ações: apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio; apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio; apoio financeiro; e formação continuada por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC (Portaria MEC nº 331/2018). Para garantir a implantação de escolas-piloto o MEC lançou as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE, Portaria n.1024/2018, e o repasse de recursos às escolas é realizado conforme estabelecido na Resolução FNDE n.21/2018. A unidade técnica responsável é a Coordenação-Geral de Ensino Médio (COGEM/DPD) da Secretaria de Educação Básica do MEC" (Brasil, 2020).

[4] O EMITI foi uma proposta de implementação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral, realizada pelo Estado de Santa Catarina em 2017. Nesse sentido, conforme o programa, as aulas e os projetos, partiam de desafios encontrados no mundo real, o projeto de vida, era um dos componentes dessa proposta.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.48 ISSN 2358-4319

sugestões para os CCEs. Partindo dessas proposições, os técnicos do Ensino Médio da SED-SC agruparam as sugestões conforme a sua relação com as Áreas do Conhecimento, Ciência e Tecnologia e Temas Contemporâneos. Inicialmente, foram ofertadas às escolas-piloto 52 opções de CCEs; destacamos os Temas Contemporâneos, que ofertaram seis CCEs, sendo estes: Educação Financeira, Educação Fiscal, Educação para o Mundo do Trabalho, Projeto de Pesquisa e Intervenção, Estudos Dirigidos e a Educação Empreendedora.

A partir do ano de 2020, ocorreu a formação dos professores e gestores para a implementação do NEM em SC, ofertado pela SED-SC em parceria com o Instituto Iungo de Belo Horizonte (MG)[5]. Essa formação envolveu professores de diversas áreas para a elaboração do Portfólio dos educadores, denominado *Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes* (2020). Nesse documento, encontramos o total de 25 disciplinas eletivas, distribuídas nas áreas do conhecimento, as quais detalhamos adiante. Em específico, na área do conhecimento dos Componentes Integradores, encontramos a educação empreendedora.

Observamos que, com as parcerias público-privadas, a autonomia e o viés pedagógico da instituição escolar se comprometem, pois a educação passa a ser vista como um mercado lucrativo, e a escola é considerada como uma empresa, seguindo o ideal pedagógico de formar trabalhadores flexíveis, caminhando a passos largos rumo à sua privatização. Sabemos que, no contexto das parcerias público-privadas, a escola encontra-se fundamentada em um modelo de empresa educadora (Laval, 2019).

Podemos destacar a fragmentação do currículo do NEM-SC, composto pelas disciplinas da formação geral básica, divididas pelas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias (integram-se a essa área as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, Inglês, Artes, Educação Física); Matemática e suas tecnologias (integra-se a essa área somente a disciplina de Matemática); Ciências da Natureza e suas tecnologias (integram-se a essa área as disciplinas de Física, Química e Biologia); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (integram-se a essa área as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia); e os Itinerários Formativos (parte flexível do currículo). Integram os Itinerários Formativos o

[5] O Instituto Iungo é um grupo educacional privado, com sede em Belo Horizonte - MG, mantido pelo Movimento Bem Maior e pelo Instituto MRV. Em seu site, o Instituto se apresenta da seguinte forma: "Iungo, em latim, significa reunir, atrelar, unir aos pares. Nosso nome sintetiza todos os sentidos que orientam a nossa atuação: trabalhamos em parceria e colaboração, em especial com os educadores" (Sobre o [...], 2023).

projeto de vida, a segunda língua estrangeira, os CCEs, sendo um desses a temática deste artigo, e as trilhas de aprofundamento, que podem contemplar uma ou mais áreas do conhecimento, ou, ainda, estar voltada à formação técnica e profissional.

Os Itinerários Formativos estão integrados, conforme a Portaria nº 1.432/2018 do MEC, dentro de quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo (Brasil, 2018). De fato, com um currículo mínimo e fragmentado, como caracterizado por Araujo (2019), fundamentado no desenvolvimento de competências específicas, evidencia-se uma contrarreforma educacional ofertada aos jovens. Ao mesmo tempo, estreitam-se as suas escolhas, determinando o seu percurso, traçando a sua trajetória com os Itinerários Formativos definidos pelo sistema. Trata-se, portanto, de uma reforma que favorece o processo de exclusão e inibe o ataque à educação das juventudes da classe trabalhadora, forjando o discurso de protagonismo juvenil.

Araujo (2019) menciona ainda que a contrarreforma curricular do Ensino Médio propõe uma amarra entre seu currículo e o percurso do jovem da classe trabalhadora, limitando o potencial da instituição de ensino a produzir oportunidades a esse jovem, que corresponde a 80% das matrículas no ensino médio brasileiro. O estudante passa a ter uma formação baseada na lógica da competição, fragmentada e dissociada de seus interesses. Assim, "[...] desenvolve-se um imaginário social legitimador de um individualismo violento (mascarado de empreendedorismo) que lança as juventudes em um vácuo social, no qual conta apenas o presente, a "luta pela sua própria sobrevivência" (Freitas, 2018, p. 23-24).

Na seção a seguir, concentramo-nos no CCE Educação Empreendedora e as falas dos entrevistados.

OS JOVENS E A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO NEM-SC

Os CCEs, conforme ressalta o Caderno de Orientações para a Implementação do NEM (Santa Catarina, 2019), são componentes que aprofundam os conhecimentos em uma ou mais áreas, proporcionando o desenvolvimento de habilidades específicas, e devem estar alinhados aos quatro eixos estruturantes dos itinerários, bem como às suas habilidades e competências. Quanto à periodicidade dos CCEs, ocorre de maneira semestral, sendo ofertados semanalmente em duas horas de aula sequenciadas, proporcionando, conforme o documento, que os estudantes perpassem por diversas vivências.

Para a escolha dos CCEs, de acordo com o Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio (Santa Catarina, 2022), deve-se considerar primeiramente uma escuta interna (professores, equipe pedagógica e gestora definem o que a escola tem como possibilidade de oferta). Em seguida, passa-se a escuta externa (comunidade, responsáveis e estudantes dos 9º anos Ensino Fundamental para os CCEs e estudantes das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio para os CCEs e trilhas de aprofundamento). Tendo como base as duas primeiras etapas, o próximo passo é a definição dos CCEs e das trilhas de aprofundamento ofertados naquela escola e a sequente divulgação dos itinerários disponíveis. Assim, mediante a matrícula do estudante, ele escolherá qual componente gostaria de frequentar, dentre os ofertados.

Outro ponto que merece destaque com relação à contrarreforma é que a proposta apresenta a possibilidade de que os Itinerários Formativos possam ser cursados em instituições privadas de ensino, terceirizando a formação em uma instituição pública de ensino para as instituições privadas, o que intensifica a diferenciação do ensino público, aprofundando o empresariamento da educação (Reis, 2019).

Percebemos que os jovens pobres ficam à mercê do que as instituições públicas podem ofertar. Nesse viés, "[...] o papel da educação é reduzido, portanto, a mera formação de insumos para o processo de trabalho, para garantir um suprimento de mão de obra adequadamente formado para a exploração capitalista" (Reis, 2019, p. 129). Aos poucos, ocorre o direcionamento da formação educacional dos educandos, de modo que possam atender às necessidades do sistema produtivo. Privilegia-se, desse modo, uma aprendizagem de valores associados a esse setor, destacando-se o individualismo, a competição e o desenvolvimento de competências cognitivas e habilidades comportamentais.

Com a implementação do NEM-SC, verificamos que as desigualdades que já são existentes para o estudante da classe trabalhadora se agravam gradativamente. No NEM, o estudante de classe trabalhadora sente-se integrante do mercado e é incentivado a competir em uma corrida na qual já sai perdendo. O seu sucesso e o seu fracasso são responsabilidade dele mesmo, ignorando-se a intervenção estatal nesse processo.

Esse aspecto é salientado na fala da professora que entrevistamos, ao mencionar que "o aluno está saindo como se fosse uma carroça vazia, batendo bastante e sabendo muito

pouco" (Amanda, 2023). Isso é complementado pelas palavras de uma estudante: "a gente está saindo, mas, a gente deseja que os outros tenham a oportunidade de aprender o que a gente não aprendeu" (Renata, 2023). Os posicionamentos em destaque estão associados: a professora expõe que os estudantes concluem de maneira precária o Ensino Médio nessa matriz curricular, e a estudante afirma que o novo formato a prejudicou.

Entrevistamos 28 estudantes (10 meninos e 18 meninas), com idades entre 17 e 18 anos. Em análise, identificamos que a concepção de "para que o Ensino Médio deve formar" é traçada pela perspectiva de preparação a vida, para a universidade e para o mundo do trabalho.

Dentre os jovens entrevistados, observamos que 18 residem na zona urbana e 10 na zona rural. Dos que vivem no campo, duas estudantes fazem cursinho pré-vestibular on-line e quatro deles já se ocupam em atividades com suas famílias, tanto que três desses jovens pretendem estudar e se especializar para continuar no campo, e um deles não pretende continuar com os estudos. Ainda um estudante da zona rural complementa seus estudos em casa pelo *YouTub*e.

Com relação aos 18 estudantes que residem na zona urbana, onze estudam em casa por meio de cursos pré-vestibular e/ou pelo *YouTube*. Esses estudantes auxiliam nas atividades diárias de casa, não tendo que trabalhar fora. O NEM na unidade de ensino que estudam tem formato integral em um dia da semana, por isso, os empregos formais no comércio e nas fábricas de vestuário dificilmente aceitam/contratam esses jovens, pois sabem que perderão meio período de trabalho. Assim, os estudantes do NEM encontram dificuldades em conciliar os estudos com o mercado de trabalho (o que vai na contramão da proposta).

Dos 28 estudantes entrevistados, vinte e cindo deles declaram ter uma avaliação negativa do NEM, e três avaliam positivamente. Entre os pontos negativos, podemos citar o esvaziamento das disciplinas de formação geral básica do currículo e a falta de objetividade dos conteúdos trabalhados pela parte flexível do currículo. Os três estudantes que fizeram uma avaliação positiva do NEM-SC, quando questionados sobre suas perspectivas de futuro, um ressalta que não pretende continuar com os estudos, pois já trabalha com a família no campo, e os outros dois salientam que querem continuar com os estudos apenas em nível técnico, qualificando-se para o mercado de trabalho. Até mesmo os estudantes que gostam da proposta a criticam.

Passamos à análise mais detalhada dos estudantes que se sentem insatisfeitos com o NEM-SC, pois afirmam que não aprendem o que é necessário para adentrar no mundo do trabalho e nem na universidade. Nessa perspectiva, notamos que a percepção dos estudantes com relação ao currículo do NEM-SC é de um sentimento de esvaziamento. Com efeito, ao estudante da classe trabalhadora resta uma formação precária, direcionada para o trabalho produtivo. Vinte e quatro dos 28 estudantes entrevistados aspiram ao Ensino Superior, três almejam o ensino técnico e um disse que não pretende continuar estudando.

No descompasso da implementação do NEM-SC, visualizamos que o principal vestibular brasileiro, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), seguiu cobrando de seus vestibulandos, em 2023, conteúdos fundamentados na proposta tradicional do Ensino Médio, ou seja, não fez alterações tendo em vista o novo formato de ensino. Dessa forma, em Santa Catarina, as juventudes principalmente das 120 escolas-piloto (escolas com implementação do NEM ainda em 2021) foram prejudicadas com relação ao vestibular, e, consequentemente, com o acesso ao Ensino Superior. Sabemos que a cobrança de disciplinas as quais os estudantes não tiveram nem metade de seus conteúdos destoa com a preocupação sobre a formação desses jovens. O que acontece, conforme argumenta Frigotto (2021), é um fatiamento do Ensino Médio, haja vista que o currículo é dividido em vários Itinerários Formativos, e a rede de ensino não tem a obrigação de ofertar todos os Itinerários. Assim, o esvaziamento da formação geral básica (cobrada no vestibular) no NEM cerceia o direito universal à formação básica de qualidade.

Nesse sentido, afirmamos que os mais afetados são, principalmente, os estudantes de escola pública, que prestaram o ENEM, exame que garante uma vaga na universidade, sem ter a oportunidade de ter o conhecimento daquele conteúdo. Essa é uma problemática que possivelmente persistirá no ano de 2024.

No momento das entrevistas, questionamos os estudantes sobre o que seria o empreendedorismo. Estas foram algumas das respostas: “Empreendedorismo, é saber usar os seus lucros e saber multiplicar, saber gastar e cuidar” (Emili, 2023); “O empreendedorismo seria você ter ciência sobre a sua **autonomia**, a sua economia, sobre você **saber investir o seu próprio dinheiro** e sobre você **ser proativo e ter novas ideias** para você conseguir gerar uma renda extra ou aumentar a sua renda (João, 2023, grifos nossos). A menção e a incorporação das

palavras “proativo”, “autonomia” e o próprio “empreendedorismo”, presentes no currículo do NEM e na BNCC, ocupam um papel de transferência ao sujeito, da responsabilidade sobre a inserção no mercado de trabalho, mediante a justificativa do desemprego estrutural.

A contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC constituem-se “[...] como políticas convergentes com agenda socioemocional, potencializando, pela aproximação programática e pelo oportunismo dos reformados, os dispositivos político-pedagógicos necessários para sua efetivação” (Magalhães, 2023, p. 20).

Ainda durante a entrevista, quando questionamos sobre como foi cursar o CCE Educação Empreendedora, constatamos novamente que o protagonismo na escolha das disciplinas não é do estudante: “[...] sobre educação empreendedora, eu acho que **foi meio que obrigado** todos os alunos a fazerem, tinha alguns que **não queriam** fazer isso né, e tinha uns que aceitaram (Maria, 2023, grifo nosso). Em sua fala, a estudante relatou que a disciplina consistiu praticamente em criar um produto, que basicamente ficou relacionado com a área alimentícia, sendo essa, de acordo com as falas, mais fácil de realizar a atividade proposta. Os estudantes relataram que o trabalho foi realizado em dupla, e deveriam apresentar e socializar o produto em uma data combinada. Assim, a atividade foi desenvolvida na casa de cada estudante, alguns fizeram **suspiro**, **mini pizzas**, **brigadeiro**, **brigadeiro gourmet**, **bolo de pote**, outros **bolachinhas coloridas**, **doces (balas)**, **waffle** e **bolos**.

Os estudantes relatam que, “quanto às implicações da educação empreendedora para nossa formação acredito que afeta muito principalmente no esvaziamento das disciplinas” (Maria, 2023). No geral, entendemos que os estudantes gostaram do CCE Educação Empreendedora, porém, a maior parte dos alunos compreende que “[...] a educação empreendedora contribuiu em boa parte para minha formação, mas penso que **ela deveria ter vindo como algo extra, algo a mais**” (Emili, 2023, grifo nossos, algo que complementasse a formação desses estudantes, e não algo que precarizou ainda mais o acesso a conhecimentos básicos, primordiais para a continuidade dos estudos.

Consoante às falas, é possível afirmar que as juventudes veem o Ensino Médio como ponto primordial para o início de uma nova fase em suas vidas, em que será traçado seu futuro, seja esse direcionado ao mundo do trabalho ou ao Ensino Superior. As juventudes esperam um direcionamento durante o percurso do Ensino Médio, o que, nesse contexto, não está acontecendo.

Ao final das entrevistas, perguntamos aos estudantes com que sentimento eles estavam saindo do Ensino Médio. Esta fala é representativa das demais:

> Sendo bem sincera às vezes **é frustrante**, porque a gente para pra pensar e **a gente não aprendeu tanta coisa** e **vai ter que se virar sozinho** com alguns problemas que tivemos, estou saindo com um sentimento de que **poderia ter melhorado podia ter aprendido muita coisa e que talvez isso vai faltar lá na frente** (Beatriz, 2023, grifo nosso).

Nesse sentido, é lamentável perceber os rumos que a educação pública percorre e direciona a formação das juventudes. É no fortalecimento dos princípios neoliberais do individualismo, da meritocracia e da responsabilização que o empreendedorismo se estabelece, substituindo, dessa forma, a noção de empregabilidade e transfere, como já mencionado, a responsabilidade aos indivíduos pela sua formação e pela preparação para adentrar e permanecer no mundo do trabalho. A justificativa do empreendedorismo é a escassez de empregos, sendo a educação empreendedora considerada como uma estratégia do capital para a conformação da classe trabalhadora "empreendedora de si" (Dardot; Laval, 2016).

De maneira geral, corroborando as pesquisas de Barbosa e Paranhos (2023), enfatizamos neste artigo a crítica à educação para o empreendedorismo, sendo que essa, ao assumir os princípios neoliberais, não busca problematizar a desigualdade, tanto para questões de apropriação de bens quanto para as condições de empreender. Apresenta-se o empreendedorismo como se fosse apenas a capacidade de inovar e criar, para tanto, desconsidera "[...] as lutas de classes e os antagonismos entre capital e trabalho na sociedade capitalista acaba por afirmar um conceito a-histórico de empreendedorismo" (Barbosa; Paranhos, 2023). Assim sendo, propõe que o empreendedorismo seja a solução das problemáticas do capitalismo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos este texto, compreendendo que o empreendedorismo tem sido propagado em diferentes espaços da sociedade, especialmente na educação escolar, como a solução para o desemprego estrutural. Nesse contexto, os discursos midiáticos em prol do empreendedorismo assumem papel fundamental na disseminação de uma cultura empreendedora. Esses posicionamentos se dirigem em especial às juventudes. Analisamos que

o empreendedorismo, ao adentrar no âmbito educacional, tem um propósito; ele se destaca como a estratégia do capital para formar um novo perfil de trabalhador, que seja flexível, polivalente e adaptável às novas configurações do mundo do trabalho.

As contrarreformas educacionais têm grande influência das políticas neoliberais e de seus reformadores, que atuam com intenção de formar subjetividades nas juventudes, consoantes aos interesses do capital (Dardot; Laval, 2016). Dessa forma, a ideologia do empreendedorismo busca, na atualidade, adaptar as juventudes e conformá-las, mediante as formas de precarização e de exploração do trabalho. Cumpre, nessa perspectiva, um papel ideológico com seu discurso, que é de ocultar a existência das classes sociais, pelo argumento da meritocracia, de que todos podem ser empresários de sucesso, sendo necessário desenvolver as habilidades e competências para o seu êxito (Reis, 2019). Devemos atentar-se que "[...] O empreendedorismo atua como um preventivo ideológico que dificulta a emergência de uma consciência de classe nas populações exploradas, levando a interiorização dos valores da classe dominante" (Reis, 2019, p. 166).

Por meio das falas da professora e dos estudantes entrevistados, constatamos que a proposta estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 vai na contramão de uma educação ampla e integral para a classe trabalhadora. As políticas públicas educacionais emergem em um campo de interesses, logo, não é um espaço neutro. Nesse cenário, as políticas educacionais são direcionadas à relação público-privada. O capital, com um discurso ideológico bem formado, tenta consolidar a sua hegemonia perante a classe trabalhadora (Caetano, 2021). Há uma busca incessante pela construção de subjetividades sobe a ótica neoliberal em detrimento da formação das juventudes.

Busca-se, com essa proposta, formar um trabalhador polivalente, empenhado com os interesses da empresa, tranquilamente contratado e demitido, conformado com a escassez de direitos trabalhistas, adaptável às mudanças do capitalismo contemporâneo e/ou ser um "empreendedor de si mesmo", assumindo os riscos e as responsabilidades, colocando a sua sobrevivência em jogo. Para que isso aconteça, uma formação frágil e precária é necessária, não deixando espaço para a ciência e para o pensamento crítico, fazendo com que a classe trabalhadora esteja conformada com o que se insere, naturalizando a situação precária no mercado de trabalho e disseminando o empreendedorismo como forma de sobrevivência e possível alcance de sucesso. Esse discurso anseia pelas juventudes que normalizem os

princípios neoliberais para a formação humana, o por exemplo, o individualismo, a competição, a meritocracia e ouros aspectos. Logo,

> Os filhos da classe trabalhadora, portanto, na melhor das hipóteses, terão acesso ao ensino médio mínimo, com uma formação mínima para uma vida igualmente mínima. Trata-se de uma política centrada na cultura do fragmento e do imediato, na economia da mínimo e na responsabilidade transferida para uma instância abstrata e volátil que é o mercado (Ramos; Frigotto, 2016, p. 42).

Diante desse cenário, o desafio que se coloca é o de continuarmos estudando e refletindo para se pensar coletivamente estratégias que desmantelam os ditames do capital, na sua forma neoliberal sobre a escola e acerca da formação das juventudes. Concordamos com Freitas (2018), quando menciona a necessidade da organização de formas de resistência às políticas de reformas neoliberais, a exemplo da contrarreforma do Ensino Médio. Caminhamos na luta pela revogação dessa contrarreforma, da retirada das parcerias público-privadas da educação pública e por uma formação integral na perspectiva progressista.

Por fim, importa dizer que queremos e batalhamos por uma formação em plenitude, integral, por meio da qual as juventudes tenham acesso e possam se apropriar do patrimônio científico, cultural, ético e político produzido pela humanidade, para que as juventudes possam confrontar e questionar, como expressão de sua visão do mundo; almejamos uma formação que dê base para a autonomia econômica e política às juventudes da classe trabalhadora (Ramos; Frigotto, 2016). Portanto, é urgente retomar a defesa do Ensino Médio integrado, universal, público, gratuito, laico e unitário para as juventudes brasileiras.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BARBOSA, Carlos Soares; PARANHOS, Michelle. O empreendedorismo como projeto de vida juvenil no ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro. **Trabalho Necessário**, [*s. l.*], v. 21, n. 44, p. 1-27, 2023. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57385 . Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432 de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/busca?q=+n%c2mec+portaria+n%c2%ba+1432/2018+itinerarios+formativos Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem)**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes/programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio-pronem . Acesso em: 20 de jun. 2023.

CAETANO, Maria Raquel. BNCC e Empreendedorismo: O conteúdo da política educacional em disputa. *In:* PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim (orgs.). **Diálogos sobre a Relação entre o Público e o Privado no Brasil e América Latina**. São Paulo: Livraria da Física, 2021. p. 107-124.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In:* CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democrática e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 33-39.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo:** implicações epistemológicas, políticas e práticas. 2011. 540f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-27.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O "novo ensino médio": traição à juventude que frequenta a escola pública. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 5 de novembro de 2021. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2021/11/05/analise-o-novoensinomediotraicaoajuventude-que-frequenta-a-escola-publica . Acesso em: 20 fev. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica:** determinações culturais, econômicas, políticas e legais. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino médio. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Implementação do "novo ensino médio" nos estados brasileiros: panorama da incorporação das competências socioemocionais nas políticas curriculares. **Formação em Movimento Revista da ANFOPE**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 1-22, 2023. Disponível em:

https://periodicos.ufrrj.br/index.php/formov/article/download/724/767/2471. Acesso em: 20 jun. 2024.

OLIVEIRA, Tiago F. A barbárie neoliberal e a escola: a formação de empreendedores para um mundo sem direitos e sem emprego. **Trabalho necessário**, [*s. l.*], v. 21, n. 44, p. 1-24, jan.-abr., 2023. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57268 . Acesso em: 23 maio 2023.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754. Acesso em: 13 mar. 2024.

REIS, Luiz Henrique Fernandes. **Juventude LTDA.:** a ideologia do empreendedorismo na formação dos jovens do século XXI. 2019. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

RODRIGUES, José. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 103-106.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio**. Florianópolis: SED, 2019.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Florianópolis: SED, 2020. Disponível em: https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio**. Florianópolis: SED, 2022. Disponível em: https://www.calameo.com/read/00691338314e40a6c63bc. Acesso em: 15 jun. 2023.

Recebido em: *Julho/2024*.
Aprovado em: *Novembro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

A colonialidade do saber/ser no currículo do Ensino Médio: desafios da docência na Amazônia Acreana

Tânia Mara Rezende Machado*, Beatriz França de Morais** e Klebe Miranda de Lima***

Resumo

Este estudo visa responder ao seguinte problema: quais elementos de colonialidade do saber/ser figura no Currículo do Ensino Médio da Amazônia Acreana? Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa consiste em analisar a presença/ausência da colonialidade do saber/ser do Estado do Acre a partir do Currículo de Referência Único do Acre - CRUA no Ensino Médio – E.M. Para concretizar esse objetivo, realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica centrada nas categorias de colonialidade do poder e cotidiano escolar tendo como referencial teórico-metodológico de análise os textos de Quijano (2005); Alves (2003) e o Currículo do Estado do Acre (CRUA) com ênfase nas epistemologias que fundamentam e subsidiam a construção deste documento no que se refere à presença/ausência dos elementos de colonialidade do saber/ser e apontar como essas podem se manifestar em possíveis práticas curriculares no E.M. Assim, esse trabalho está organizando em três seções temáticas, que são: 1) A colonialidade do saber/ser e suas relações com a organização curricular da escola a partir do CRUA; 2) Os cotidianos escolares e as *práxis* de ensino emancipadoras para uma educação escolar popular e não-hegemônica; e, por fim 3) As Práticas Curriculares Cotidianas e a Colonialidade do Saber/ser no Ensino Médio: os desafios da docência na Amazônia acreana e uma postura crítico-decolonial. O estudo apontou que existem elementos de colonialidade do saber/ser que aparecem, ainda que implicitamente, nas configurações da organização curricular do Ensino Médio na Amazônia Acreana e propõe como alternativa possível de se desvencilhar dessas relações coloniais e os desafios impostos por elas, uma postura crítico-decolonial nas práticas educativas cotidianas da escola por parte dos docentes.

Palavras-chave: Colonialidade do saber/ser; currículos no ensino médio; Amazônia acreana.

The coloniality of knowledge/being in the high school curriculum: challenges of teaching in Acreana Amazon

Abstract

This study aims to answer the following problem: which elements of coloniality of knowledge/being appear in the High School Curriculum of the Amazônia Acre? In this sense, the objective of this research is to analyze the presence/absence of the coloniality of knowledge/being of the State of Acre based on the Single Reference Curriculum of Acre – SRCA in Secondary Education - S.E. To achieve this objective, we carried out documentary and bibliographical research centered on the categories of coloniality of power and school daily life using the theoretical-methodological framework for analyzing the texts of Quijano (2005); Alves (2003) and the State of Acre Curriculum

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Permanente do Mestrado Acadêmico em Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal do Acre (UFAC). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7840-8271. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9921782830215348. E-mail: tania.machado@ufac.br.

** Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Clícia Gadelha em Rio Branco/AC. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-1695-2553. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9158254291480488. E-mail: beatriz.morais@sou.ufac.br.

*** Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor Substituto no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da universidade Federal do Acre (CFCH/UFAC). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). ORCID: https://orcid.org/0009-0008-6805-3244. Lattes: https://lattes.cnpq.br/4618551168638006. E-mail: Klebe.lima@ufac.br.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.49 ISSN 2358-4319

(SRCA) with an emphasis on the epistemologies that underlie and support the construction of this document with regard to the presence/absence of elements of coloniality of knowledge/being and points out how these can manifest themselves in possible curricular practices at S.E. Thus, this work is organized into three thematic themes, which are: 1) The coloniality of knowledge/being and its relations with the school's curricular organization based on SRCA; 2) School routines and emancipatory teaching practices for a popular and non-hegemonic school education; and, finally 3) Everyday Curricular Practices and the Coloniality of Knowledge/being in High School: the challenges of teaching in the Acre Amazon and a critical-decolonial stance. The study discovered that there are elements of coloniality of knowledge/being that appear, albeit implicitly, in the configurations of the curricular organization of High School in the Acre Amazon and proposes, as a possible alternative to disentangling these colonial relations and the challenges imposed by them, a stance critical-decolonial in the daily educational practices of teachers at school.
Keywords: Coloniality of knowledge/being; High school curriculum; Acre Amazon.

La colonialidad del conocimiento/ser en el currículo de la escuela secundaria: desafíos de la enseñanza en la Amazonas Acreana

Resumen

Este estudio tiene como objetivo responder al siguiente problema: qué elementos de colonialidad del saber/ser aparecen en el Currículo de la Escuela Secundaria del Acre Amazónico? En este sentido, el objetivo de esta investigación es analizar la presencia/ausencia de la colonialidad del saber/ser del Estado de Acre a partir del Currículo Único de Referencia de Acre – CURA en la Educación Secundaria – E.M. Para lograr este objetivo, realizamos una investigación documental y bibliográfica centrada en las categorías de colonialidad del poder y cotidianidad escolar utilizando los textos de Quijano (2005) como referente teórico-metodológico de análisis; Álves (2003) y las Directrices Curriculares del Acre (CURA) con énfasis en las epistemologías que subyacen y sustentan la construcción de este documento respecto de la presencia/ausencia de elementos de colonialidad del saber/ser y señalan cómo estos pueden manifestarse. en posibles prácticas curriculares en la E.S. Así, este trabajo se organiza en tres apartados temáticos, que son: 1) La colonialidad del saber/ser y sus relaciones con la organización curricular de la escuela basada en CURA; 2) Rutinas escolares y prácticas docentes emancipadoras para una educación escolar popular y no hegemónica; y, finalmente, 3) Prácticas curriculares cotidianas y colonialidad del saber/ser en la escuela secundaria: los desafíos de la enseñanza en la Amazonía acre y una postura crítico-descolonial. El estudio señala que hay elementos de colonialidad del saber/ser que aparecen, aunque implícitamente, en las configuraciones de la organización curricular de la Escuela Secundaria en el Acre Amazónico y propone, como posible alternativa para desenredarse de estas relaciones coloniales y de la desafíos impuestos por ellos, una postura crítico-descolonial en las prácticas educativas cotidianas de los docentes en la escuela.
Palabras clave: Colonialidad del saber/ser; plan de estudios de la escuela secundaria; Acre Amazonas.

INTRODUÇÃO

O presente estudo trabalha com o seguinte problema: que elementos de colonialidade do saber/ser está presente no Currículo do Ensino Médio (E.M) da Amazônia Acreana. Para localizar a resposta a essa questão, que orienta o nosso objetivo neste estudo, prosseguimos numa pesquisa documental e bibliográfica centradas no CRUA e nas categorias de colonialidade do saber e cotidiano escolar a partir dos textos de Quijano (2005) e Alves (2003) respectivamente. Ocorre que a docência implica, nesse entendimento, em enfrentar determinados desafios que precisam ser encarados e superados para uma boa qualidade de

ensino ser efetivada. A adequação da carga/horária que é possível lecionar a uma turma na escola figura, por exemplo, como um desses desafios visto que disciplinas consideradas menos pragmáticas têm cargas/horárias bem menores em relação às outras.

Nesse sentido, a colonialidade do saber acaba por diminuir a flexibilidade do currículo escolar visto que ela condiciona a organização curricular para uma perspectiva mais tecnicista, neoliberal e pouco abrangente em termos de formação crítica e reflexiva. Assim, este estudo propõe a identificação dos elementos de colonialidade do saber imbricados na organização curricular da escola, especialmente no Ensino Médio da Amazônia Acreana, tendo por base a análise do CRUA. E, a partir disso, visualizar os desafios que os docentes enfrentam para concretizar um ensino mais equitativo e contra a hegemonia persistente na perspectiva colonialista.

Ante ao exposto, para realizar este estudo adotamos como metodologia os seguintes procedimentos: a) uma pesquisa documental no CRUA; e b) uma pesquisa bibliográfica nos textos de Quijano (2005) e Alves (2003) utilizando as categorias de colonialidade do poder/saber/ser e cotidianos escolares respectivamente.

Dessa forma, o estudo está organizado em três seções temáticas, a saber: 1) A Colonialidade do Saber/ser e suas Relações com a Organização Curricular da Escola a partir do Currículo de Referência Único do Acre (CRUA); 2) Os Cotidianos Escolares e as *Práxis* de Ensino Emancipadoras para uma Educação Escolar Popular e Não-hegemônica; e por último 3) As Práticas Curriculares Cotidianas e a Colonialidade do Saber/ser no Ensino Médio: Os desafios da docência na Amazônia acreana e uma postura crítico-decolonial.

A COLONIALIDADE DO SABER/SER E SUAS RELAÇÕES COM A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA A PARTIR DO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE (CRUA)

> “Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade.” (Quijano, 2005, p. 127).

O currículo escolar está envolto de diversas disputas epistemológicas e políticas, entre as quais se destacam duas grandes correntes, por assim dizer, a saber: 1) O ensino por

competências e habilidades, pensado a partir de uma concepção mercantilista da Educação pública; e 2) A Educação emancipadora/libertadora/decolonial, pensada na perspectiva de uma *práxis* educativa vinculada a formação crítica dos educandos. Essas duas ideologias estão em constantes conflitos na conjuntura e elaboração do currículo escolar. Isso significa que os Currículos, que são Territórios em disputas (Arroyo, 2013), são constituídos sob a égide de arcabouços ideológicos advindos desses marcadores sociais e de territorialidades. A colonialidade do poder se manifesta nessas concepções curriculares na medida em que influencia a prática educativa, seja via normativa ou condicionada como sugestões da organização curricular da escola.

Sendo assim, as relações da colonialidade do poder/ser podem ser identificadas nessa organização curricular de modo sutil ou não. Se pudermos resumir toda essa disputa, diríamos que a prática docente confere legitimidade dos conhecimentos inseridos no currículo e nesse interim podemos entender que a ideologia dominante é aquela que persiste nas ações curriculares. Não obstante, a imposição eurocêntrica das relações de poder no mundo ecoam de modo avassalador na contemporaneidade, fazendo com que os sujeitos subalternizados estejam cada vez mais à mercê dos "mandos e desmandos" das grandes indústrias no modo de vida capitalista-ocidental.

Nesse sentido, a colonização também deixou uma marca profunda no imaginário coletivo dos povos latino-americanos, influenciando sua forma de ver e pensar o mundo. Quijano, autor latino-americano que escreve sobre a colonização eurocêntrica, descreve como a dominação europeia moldou a identidade e as relações sociais na América Latina: "os latino-americanos foram definidos como 'outros', em oposição ao 'eu' europeu, e essa posição subalterna foi aceita e internalizada pelos colonizados" (Quijano, 2005, p. 68). Processo esse que tornou os "Outros sujeitos" e "suas pedagogias/epistemologias" à margem dos limites do reconhecimento oficial de suas diferenças (Arroyo, 2014, p. 148). Culminando em uma marginalização dos sujeitos considerados opostos ao padrão eurocêntrico de ser/viver/pensar. Nesse contexto, os currículos são e foram pensados sob uma visão em que "precisava ser diferenciado a fim de preparar os indivíduos de inteligência e capacidade diferentes para uma variedade de funções determinadas também diferentes na vida adulta" (Apple, 2006, p. 115),

revelando uma faceta claramente reprodutivista e colonialista do processo de ensino-aprendizagem no intuito de colaborar com a formação prioritária para o mercado de trabalho.

Posto isso, especificamente no Estado do Acre o Currículo de Referência Único (CRUA) que trata das orientações para a implementação do currículo, no que se refere ao Ensino Médio (E.M), figurando como o objeto de estudo que nos interessa nesta pesquisa, traz concepções de ensino que levam a crer na imposição e reprodução de um padrão euro-elitista para esse processo "didático-pedagógico" de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a escolarização é pensada a partir de um protagonismo estudantil, segundo preconiza o CRUA (Acre, 2021, p. 24):

> Como a formação global está relacionada à centralidade no aluno, todas as dimensões do projeto pedagógico (incluindo o currículo, práticas educacionais, espaços e tempos) são pensados e produzidos partindo dos interesses, necessidades de aprendizagens e perspectivas dos estudantes. Ademais, o espaço escolar deve reconhecer crianças e jovens como sujeitos de direitos e protagonistas sociais, que possuem suas próprias expressões e linguagens e são capazes de construir seus espaços culturais [...].

Dessa forma, em tese, as práticas educativas, o currículo escolar bem como os seus espaços e tempos levam em consideração a percepção dos educandos em seus diversos aspectos sociológicos, epistêmicos, políticos, éticos e culturais. Apesar disso, podemos inferir que as práticas de ensino orientadas por essa organização curricular podem resultar em uma "pedagogia da colonialidade" frente a esse ideal de aprendizagem previsto nos documentos oficiais que norteiam a escolarização pública brasileira. Os sujeitos marginalizados, que vivenciam situações de subalternização em seus cotidianos, parecem ser ignorados completamente na consecução didático-metodológica desse movimento de aprendizagem que está circunscrita pela perspectiva tradicional do currículo em oposição a visão pós-crítica e/ou transgressiva.

Nessa medida, entendemos também que as contradições visualizadas no currículo acreano resultam de uma colonialidade do poder/ser inserida na organização curricular de ensino. Em outras palavras, ao passo que o currículo escolar em sentido teórico prevê uma educação integral dos estudantes, o seu desenvolvimento epistemológico demonstra uma intencionalidade prática contrária a essa perspectiva. Por isso, encontramos fundamentos metodológicos e epistêmicos de ensino, evidenciados no referido documento, que corroboram

com a proposição de que o ambiente escolar deve ser capaz de recebe-los considerando que os jovens estão "em constante construção social e que devem ser valorizados e apoiados no desenvolvimento de suas habilidades [...] *as instituições de ensino devem estar habilitadas para trabalhar com essa diversidade, garantido condições para que o estudante desenvolva uma atitude protagonista*" (Acre, 2021, p. 25, grifo nosso). Contudo, levando em conta a organização curricular pela perspectiva colonialista, as práticas curriculares cotidianas parecem estar orientadas pela concepção da colonialidade do saber/ser.

Essa premissa, da persistência dos elementos de colonialidade na organização curricular da escola, pode ser corroborada a partir das próprias contradições identificáveis no currículo de referência único do Estado do Acre, uma vez que segundo o CRUA (Acre, 2021, p. 49, grifo nosso):

> No Currículo de Referência Único do Acre, para a etapa do ensino médio, predomina uma concepção de ensino e aprendizagem em que o estudante é protagonista de seu próprio processo de escolarização, **considerado sujeito de sua própria aprendizagem**. Isso significa, nesse sentido, que serão desenvolvidas **competências que possibilitem aos estudantes sua inserção em um mundo cada vez mais imprevisível** e complexo, de forma responsável, criativa, crítica e ativa, tornando viável o seu projeto de vida e permitindo-lhe continuar aprendendo para se adaptar às mudanças futuras.

A partir desse fragmento do documento é possível perceber as contradições e ambiguidades nessas orientações uma vez que elas podem ser resumidas nos seguintes aspectos: a) Se o estudante é protagonista de seu próprio processo de escolarização e sujeito de sua própria aprendizagem, onde se encaixa o desenvolvimento de competências nessa perspectiva de formação escolar? Tendo em vista que ao se falar de "competências" atribui-se uma dimensão pragmática da formação humana que valoriza a prática científica e os resultados empíricos dela oriunda; e b) Considerando que o mundo é imprevisível e complexo, de que maneira pode-se viabilizar um projeto de vida para o futuro? Esses questionamentos deixam em aberto dúvidas quanto às intencionalidades da organização curricular frente aos objetivos que são propostos por essas orientações para o processo de escolarização.

Dessas e outras observações (que serão posteriormente apontadas) decorre a problemática evidenciada nesse estudo, a saber, quais elementos de colonialidade do saber/ser estão implicados nas orientações do currículo no Estado do Acre que, nesse entendimento,

podem respingar nas práticas cotidianas nas escolas de E.M, especialmente no contexto Acreano. Essas características da organização curricular do Estado, nessa direção, induzem a uma prática docente pouco flexível diante da construção social do currículo[1]. Nesse aspecto, concordamos com Arroyo (2014, p. 45, grifo nosso) quando esse afirma que "O pensamento progressista igualitarista se alimenta do *pensar/alocar os subalternizados apenas como desiguais*", o que desemboca em uma percepção de que o "Nós", interpretado da concepção hegemônica de ser eurocentrista, se caracteriza como o parâmetro de análise para apontar quem seriam o "Eles", isto é, os desiguais nas relações de poder.

No que consiste a essa perspectiva hegemônica e eurocêntrica da organização curricular de ensino, entendemos que a colonialidade do saber é uma espécie de ramificação de uma problemática ainda maior. A "raça", em sentido colonialista, reproduz essa mesma visão colonial na medida em que para Quijano (2005, p. 117) a categoria "raça" se trata de uma convenção social a nível mental criado pela sociedade burguesa moderna. Cumpre salientar, dessa maneira, que a concepção de raça evidenciada aqui é importante para a compreensão acerca da concepção colonial de cientificidade e dominação de outras culturas. Consequentemente, as relações de poder e a estrutura hierárquica da sociedade global são resultados diretamente gerados pelas consequências da desigualdade demonstradas suscintamente no parágrafo anterior. Por esse motivo, essa mesma natureza de tratamento dos sujeitos marginalizados também podem, nessa perspectiva, encontrar resquícios de subalternização nas próprias práticas curriculares de ensino tendo em vista que são organizadas a partir de elementos fundamentais da colonialidade do poder/saber/ser.

Esses elementos podem ser evidenciados até mesmo a partir das disposições dos chamados itinerários formativos do Ensino Médio. Assim sendo, os estudantes são levados a desenvolver competências tendo em vista alguns objetivos demonstrados a partir do quadro a seguir:

Quadro 1. Competências a serem desenvolvidas pelos estudantes a partir dos componentes curriculares destacados no CRUA.

COMPONENTES CURRICULARES POR ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS
Linguagens e Suas Tecnologias	Leitura

[1]A título de aprofundamento acerca desse conceito: Cf. GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Tradução: Maria João Carvalho. Lisboa: EDUCA, 1997.

Matemática e Suas Tecnologias	Autonomia
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Letramento Científico
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Reflexão e Pensamento Crítico

Fonte: Currículo de Referência Único do Acre (CRUA, 2021, p. 65).

As competências supracitadas trabalham com objetivos a serem alcançados que valorizam a perspectiva pragmática do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, apesar da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ter por objetivo a reflexão e o pensamento crítico e ser ensejada na constituição do currículo para o ensino médio do Acre, na prática propriamente dita a carga/horária destinada para o desenvolvimento dessas disciplinas vinculadas a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são pífias/mínimas em comparação a carga/horária destinada a disciplinas consideradas mais pragmáticas como Português e Matemática, por exemplo, que são vinculadas a grande área de Linguagens e suas Tecnologias; e Matemática e Suas Tecnologias, respectivamente. Apontamento esse que evidencia, entre outros coisas, a existência dos elementos de colonialidade do saber no referido documento curricular para o ensino médio no Estado acreano.

Diante desses apontamentos, que práticas de ensino podemos pensar para superar essas relações de colonialidade ou mesmo apontar uma alternativa possível que vise solucionar essas condições subalternizadoras do currículo escolar? A partir dos cotidianos escolares, entendemos ser possível a viabilidade de práticas educativas emancipadoras e contra hegemônicas em resposta à colonialidade do saber/ser. Confira a seguir alguns apontamentos nessa direção que podem ajudar a pensar a *práxis* educativa libertadora para a concepção de uma educação escolar popular.

OS COTIDIANOS ESCOLARES E AS *PRÁXIS* DE ENSINO EMANCIPADORAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR POPULAR E NÃO-HEGEMÔNICA

> "O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto, antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados." (Freire, 1996, p. 123)

Os cotidianos escolares são os espaços que implicam o acontecimento do currículo em várias dimensões: sociais, políticas, ideológicas e culturais. Nesse contexto, conceber práticas de ensino libertadoras se torna um desafio tendo em vista que a organização curricular

para a escola, sobretudo no Acre, geralmente é permeada de práticas curriculares pouco contributivas no aspecto intersubjetivo da formação humana na Educação Básica (E.B). Em outros termos, a escola e sua organização curricular segue uma tendência de aplicação prática do currículo que leva em consideração fortes concepções neoliberais de educação[2]. Contrariamente, as concepções críticas do currículo propõem um ideal de ensino, epistemologicamente, mais emancipador, onde "trata-se de um currículo não contaminado pelo ritmo da economia global, condicionado ao alcance de competências e habilidades fundadas em pragmatismos neotecnicistas a serviço da preparação de mão de obra para o mercado" (Machado, 2013, p. 109).[3]

O fio condutor que move essa concepção escolar não-hegemônica, a perspectiva crítica do currículo, parte do princípio de que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são participantes ativos do percurso formativo que implica incorporar aos processos pedagógicos uma visão metodológica mais abrangente, inclusiva e heterogênica. É possível inferir a partir disso que, em se tratando do *espaçotempo* escolar "o importante é perceber que devemos *estudar as escolas em sua realidade*, como elas são, sem julgamentos *a priori* de valor" (Alves, 2003, p. 65, grifo nosso), dessa forma as práticas cotidianas escolares, sobretudo das relações pedagógicas que se estabelecem entre os diferentes atores e personagens do espaço escolar, podem ser objetos de investigação dos pesquisadores na área educacional, com mais frequência. Buscando identificar, nessa dimensão, em que medida as práticas cotidianas escolares orientadas por uma perspectiva decolonial podem contribuir nas alterações que se reinventam e criam modos próprios de lidar com essas convivências do cotidiano na escola.

Frente ao engajamento dos sujeitos que vivenciam a escola a partir do processo político-pedagógico, isto é, os estudantes, professores e demais funcionários que compõem os espaços escolares atrelados ao cotidiano são atores curriculares (Macedo, 2013) e por essa razão são criadores de movimentos culturais naquele espaço. Os cotidianos escolares são

[2]Para um aprofundamento adequado das questões relacionadas ao ensino por competências e habilidades, típico da concepção neoliberal contemporânea de educação, confira; LIMA, K. M.; LIMA, J. F. L.; MACHADO, T. M. R. A BNCC E A RETOMADA DOS PRINCÍPIOS DA ESCOLA NOVA**. Estudos em ciências da educação** - Vol 5. 1ed.: Home Editora, 2024, v. 5, p. 24-38.

[3] Em decorrência das alterações sugeridas no texto, foi apontado realizar uma verificação de que se essa citação cabe em três linhas. Após fazer o recuo da citação, verificou-se que cabe em três linhas. (Esta nota deve ser removida para a publicação do texto).

fundamentados nas próprias convivências internas desses agentes da escola, implicando diretamente na conclusão de que são esses atores da escola, que fazem a construção social do currículo baseado nas experiências que lhes competem em sentido prático. Uma educação popular, nesse sentido, só pode ser concebida pela expressa vontade do corpo constitutivo do *espaçotempo* escolar. São professores na aplicação prático-metódica do currículo que reverberam ações que podem desencadear diferentes reações e construções socioculturais nesses espaços escolares. São gestores, na condução séria das relações profissionais e estruturais que fazem acontecer uma boa harmonia entre educadores, educandos e demais funcionários da escola.

Garcia e Azevedo Botelho (2020, p. 534) expressam que o currículo é uma produção que é concretizada no *espaçotempo* cotidiano da escola, isto é, na negociação de sentidos entre os tantos praticantes das escolas e suas redes de saberes/colaboração. Resultando numa percepção de que os valores socioculturais trazidos pelos educandos ao contexto escolar devem ser levados em consideração nas práticas curriculares visto que os saberes produzidos por eles em suas convivências escolares também são frutos das próprias vivências sociais particulares. Seus modos de ser e de viver implicam em ações curriculares, ecoam em reações educativas frente aos objetos de conhecimento que lhes são apresentados na escola. Esses saberes, por vezes atrelados ao senso comum (de forma pejorativa), podem ser incorporados pelos docentes para a melhoria da prática educativa curricular e a inserção mais consistente dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, entendemos haver uma necessidade de articulação dos conhecimentos de senso comum aos conhecimentos escolares, justamente por enxergamos nas práticas de ensino e saberes culturais próprios ou tradicionais a indissociabilidade entre esses no processo de educação escolar. O que denota, dessa forma, as práticas cotidianas escolares como fundamentais para o desenvolvimento de uma *práxis* educativa, articulação teórico-prática, emancipadora e libertadora. De acordo com Alves (2003, p. 62) somos um produto de ações e "acontecimentos culturais cotidianos, insignificantes, mas formadores necessários" e assim, clamamos pela necessidade de convivermos cotidianamente pelas distintas vias epistemológicas-sociológicas. Destarte, há uma problematização a ser feita indispensavelmente nesse contexto: trata-se dos usos que se faz daquilo que se é produzido

cultural-cotidianamente. Esses são os chamados artefatos culturais, que se relacionam intimamente com o cotidiano escolar.

A ciência moderno-contemporânea trata das questões relacionadas a subjetividade quase como anticientíficas. Isso implica notar que o currículo escolar tende a negligenciar as perspectivas intersubjetivas que permeiam as relações humanas, principalmente no ambiente de ensino, que é a escola. Isso se dá porque a concepção moderna de ciência precariza os conhecimentos não-objetivos, tornando mais legitimado os saberes considerados válidos do ponto de vista científico-formal. Nesse aspecto, Alves (2003, p. 65) aponta que:

> Isto leva a que se passe a entender que tudo (de métodos a conceitos, chegando às verdades produzidas) o que foi criado pela ciência moderna são limites à compreensão dos contextos a serem analisados e compreendidos, com as culturas e os conhecimentos aí criados, o que vem obrigando a um árduo trabalho de tessitura teórico-epistemológico-metodológica para compreender o cotidiano em sua relação com a cultura ou, melhor dizendo, a criação de acontecimentos culturais nos cotidianos em que vivemos e nos educamos.

O que implica na conclusão de que somos produtores de novas formas de ser/viver/saber que todos os dias se misturam aos já existentes de maneira que essa mescla heterogênea de convivência se integra aos nossos contextos no cotidiano da escola e por essa razão devem ser levadas em consideração na construção da organização curricular da escola. Esses processos resultam de ações que não foram planejadas, mas que desencadeia uma "tessitura de acontecimentos culturais" (Alves, 2003, p. 66) alterando a vida e os contextos em que são concretizados tais fatos/acontecimentos. Uma educação popular não-hegemônica de natureza libertadora no processo de ensino-aprendizagem requer o entendimento de que os cotidianos escolares necessitam de novas formas e abordagens de práticas curriculares mais críticas, heterogênicas e pautadas na superação da marginalização dos sujeitos escolares.

Arroyo (2013, p. 168) aponta para o fato de que os saberes escolares dos sujeitos pobres/marginalizados são ignorados durante os processos de reprodução material da vida a partir das suas imersões coletivas. Essa consequência do processo de aprendizagem no contexto escolar é uma prática colonialista que condiciona o ensino para a homogeneidade em seus aspectos formais e objetivos. Nesse quesito, as organizações curriculares acabam por ignorar os sujeitos marginalizados à medida que se nega sua legitimidade intersubjetiva e cultural diante dos saberes que comporta em seu interior, oriundos de tradicionalismos e

vivências próprias do seu contexto familiar, social e político. Nesse sentido, Freire (1996, p. 30) destaca que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o que significa discutir com os alunos a realidade concreta que os constituem e formam seus contextos particulares para, assim, desenvolver uma adequada associação/percepção entre a disciplina escolar lecionada e a sua própria cultura e modos de ser/viver.

É necessário, nessa medida, fixar uma estreita relação entre os saberes curriculares essenciais e as vivências pessoais que os constituem como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Fazendo, dessa forma, com que haja discussões que ecoem em reflexões políticas e culturais relacionadas em contrapartida aos interesses da classe dominante, que exibem uma explícita aversão aos sujeitos pobres e marginalizados. Em outras palavras, a docência, em todas as suas aplicações teórico-práticas, deve considerar, ao menos na estruturação curricular e suas concepções didático-pedagógicas, que os agentes-estudantes do *espaçotempo* da escola são produtores de cultura, geradores de saberes diversos e que nem sempre estão, esses conhecimentos tradicionais ou próprios, imbricados nas organizações curriculares em forma de itinerários ou nos ideais formais do conhecimento tido como válido do ponto de vista técnico-científico.

A escola deve ser capaz, por meio dos seus professores, de identificar esses aspectos socioculturais que condicionam a personalidade e o modos de ser dos educandos para, dessa maneira, apresentarem propostas de inclusão escolar diante dessa gama de diversidades sociais. Isso, consequentemente, deve ser concretizado nas ações curriculares, diante de suas percepções didático-críticas e orientados, sobretudo, pelo Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola. Posto isso, há necessidade de tomar consciência de que ensinar exige criticidade sobre a prática docente (Freire, 1996, p. 38), já que em contraponto, o saber espontâneo da prática docente produz um conhecimento desprovido de "malícia" no sentido de que falta a rigorosidade metodológica que constitui e aciona a curiosidade epistêmica dos sujeitos da escola em processo de ensino-aprendizagem.

Grosso modo falando, não se trata de uma prática docente conformada e atrelada a aspectos artificiais da aprendizagem como se é típico do ensino por competências e habilidades. São práticas curriculares cotidianas desmotivadas, decoloniais e que consideram as especificidades dos sujeitos marginalizados no *espaçotempo* da escola. Se trata, portanto,

de uma educação popular, voltada para a formação humana-cidadã e crítica, versada sobre proposições didático-pedagógicas emancipadoras e libertadoras. Nesse sentido, nos questionamos que desafios esse tipo de docência pode trazer para as práticas curriculares cotidianas na escola e principalmente como alçar alternativas para supera-los?

AS PRÁTICAS CURRICULARES COTIDIANAS E A COLONIALIDADE DO SABER/SER NO ENSINO MÉDIO: OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA AMAZÔNIA ACREANA E UMA POSTURA CRÍTICO-DECOLONIAL

Ante ao exposto nas seções anteriores, há de se considerar que o ensino baseado no alcance de competências e habilidades, típico da formulação do currículo escolar advindo das estruturas neoliberais de aprendizagem, focada na lógica mercadológica de formação dos educandos, se distancia de práticas curriculares cotidianas emancipadoras. Esse entendimento acerca da educação, especialmente no Ensino Médio, é corroborado também pelos desafios enfrentados por docentes durante a consecução metodológica do processo de ensino-aprendizagem.

Tais desafios, como por exemplo: a pouca carga/horária de trabalho em algumas disciplinas consideradas como “menos importante” (Filosofia e Artes são exemplos comuns desses componentes curriculares), as inadequadas condições de trabalho propiciadas por uma acentuada sobrecarga de trabalho dos professores, os baixos salários e pisos salariais bem como a desvalorização da carreira do magistério, podem ser minimizados caso haja um efetivo e adequado desenvolvimento de saberes docentes que são conhecimentos profissionais extremamente singulares, pois eles “envolvem aprendizagens quanto aos modos de *inventar a docência vividos desde os primeiros contatos com a escola*” (Garcia; Azevedo Botelho, 2020, p. 533, grifo nosso).

Nesse contexto, para contrapor essa perspectiva hegemônica e mercantil do processo de ensino-aprendizagem, entendemos que o PPP da escola também pode exercer influência em boas práticas cotidianas de ensino, vivências e experiências no ambiente escolar. Por essa razão, unimos nossas vozes àqueles que acreditam que “a escola possa construir o seu projeto político-pedagógico” (Gadotti, 1998, p. 09) com a participação de todos os que compõem o *espaçotempo* da instituição escolar, a saber, gestão; equipe pedagógica; coordenação de ensino e principalmente com destaque para os docentes. Essa direção é que

tornará, no entendimento alçado por esta pesquisa, mais viável a superação e/ou a alternativa capaz de oferecer um subsídio em contraponto aos desafios ora enfrentados pelos docentes na subjacência do processo de ensinar e aprender.

Apesar disso, a colonialidade do saber consegue tomar espaço na organização do currículo escolar tendo em vista que aos docentes, em grande parte, ainda lhes faltam a tomada de consciência que enseja a discussão pertinente aos procedimentos pedagógicos de ensino. Figurando em outro grande desafio da docência como um todo. Especificamente no Estado do Acre, essas dificuldades parecem ser mais acentuada considerando que os sujeitos do *espaçotempo* da escola vivenciam situações de subalternização e são, por essa razão, colocados à margem da sociedade. Mesmo que, a princípio, pareça haver uma "aleatoriedade" nas discussões movidas por essa seção do presente trabalho, entendemos que há muita coerência nas questões aqui levantadas.

Essa coerência pode ser traduzida e resumida nos seguintes pontos principais: a) o ensino por competências e habilidades não gera práticas curriculares cotidianas emancipadoras; b) existem desafios que necessitam ser superados na emergente prática docente dos profissionais de ensino nas escolas; c) é por intermédio da superação desses desafios que se há possibilidades de viabilizar práticas curriculares de ensino libertadoras; e d) a colonialidade do saber imbricada na organização curricular da escola atua para subalternizar os sujeitos em formação, nesse sentido, indagamos: o que deve ser feito para minimizar os danos provocados por essa colonialidade imposta no currículo que condiciona os sujeitos escolares a vivenciarem situações de subalternização? Assim, entendemos que para superar essas relações coloniais no currículo escolar, podemos adotar uma postura critico-decolonial como alternativa para mitigar as situações de subalternização vivenciadas pelos sujeitos da escola, isto é, os estudantes.

Uma postura critico-decolonial implica conceber formas outras de incutir o processo de ensino-aprendizagem que considere as especificidades dos sujeitos escolares. Os estudantes possuem conhecimentos que lhes são próprios e, nesse sentido, na composição do currículo colonial esses saberes são ignorados, como demonstrado nas seções anteriores. Sendo assim, a "colonialidade do poder está vinculada com a concentração na Europa do capital, dos assalariados, do mercado de capital, enfim, da sociedade e da cultura associadas a

essas determinações" (Quijano, 2005, p. 125), significando que somente uma postura crítico-decolonial é razoável para combater o avanço da colonialidade do saber no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Postura essa que envolve uma tomada de consciência sobre as necessidades e peculiaridades dos educandos; adaptações curriculares calcadas nas especificidades dos alunos; metodologias mais flexíveis de ensino; dentre outros atos curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A colonialidade do saber/ser aponta indícios de estar incorporada na organização curricular para o Ensino Médio no Estado do Acre. Essa afirmação encontra respaldo em várias passagens do Currículo de Referência Único do Estado que, inclusive, foram expostas no desenvolvimento desse estudo. A pesquisa demonstrou que algumas contradições de ordem sociológicas, filosóficas, culturais e intelectuais permeiam essas concepções epistemológicas inseridas na configuração do CRUA, como por exemplo: o fato de que desenvolver competências envolve muito mais uma dimensão pragmática do processo de ensino-aprendizagem do que uma perspectiva teórica e/ou social. Nesse contexto, o E.M pode ser bastante desafiador para os docentes na medida em que apresenta precariedades para a sua oferta que vão desde a diminuta carga/horária para disciplinas mais "abstratas" em comparação às mais teóricas até dificuldades de flexibilização do currículo frente às imposições movidas pela colonialidade do saber e do ser.

Posto isso, entendemos que as práticas educativas cotidianas que são pautadas nessas concepções emancipadoras e libertadoras de ensino-aprendizagem se adequam melhor às especificidades de aprendizagem desses estudantes do E.M na contemporaneidade. Diante disso, uma postura crítico-decolonial se faz necessária para viabilizar esses atos curriculares oriundos de uma perspectiva transgressiva de ensino. O que significa tomar consciência das necessidades individuais dos estudantes, seu modo de ser/viver/aprender e suas características elementares enquanto ser humano. Não só isso, mas também entender que decolonizar está implicado no ato de desfazer a colonialidade. Sem redundância! Se trata de reconhecer-se no papel de subalternizado e alçar meios de se livrar dessa condição.

Embora esse ato de se desvencilhar da colonialidade do saber seja um papel também ativo do estudante, compreendemos que são os atos de currículos no cotidiano escolar

que podem propiciar com mais fluidez, rapidez, esperteza, organicidade, qualidade e equidade a saída da "menoridade", isto é, da posição de subalternizado/marginalizado/oprimido. Os professores precisam superar esses desafios se quiserem desenvolver um trabalho de excelência que tenha por maior motivação a formação crítica e reflexiva dos educandos. Em suma, assumir uma postura crítico-decolonial como enfrentamento ao processo da colonialidade do saber significa ofertar práticas educativas mais equitativas por parte dos docentes.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do. **Currículo de Referência Único do Estado do Acre**, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEAC.pdf Acessado em: 25 de maio de 2024.

ALVES, N. **Cultura e cotidiano escolar**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.23, pp.62-74.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinicius Figueira. – 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo**: território em disputa. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, A.; AZEVEDO BOTELHO, N. **CURRÍCULOS COTIDIANOS**: questões quanto aos processos formativos e a produção de conhecimentos com professores. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 531–543, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983 1579.2020v13n3.53206. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/53206 Acesso em: 24 abri. 2024.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Salto para o futuro**: construindo a escola cidadã: projeto político-pedagógico, Brasília, DF, 1998. p. 15-32.

LIMA, K. M.; LIMA, J. F. L.; MACHADO, T. M. R. A BNCC E A RETOMADA DOS PRINCÍPIOS DA ESCOLA NOVA**. Estudos em ciências da educação** -Vol 5. 1ed.: Home Editora, 2024, v. 5, p. 24-38.

MACEDO, R. S. **ATOS DE CURRÍCULOS**: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 427-435, set/dez. 2013.

MACHADO, T. M. R. O Currículo do Ócio: da negação à ressignificação. ALBUQUERQUE, G. R. [et al] (Orgs.). **Anais do VII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental**: Diáspora Amazônicas. Rio Branco (AC): Edufac, 2013.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Edgardo Lander (ed.). Buenos Aires, CLACSO, 2005.

Recebido em: *Junho/2024*.
Aprovado em: *Dezembro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

PATIOLOGIA[1]**:** experiências curriculares no ensino médio baiano

Iris Verena Oliveira*, Tamires Fraga** e Tito Loiola Carvalhal***

Resumo

No texto, o pátio escolar é tratado como uma zona aberta para a prática do currículo, em que diversos corpos, tempos, territórios e histórias se encontram. Nesse artigo, colocamos em diálogo nossas experiências, tanto enquanto estudantes da educação básica, quanto do curso de pedagogia, e, agora, como trabalhadoras da educação, nesse espaço pulsante que alimenta nossas formações. Tratamos dessa dimensão curricular indisciplinada, que despontou em nós como fôlego vital durante os anos da graduação no ensino superior e que vem sendo ressignificada como prática do quilombismo na escola básica: a patiologia. Para isso, buscamos aproximar os pátios de uma escola pública de Ensino Médio em Conceição do Coité, interior da Bahia, e o pátio da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), situada na capital do estado, ao tempo em que problematizamos as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio da Bahia. Assumindo a conversa como metodologia de pesquisa (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2021) e questionando perspectivas hierárquicas na formação docente, partilhamos cenários que constroem currículos, ambiências e experiências que nos possibilitam enxergar a potência do pátio como território de produção de vida coletiva, de produção e troca de conhecimentos. Nos reivindicando patiólogas, não abrimos mão das pedagogias que só uma patiologia pode cultivar, ao tempo em que reivindicamos salas de aula com condições objetivas garantidas, para que sonhar seja uma possibilidade para a juventude baiana vulnerabilizada, conduzida compulsoriamente ao mundo do trabalho precarizado, seja pela expulsão escolar ou pelo sucesso do projeto de cidadania racista e burguesa que ainda segue ditando regras por essas terras.

Palavras-chave: currículo; quilombo; trabalho.

Pathology: curricular experiences in Bahian high school

Abstract

In the text, the school yard is treated as an open area for the practice of the curriculum, where different bodies, times, territories and histories meet. In this article, we put our experiences into dialogue, both as students of basic education, as students of the pedagogy course, and, now, as education workers, in this pulsating space that feeds our training. We deal with this undisciplined curricular dimension, which emerged in us as a vital breath during our undergraduate years in higher education and which has been re-signified as a practice of quilombism in basic school: patiology. To do this, we sought to bring together the courtyards of a public high school in Conceição do Coité, in the interior of Bahia, and the courtyard of the Faculty of Education of the Federal University of Bahia (UFBA), located in the state capital, at the time in which we problematize the Curricular Guidelines for Secondary Education

1 O termo Patiologia é utilizado por estudantes da FACED/UFBA para se referir a esse espaço coletivo, do qual Tamires Fraga e Tito Carvalhal fizeram parte durante o período da graduação. O grupo de estudos permanece ativo até os dias atuais.

* Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Grupo de pesquisa Currículo, Escrevivências e Diferença. ORCID: http://orcid.org/0000-0001-7041-3327. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4935185086128673. E-mail: irisveren@gmail.com.

** Mestranda em Educação e Diversidade (UNEB). Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC). Grupo de pesquisa Currículo, Escrevivências e Diferença. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-0482-9471. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1237671410398170. E-mail: tamiresfragamartins@gmail.com.

*** Doutorande em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Estudante no Pós-Cultura (UFBA). Grupo de Pesquisa EPIS - Educação, Política, Indivíduo e Sociedade e NUCUS – Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-5524-6505. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6831227311411866. E-mail: titocarvalhal@gmail.com.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.50 ISSN 2358-4319

in Bahia. Assuming conversation as a research methodology (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2021) and questioning hierarchical perspectives in teacher training, we share scenarios that build curricula, ambiences and experiences that enable us to see the power of the courtyard as a territory for the production of collective life, of production and exchange of knowledge. Claiming to be pathologists, we do not give up the pedagogies that only a patiology can cultivate, at the same time that we demand classrooms with guaranteed objective conditions, so that dreaming is a possibility for vulnerable Bahian youth, compulsorily led into the world of precarious work, whether by school expulsion or by the success of the racist and bourgeois citizenship project that still continues to dictate rules across these lands.
Keywords: curriculum; quilombo; work.

Patiología: experiencias curriculares en la escuela secundaria bahiana

Resumen

En el texto, el patio de la escuela es tratado como un espacio abierto para la práctica del currículo, donde se encuentran diferentes cuerpos, tiempos, territorios e historias. En este artículo ponemos en diálogo nuestras experiencias, tanto como estudiantes de educación básica, como estudiantes de la carrera de pedagogía y, ahora, como trabajadores de la educación, en este espacio pulsante que alimenta nuestra formación. Abordamos esta dimensión curricular indisciplinada, que surgió en nosotros como un soplo vital durante nuestros años de pregrado en la educación superior y que ha sido resignificada como una práctica del quilombismo en la escuela básica: la patología. Para ello, buscamos unir los patios de una escuela secundaria pública en Conceição do Coité, en el interior de Bahía, y el patio de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía (UFBA), ubicada en la capital del estado, en el momento en que problematizamos las Directrices Curriculares de la Educación Secundaria en Bahía. Asumiendo la conversación como metodología de investigación (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2021) y cuestionando perspectivas jerárquicas en la formación docente, compartimos escenarios que construyen currículos, ambientes y experiencias que nos permiten ver el poder del patio como territorio de producción de vida colectiva, de producción e intercambio de conocimientos. Pretendiendo ser patólogos, no renunciamos a las pedagogías que sólo una patiología puede cultivar, al mismo tiempo que exigimos aulas con condiciones objetivas garantizadas, para que soñar sea una posibilidad para los jóvenes bahianos vulnerables, conducidos obligatoriamente al mundo de la precariedad. trabajo, ya sea por la expulsión de las escuelas o por el éxito del proyecto de ciudadanía racista y burgués que aún continúa dictando reglas en estas tierras.
Palabras clave: plan de estudios; quilombo; trabajar.

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

O sino toca, despertando pequenos grupos nas salas de aula. Os corredores, então, se enchem de vida, ecoando risos, gargalhadas, encontros, esbarrões, perturbações e conexões raras. A vida e suas cores vão ganhando formas desajustadas, entrelaçando-se em uma diversidade de sons e cheiros que se misturam no ar. Num canto, mãos trêmulas denunciam o primeiro amor, a fome, o atraso, o cansaço, o tédio, a insegurança, o desconforto do corpo adolescendo, o desespero pré-avaliação. Enquanto isso, em outro (en)canto, uma cabeça repousa num colo, enquanto recebe um cafuné, anunciando a rede de apoio e o afeto também encontrados naquele espaço, muitas vezes pintado de cinza ou branco, com resquícios de uma arquitetura antiquada e pouco acolhedora. Em outra área, daquele mesmo território, pequenos grupos gesticulam ou ensaiam alguma coreografia, pulsando arte em batalhas de rimas, na construção de *beats*, ou acomodando palavras igualmente dançantes sobre as folhas de

caderno nas mesas espalhadas pelo ambiente. Neste texto, vamos falar sobre o pátio, lugar desejado e temido em muitas instituições de educação.

O pátio escolar, essa zona curricular aberta em que diversos corpos, tempos, territórios e histórias se encontram, ao mesmo tempo em que pode se configurar como lugar temido, desconfortável, ele pode ser espaço de encontros de sentidos, de inquietações, angústias, alegrias, força e revoltas. Espaço também de politização de nossas feridas coletivas em histórias não reparadas. Nas nossas vivências, tanto enquanto estudantes da educação básica quanto nos cursos de Licenciatura, e agora como trabalhadoras da educação, esse território pulsante estrutura nossas formações em muitas medidas. Neste trabalho, compreendendo que a forma de ocupação de um espaço não é única, nem natural, pretendemos pensar essa zona aberta curricular que despontou em nós, como fôlego vital durante os anos da graduação no ensino superior, que nos fortaleceu para enfrentarmos violências e uma série de tentativas de expulsão de nossos corpos da universidade, e que vem sendo resgatada como prática do quilombismo na escola básica, sobretudo em escolas públicas. (Nascimento, 2009)

A intenção é destacar a importância das práticas patiológicas, no atual contexto de gerenciamento da educação, vivido pela Rede do Estado da Bahia, que busca responder aos baixos índices das escolas baianas nas avaliações externas, com políticas de vigilância curricular, instituídas via sistemas de informação, que ampliam a necessidade de dedicação à burocracia escolar, bem como a instituição de avaliações estaduais, para as quais a prática pedagógica deveria se direcionar. É nesse contexto, que olhamos para o pátio, como espaço de respiro para estudantes e docentes, além de recorrermos a patiologia em práticas de autoformação docente.

A patiologia, termo utilizado por estudantes ao se referir a esse espaço coletivo, e que foi muito utilizado por Tamires Fraga, Tito Carvalhal, Idenilton Barbosa, Rosa Helena Ribeiro, Wesley Conceição, Aline Souza, Marcele Louise, Luciana Oliveira, Emanuele Aleluia, Taíse Fraga, entre outras estudantes, egressas e parceiras na Faculdade de Educação da UFBA, tornou-se uma maneira de reconstruir a arquitetura curricular que tenta se impor de forma rígida e disciplinada, compondo novos arranjos e possibilidades marginais. Se os referenciais teóricos dos componentes curriculares obrigatórios e/ou optativos, ofertados nas salas de aula, se limitavam aos cânones que pouco ou nada dialogavam com nossas realidades, necessidades e

desejos, buscávamos outras fontes para que, coletivamente, no pátio, pudéssemos acessar, debater outras epistemes e nos alimentar. A patiologia surgiu, portanto, com os gritos implodidos e os olhares constrangidos nos corredores, após as aulas e/ou atividades curriculares que insistiam em seguir invisibilizando, desconsiderando e tentando silenciar as nossas existências naquele espaço e na sociedade de uma forma geral. É fruto das inquietações ao ler diversos textos que não dialogavam com os corpos que ocupavam aquele lugar e, sobretudo, com os lugares para onde voltaríamos: nossas comunidades. Essa experiência da Faculdade de Educação da UFBA, também nos permitiu compreender o pátio como espaço de enfrentamentos estéticos, políticos e epistemológicos. (Oliveira, 2019)

Nós, pessoas negras, os/as praticantes da patiologia, oriundas de escolas públicas, atravessadas por marcas sociais que ora possibilitam acessos, ora exclusões, a depender do território, ingressas na universidade pós-políticas de ampliação das vagas e políticas afirmativas, entendemos muito rapidamente que a universidade não estava preparada para acolher nossas existências e demandas. Uma estrutura elitista, urbana, racista, pois ainda muito embranquecida e para o embranquecimento, normativa, cisheterossexista, capacitista e meritocrática que não tinha o menor pudor em expressar o quanto não éramos bem-vindas ali.

Muitas de nós, somos a primeira pessoa de nossa família ou comunidade a alcançar o ensino superior, e sentimos a responsabilidade de honrar nossa ancestralidade, que depositou todas as suas esperanças para que chegássemos até ali. Foi o compromisso ético com aqueles que nos antecederam que fomentou o desejo de constituição desse quilombo, que conforme Beatriz Nascimento (2005) tem sido simbologia de uma das diásporas vivenciadas pelos povos africanos, por conta do sequestro escravagista orquestrado pela elite europeia. Segundo a autora, quilombo “passou a ser sinônimo de povo negro, sinônimo de comportamento do negro e esperança para uma melhor sociedade”, passando “a ser sede interior e exterior de todas as formas de resistência cultural.” Nesse sentido, “tudo, de atitude à associação, seria quilombo, desde que buscasse maior valorização da herança negra, um movimento de coletividade, de quem aprendeu com suas mais velhas, que se fortalecem no encontro, nas alianças, na força e construção coletiva”. (Nascimento, 2005, p. 124).

A articulação do povo negro e demais grupos subalternizados não é novidade. Seja através de quilombos, irmandades e associações, a população negra se organiza para enfrentar as violências do racismo, como também não nos deixa esquecer Abdias do Nascimento (2009).

Nas escolas públicas da rede básica, os quilombos patiológicos se estruturam concomitante ao processo de gerenciamento da educação, que é amparado em bases curriculares, diretrizes e leis, além da instituição de mecanismos de controle para o seu cumprimento, tendo como meta o atendimento de métricas externas e dissociadas das condições de vida do corpo discente e das condições de trabalho e carreira experimentadas por docentes e gestoras. Nesse sentido, o pátio tem sido e pode ser cada vez mais espaço-tempo de aprendizado para a construção de convivência com as diferenças e semelhanças que nos conectam, para produção de leituras sobre o mundo e sobre as injustas desigualdades que tem estruturado a nossa sociedade, para a construção de alianças e estratégias de luta por reparação histórica. O pátio é território formativo que nos convoca a sair de nossas lentes limitadas, caixas engessadoras e homogeinizantes, são "espaços possíveis para o vazamento da diferença", para a construção de pontes e derrubada de muros (Oliveira, 2020, p.1526). Ele nos convoca a seguir na contramão colonial, que tenta naturalizar a lógica universalizante, autocentrada e gerencialista na educação.

O pátio não se limita a ser o local de compartilhamento de angústias e dores, ele é também um refúgio, um abraço caloroso, onde os almoços e laricas coletivas são partilhadas, onde encontramos acolhida, onde as emoções transbordam, onde a criatividade floresce e, acima de tudo, onde a coletividade prospera nas fronteiras interseccionais que nos atravessam e expõe as desigualdades nas vulnerabilidades, onde os conflitos e desejos transbordam em expressões, como o famoso "te pego na saída". Nessa direção, Conceição (2019) nos fortalece, ao destacar que "quilombo representa muito mais do que um espaço de fuga, embora também o seja." Ela ressalta que "quilombo é, sobretudo, espaço de resistência, de criação, de reafricanização, ressignificação e de (re)encontro com a nossa ancestralidade". Com efeito, a prática de se aquilombar ultrapassa os limites temporais do período escravagista. (p.31). É nesse sentido, que adotamos a concepção de quilombo, como "estratégia de resistência e luta na contemporaneidade".

Ao longo do texto, compartilhamos as experiências da patiologia reconhecendo o seu papel nas nossas formações e atualmente os seus impactos na atuação docente da educação básica. O pátio tem permitido que nos desembaracemos das diretrizes, planos e projetos de vida formulados para as juventudes, possibilitando a escuta e o compartilhamento

da sensação de falta de ar, que provoca a sala de aula fechada, especialmente nesse contexto pós pandemia da Covid-19.

PRÁTICAS CURRICULARES: PATIOLOGIA DA UNIVERSIDADE PARA A ESCOLA

Com base nos estudos sobre quilombismo, reivindicamos uma escola viva, com gritos de euforia, gargalhadas, corpos inquietos, bagunça e abraços. A escola costuma se apresentar assim no pátio, nos momentos de chegada e saída de estudantes, com destaque para a hora do intervalo. Nos interessa ressaltar as práticas curriculares que não se organizam como conhecimento padronizado, ocidentalizado, preso às grades e aos formatos enrijecidos. Essas brechas, onde a escola se metamorfoseia, mesmo que a contragosto do instituído, para abarcar suas inúmeras facetas: um lócus de culturas, lazer, esportes, acolhimento e convivência. São essas vivências que seguem conosco, neste momento em que nos constituímos profissionais da educação.

Quem convive na escola básica, costuma ouvir nas reuniões de planejamento, em tom de reclamação, que "os meninos não ficam na sala, só no pátio"; "os estudantes estão sempre ausentes". Essas frases começaram a ecoar dentro de nós, provocando novas inquietações. Quem são esses meninos e meninas que ocupam o pátio? O que eles sussurram para nós, algumas vezes, até mesmo de forma contida? Que práticas curriculantes se desenvolvem nesses espaços? Na tentativa de tratar sobre as questões postas, recorremos às memórias de nosso tempo enquanto estudantes da graduação, para significarmos a patiologia. As ações realizadas no pátio, nesse período, foram fruto de um movimento espontâneo, que ganhou contornos, sabores, afetos, e se entrelaçaram em caminhos contra hegemônicos. A patiologia, na acepção dada nesse texto foi concebida na Faculdade de Educação da UFBA. Naquele espaço, o pátio é o primeiro contato que temos com a instituição, visto que ele se localiza no térreo, bem na entrada do prédio. O tomamos como zona aberta onde a patiologia acontece através de trocas e construções coletivas. Os grafites e pichações que permanecem na entrada, dão o tom da educação que queremos.

A patiologia, enquanto movimento curricular ativo e em permanente construção, alimentou nossa formação e segue nos alimentando. Como registrou Isis Ceuta Alves (2010), uma das egressas da FACED/UFBA, em seu trabalho de conclusão de curso, desde 2008, a patiologia foi “colocando o pátio sempre tão movimentado da Faculdade de Educação como

espaço para as peripécias de um grupo que por múltiplos interesses" que "se comunicava numa tentativa de ir contra a organização tão dura apresentada na faculdade." Foi assim que, "por mais de um ano passamos a colocar o pátio como ponto de encontro, um convite sempre reforçado a todos os alunos, professores, servidores que por ali circulavam" (Alves, 2010. p. 32).

Vários eram os assuntos e motivações, e "logo partimos a descortinar a universidade, agregando ao grupo gente de tantos outros cursos, transeuntes que paravam para ver o que ali acontecia" (Alves, 2010. p. 38). Como também sintetiza Wesley Conceição (2019), "muitas vezes, essas discussões realizadas com a galera nos pátios da universidade eram muito mais potentes do que as realizadas em sala de aula" (p. 27). A partir desses encontros e partilhas, projetos começaram a surgir e a integrar o nosso currículo ". Um desses projetos foi o "Educações na Roda" (2016 - atual), um projeto interdisciplinar abrangente que explorava diversas temáticas, sob a ótica de profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Esse projeto tinha a capacidade de se deslocar pelo mundo, indo dos pátios das instituições formais de educação às bibliotecas públicas, aos terreiros de candomblé às universidades e praças.

Um outro movimento, iniciado ainda em 2016, envolveu a construção de diálogos e aproximações com educação básica. Iniciativas conjuntas com o movimento estudantil secundarista, foram intensificadas durante as ocupações das escolas públicas e reitorias. Essas ações tinham como uma de suas principais pautas a oposição ao Novo Ensino Médio, que já se desenhava à época e ganhava forma em 2017, a partir da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, no contexto do processo de golpe liderado por Michel Temer, sem um amplo debate educacional Brasil, 2016).

A patiologia também possibilitou a construção do projeto de Aulões pré-ENEM, que, posteriormente, originou o Quilombo Educacional Vilma Reis (2017-atual), um curso preparatório para o ENEM e vestibulares, cuja estrutura curricular é centrada no combate ao racismo e na emancipação do povo negro. Baseado nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, esses princípios são incorporados em todos os componentes curriculares.

Ao ocuparmos a universidade, nossos corpos vão remodelando a maneira de "fazer ciência, a maneira de viver educação. Nesse processo, o pátio foi lugar de refúgio, de acolhimento e fortalecimento coletivo. Foi um território onde algumas lutas foram organizadas, tanto durante as greves, quanto no período letivo. Ele também foi/é espaço onde fizemos

almoços coletivos com a presença de docentes e funcionários terceirizados da FACED, além de aulas, propostas por professores e estudantes adeptos às com-versações. Também foi território de organização coletiva para enfrentamentos necessários, como quando tentaram nos impedir, enquanto estudantes, de participar de uma reunião de Congregação[2], em que pautas importantes seriam discutidas.

As ações de patiologia aqui descritas, indicam a movimentação na disputa por espaço na academia, voz nos debates importantes e reivindicação de brechas de autonomia curricular, diante das grades estabelecidas. As atividades e lutas forjadas no pátio alteraram a noção de hierarquia nas práticas curriculares, uma vez que a formação não era concebida verticalmente por um professor para seus alunos. A horizontalidade do pátio, possibilitou a produção curricular na roda, bem como articulações com escolas da educação básica e movimentos sociais, o que gerou movimento, coloriu e diversificou a ocupação do espaço acadêmico.

As marcas da patiologia praticada na graduação atravessaram mais de 200 Km de Salvador até o Território do Sisal, já que foram incorporadas em uma de nós, professora concursada da Rede Estadual da Bahia e agora coordenadora pedagógica do Colégio Estadual do Açudinho, em Conceição do Coité. É nesse corpo que reverbera o incômodo quando o pátio é referido como um espaço caótico, nas reuniões de planejamento ou quando os estudantes são descritos como aqueles “que não querem nada”.

O Colégio Estadual do Açudinho está situado em uma periferia. Entre os turnos, é possível observar a mudança do perfil no uso dos pátios: pela manhã, são jovens negros, oriundos das periferias das cidades; à tarde, os usos são feitos pelos estudantes da zona rural, negros, oriundos de diversos povoados, trabalhadores do “motô do sisal”[3], em sua maioria; e à noite, na Educação de Jovens e Adultos, ocupam esse território, estudantes oriundos da periferia e dos povoados, trabalhadores, recém egressos do ensino regular ou afastados da escola há muitos anos. Isso tem possibilitado a percepção de que a partir do seu uso, o pátio vai ganhando outras configurações.

[2] Congregação é como é chamada a instância máxima decisória da unidade, presidida pela direção da instituição e composta majoritariamente por docentes que ocupam cargos de chefias de departamento, colegiado, coordenação dos programas de pós-graduação, entre outros, tendo a possibilidade da participação de uma pessoa representante discente e técnica administrativa.
[3] Máquina utilizada para a separação das fibras do sisal, que é uma planta cultivada na região. Esse “motô” exige bastante esforço físico da pessoa que a está operando e costuma produzir muitos acidentes, inclusive com mutilações de dedos e mãos.

O pátio da instituição, antes antiquado e cinza, recentemente ganhou um jardim, mesas brancas e paredes azulejadas em branco e azul, envolto por janelas e portas de vidro. Em diversos momentos, tem sido palco para exposições artísticas, apresentações culturais e rodas de conversa. Uma mesa de café no início de cada turno também se faz presente para possibilitar que consigam "forrar o estômago" antes de iniciar a maratona das cinco aulas, por vezes, cada uma com um docente diferente. Maratona esta, fruto da falta de coesão do novo modelo de ensino médio para o ensino regular. No entremeio dos turnos, essa zona aberta volta a ser ocupada para o momento da alimentação e ao final dos turnos, para a longa espera do ônibus escolar ou para o último bate-papo do dia, seja com o corpo docente, com outras discentes ou com o pessoal do apoio. A prosa, ao final, está sempre garantida. No entanto, o fenômeno que nos chama à atenção é que, a revelia das tantas reformas autoritárias, as patiólogas e os patiólogos permanecem ocupando esse espaço.

Quando o Colégio Estadual do Açudinho tinha adotado o tempo integral, ainda em 2018, com a sua efetiva implementação em 2019, como uma das escolas-piloto na Bahia, ela ainda não possuía este "novo" pátio, mas ainda assim, era muito usado pelas patiólogas e patiólogos. Assim como na universidade, com a chegada do tempo integral e o aumento do período de convívio da turma com toda comunidade escolar, o pátio aumentou a sua atração, até para aquelas pessoas que pouco se autorizavam a ocupá-lo. Eram nove aulas diárias e era preciso, naquele momento, usar todos os espaços, mesmo que precarizados, a favor das relações ensinar/aprender. Diante disso, o corpo docente começa a adotar as aulas-passeio de Freinet (1973) para que estes momentos dos encontros fossem significativos, ainda que o passeio fosse dentro da escola.

Como fazer mudanças atrativas em uma escola cinza e antiquada? Ouvindo o corpo estudantil, incluindo as patiólogas e patiólogos. A partir de inúmeras reuniões ficou definido que quem quisesse responder às atividades, produzir maquetes ou fazer pequenas experimentações, poderia fazer em espaços-outros que não fossem as salas de aula. E, em um desses processos de escuta, surgiram propostas que seriam desenvolvidas no pátio, com a presença de toda comunidade escolar ao longo do ano, como por exemplo a RevitaEscola (2019), uma ação que promovia artes visuais com intervenção do espaço, a partir da colagem e do grafite.

Outra iniciativa daquele ano letivo foi o cultivo da horta escolar convencional, cuja produção era destina a alimentação na escola. O espaço também era ocupado por batalhas de rima e de rap, durante o intervalo do almoço, momento em que as estudantes e os estudantes instalavam caixas de som e microfones pelo pátio para batalhar. Também ocorreram rodas de conversa com apresentações artísticas, em que o corpo estudantil definia um tema e ele era debatido com a presença de pessoas convidadas. Além disso, foi organizado o clube de leitura, que convidava todo corpo estudantil a participar e o pátio era tomado por leitores e leitoras.

As ações realizadas no Colégio do Açudinho possibilitaram assumir a patiologia como currículo da escola, e por isso, passou a ser considerado no planejamento das aulas, que extrapolam as portas das salas. Parte do corpo docente percebeu que não tinha mais argumentos para persuadir toda turma da patiologia a frequentar regularmente a sala de aula e decidiram, portanto, incorporar o pátio ao seu planejamento, evitando transformar o mesmo em sala de aula.

Com o clube da leitura, por exemplo, pudemos observar o desenvolvimento daqueles e daquelas que não viam a escola como um lugar de possibilidades e oportunidades. Estes, não apenas passaram a participar das atividades propostas, mas também obtiveram sucesso no ingresso em universidades. Um dos membros do clube e orgulhoso membro da patiologia, leu quatorze livros ao longo do referido ano e foi aprovado em quase todas as universidades públicas para as quais se candidatou.

Entendemos que o vazamento da patiologia da Faculdade de Educação da UFBA para o Colégio do Açudinho, no Território do Sisal, pode ser fundamentado no conceito de escrevivência. Segundo Conceição Evaristo, escrevivência é “um ato de escrita de mulheres negras, como uma ação que pretender borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas” foram invisibilizadas. “Se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita nos pertencem também” (Evaristo, 2020, p.30). Como nos lembra Evaristo (2020), essa voz conquistada na luta dos movimentos sociais e nas disputas por narrativa no ambiente acadêmico, já que “nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais”. (p. 30)

As inquietações inscritas nos corpos de estudantes da graduação não são apagadas quando estas se tornam docentes. São estas escrevivências que pululam nas discussões e

planejamentos pedagógicos e possibilitam ver o pátio como espaço de experimentação curricular, sem a repetição da dinâmica hierárquica vigente na sala de aula e cobrada pela Secretaria de Educação, frente ao propósito do alcance de metas e melhorias dos índices das avaliações externas.

Ao relatar as experiências vivenciadas no Colégio do Açudinho não temos a intenção de divulgar um caso de sucesso, mesmo porque os desafios se renovam a cada dia, no cotidiano escolar. Ainda assim, fundamentamos as ações na escola, bem como esse caminho de pesquisa em escrevivências, ou seja, em narrativas corporificadas e racialmente localizadas, para atuar na pedagogia do encontro, da escuta e da viagem (Martins, 2017). A professora Rosane Vieira, nos alerta que não iremos encontrar nenhuma verdade absoluta, pois não devemos pretender "demonstrar, mediante uma estrutura lógica de enunciados correlacionados e derivados de axiomas ou de deduções válidas que partem de premissas verdadeiras". (Vieira, 2014, p.12)

Driblando o cientificismo moderno, que recai na busca incessante de uma verdade, concordamos que esta busca não conduz ao rigor científico (Vieira, 2014). São palavras-ondas, mas também são palavras-flechas. E isso é acontecer. Inegavelmente, o agora que se transforma no encontro, parte de um lugar (ou de muitos lugares). Ainda segundo Vieira (2014), "a flecha do tempo se liquidifica no espaço, habitado por temporalidade como condição ontológica, o modo como experimentamos as tradições e nos projetamos no mundo como possibilidade, em devir". (p.12)

Ao voltarmos o olhar para nossas experiências enquanto estudantes de graduação em Pedagogia, entendemos o pátio como extensão da sala de aula, visto que, estágios na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, precisamos também acompanhar as crianças nesse espaço, seja para cultivar algumas inspirações de brincadeiras diante de algum possível tédio coletivo; seja diante de alguma "treta" entre as/os estudantes que precisamos mediar; seja para irmos também conhecendo seus movimentos em outros espaços; tudo isso envolve o trabalho pedagógico. Dos Anos Finais do Fundamental em diante, essa função começa a não ser tão necessária assim. Muitas vezes, a gente mais atrapalha do que ajuda, mas sempre aprendemos.

Chegar e ser aceito no pátio exige a ginga. Não existe o lugar demarcado da professora e, inicialmente sua presença pode não ser bem-vinda. Por isso, no texto e na prática

docente, a conversa permite chegar de mansinho, pisar miudinho em um território organizado por outros arranjos, distinto da sala de aula. Nos inspiramos na concepção de conversa, que aposta na abertura dos acontecimentos "e aos possíveis que ele conjura, mesmo que isso, por vezes, possa significar a necessidade de des-construção/reconstrução da própria investigação", que nos estimule a "desconfiar de certezas, repensar verdades cristalizadas e pretensões quanto à investigação... Con-versar" (Ribeiro, Souza e Sampaio, 2018. p. 93). Conforme sintetiza Skliar, uma conversa começa quando pode, a qualquer momento, e nunca termina enquanto a memória tende, fragilmente, a recompô-la ou reconstruí-la em pedaços que nunca serão transparentes com o dito. (2018, p.12) Ao romper a dinâmica de transmissão, a conversa pode ser tomada "como um gesto pedagógico, à medida que educar pode ser compreendido como o modo de conversar a propósito do que faremos com o mundo e com a vida". (2018, p.12)

O intercruzamento entre estes espaços-tempos, escola básica e a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, nas relações interpessoais que oportuniza a construção de conhecimentos fora das salas de aula, o lugar da convivência, da experimentação e do acontecer que nos convida a uma conversa. Nessa conversa, tecemos juntas "uma rede discursiva com muitos fios e entradas, muitas pontas e nós, com variados sentidos, múltiplos significados. Podemos indagar discursos prontos, pontos de vista confortavelmente engessados, inclusive os nossos" (Ribeiro, Souza e Sampaio, 2018. p. 93), no entendimento de que "como um gesto pedagógico, conversar se dirige não tanto àquilo que as coisas são, mas àquilo que há nas coisas" (Skiliar, 2018, p.12)

A conversa, como metodologia, desenha, dá forma e nos faz vivenciar a escola de uma outra forma também. Através da conversa é possível "desconfiar de certezas, repensar verdades cristalizadas e pretensões quanto à investigação", assim as práticas curriculares e a pesquisa permite "indagar discursos prontos, pontos de vista confortavelmente engessados, inclusive os nossos". (Ribeiro, Souza e Sampaio, 2018, p. 98) A convivência no pátio, nos convoca a isso.

A PATIOLOGIA COMO PRÁTICA CURRICULAR QUILOMBISTA

Tratar sobre a patiologia neste momento de efervescência do debate sobre o papel do Ensino Médio na formação da juventude brasileira não é trivial. Em meio a veiculação de inúmeras reportagens sobre jovens que nem estudam e nem trabalham, de falas recorrentes de

profissionais da educação sobre estudantes que não querem nada e de políticas curriculares que vinculam o Ensino Médio ao atendimento do mercado de trabalho; a ocupação ativa do pátio é lida aqui como prática curricular quilombista.

De acordo com o último censo do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2024), a redução de matrículas de jovens entre 18 e 24 anos em instituições educacionais na Bahia, em 2023, foi de mais de 29%, atingindo seu índice mais baixo. Esse dado, conforme expresso no documento das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2022) - Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), expõe um projeto de violação de direitos da juventude baiana, que segue operando faz tempo. Esse documento destaca que entre 2010 e 2020, o número de matrículas teve redução percentual menor que a do país. Entre as questões elencadas como "justificativas", estão "o contexto socioeconômico e cultural, as condições de acesso, a perspectiva de vida e de continuidade de estudo do jovem de 15 a 17 anos", com destaque para a "retenção no Ensino Fundamental, ambiente escolar não inclusivo, motivador e acolhedor, ausência de vaga na escola desejada." (Bahia, 2022 p.114) Essa retenção também está relacionada a alta taxa da distorção idade-série, dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

No perfil apresentado nas Diretrizes, foram acrescidos resultados de uma "Escuta aos Estudantes", que envolveu 9.138 participações oriundas do Ensino Médio. Perguntados sobre o marcador social gênero, 99,2% se classificam entre masculino e feminino, o que não é possível identificar muita coisa, visto que parece que a perspectiva da pesquisa parte da cisgeneridade como natural. No que diz respeito à orientação afetivo-sexual, "7% dos/as estudantes baianos/as, que podem chegar ao contingente de mais de 60 mil indivíduos, não se identificam como heterossexuais". (Bahia, 2022, p. 127-8) Um dado preocupante é relacionado declaração racial, visto que "178.382 pessoas não declararam sua cor, raça ou etnia". Das que "manifestaram essa informação, 60.176 (24,3 %), se classificam como pretos/as; 275.001 (48,1%), o maior número, como pardos/as; 39.139 (18,9%), como brancos/as; 2.073 (3,3%), como amarelos/as e 2.305 (1,2%) como indígenas" (Bahia, 2022, p.127), ou seja, quando o documento foca no mercado de trabalho são esses os corpos que seriam direcionados para lá, pela escola.

No que diz respeito a religião, “46,7% se declararam católicos/as, 25,5% evangélicos/as e 16,3% sem religião”. Entre as pessoas que não quiseram informar foram 6,2%. “Além disso, 1,1% se declararam do candomblé (0,7%) e umbanda (0,4%), e Testemunhas de Jeová somam 1,7%.” (Bahia, 2022, p. 128) Considerando a força das religiões de matriz africanas na Bahia, fica evidente o desconforto em assumir o vínculo racial e religioso em um estado ainda profundamente racista. Isso se vincula aos dados de discriminação na escola, vivenciada por 25,8% dos entrevistados, destes “43,4% se referem ao padrão estético, 22,4% ao racismo, 9,2% à intolerância religiosa e 9,1% à orientação afetivo-sexual”. (Bahia, 2022, p. 128)

Neste cenário, um significativo número de estudantes revela que vivencia discriminações no ambiente escolar, além de ausência de colaboração e a presença de situações de desrespeito (44,5%), seguidos de 56,2% que afirmaram existir “respeito nas relações entre os membros da escola.” (Bahia, 2022, p. 130)

Nos chama a atenção, que apesar de destacar em vários momentos o compromisso com a superação das desigualdades sociais, o que envolve a superação do racismo, do machismo, da LGBTQIA+fobia, do capacitismo, e de denunciar o projeto capitalista de exploração e opressão dos grupos sociais mais vulnerabilizados,, reconhecendo ser “muito desafiador perceber as nuances sedutoras de tais ‘soluções educacionais’ para países em desenvolvimento” (p.15), o foco das diretrizes curriculares do Ensino Médio da Bahia é no trabalho precarizado e vulnerável como princípio educativo, seguindo os princípios do documento nacional (Bahia, 2022, p. 127-8). Portanto, a escuta realizada entre estudantes apresenta um aparente exercício democrático, mas os dados levantados não foram capazes de direcionar a política curricular, para atender ao que foi identificado. O que estamos ensinando a esses jovens, já que quase metade deles apontou a existência de “situações de desrespeito” no espaço escolar e esse não é o foco da política curricular?

Na prática da patiologia, os estudantes reconhecem que os caminhos legais, os planejamentos estratégicos e toda política curricular oficial seguem em uma direção bem diferente da sua ocupação nos espaços da escola. Enquanto, o documento baiano enfatiza a cidadania associado aos princípios do trabalho, na velha lógica de que “o trabalho dignifica o homem”, muitos desses estudantes já vivenciam há gerações em suas famílias, a exploração da mão de obra no plantio e manufatura do sisal, fibra exportada na região e cuja produção está relacionada com a grande desigualdade social no município. São jovens que viram as avós, mães

e pais trabalharem no "motô de sisal", transformando a planta em fibras para exportação, de sol a sol, com o risco de perder os membros superiores (quando não perderam) e seguem sobrevivendo em condições mínimas, enquanto os exportadores do Território são vinculados as mesmas famílias que ostentam mansões e carros importados. Invariavelmente são os mesmos grupos familiares que se lançam na política local e encontram espaço no jogo de poder estadual, perpetuando a riqueza vinculada ao sobrenome.

Ainda que em nossos planejamentos e objetivos de atividades pedagógicas, com frequência elenquemos a formação do senso crítico como tarefa que se desenvolve em sala de aula, muitas vezes ele atravessa o portão da escola, nos corpos que carregam as mãos calejadas do trabalho com a lida. Chegar em sala de aula reproduzindo a cantilena do trabalho como princípio educador, para quem ganha 300 reais por mês, para atuar no motor de sisal é no mínimo ofensivo.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Bahia, "assumir o conceito de trabalho como princípio educativo requer a ideia da integralidade dos sujeitos anunciada pela formação integral e educação omnilateral" e isso aconteceria pelo "aspecto central do trabalho e suas múltiplas possibilidades visando à preparação para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho." (Bahia, 2022, p. 427) É com base nisso que vamos realizar o planejamento de nossas aulas, para meninas contratadas como babás e que são responsabilizadas por todo o trabalho nas "casas de família", ganhando bem menos que um salário-mínimo? Vamos advogar, diante delas que o trabalho deve ocupar o aspecto central na sua preparação para a vida em sociedade? Sério?! Provavelmente, a esta altura, esperamos que as nossas leitoras também já estejam mais seduzidas pelo pátio!

Outra contradição entre as respostas dos estudantes e os princípios elencados pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio na Bahia é sobre a expectativa de cursar o ensino superior. "83,1% informaram que estudam para ingressar no ensino superior e 82,6%, para adquirir mais conhecimento." (Bahia, 2022, p. 129) Entretanto, em meio aos doze princípios que baseiam as diretrizes curriculares, nenhum deles aponta para o estímulo a continuidade dos estudos, após a conclusão do Ensino Médio e oito deles estão vinculados ao mundo do trabalho.

Ao tempo em que o documento curricular baiano insiste no "trabalho como princípio educador" é visível a falta de investimentos na articulação entre as duas redes estaduais, do

Ensino Médio e Superior, o que poderia levar a outra concepção do Ensino Médio em que a educação poderia ser um princípio para a melhoria da qualidade de vida, com a ampliação do número de jovens egressos da educação estadual, acessando às universidades públicas. Será que tendo o ensino superior no horizonte de mundo a relação dos estudantes com o Ensino Médio mudaria?

A pergunta acima não cabe, quando os estudantes do Ensino Médio estão sendo pensados como mão-de-obra sem qualificação ou como empreendedores de carrinhos de pipoca. Nesses casos, até mesmo as reprovações e a distorção idade-série são lidas pelas lentes do mundo do trabalho e da OIT. Assim faz o DCRB, ao dizer que "a distorção idade-série é fruto de reprovações contínuas e da evasão escolar, por parte desse grupo etário". Entre as causas da evasão "indicam as relações entre a juventude, o trabalho e a educação" e refere-se a vulnerabilidade desse grupo etário usando argumentos da "série de três estudos publicada em setembro de 2020 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT)." Estes estudos integram "a edição de nº 70 do Boletim Mercado de trabalho: Conjuntura e Análise, os estudos cobrem o período de 2013 a 2020." (Bahia, 2022, p. 131)

Em um universo que cabe falar de distorção idade-série, OIT e "Boletim Mercado de Trabalho" no mesmo parágrafo, qual seria a concepção de projeto de vida? Este componente curricular vem sendo desenhado, desde a aprovação da BNCC e aparece como "estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do/a estudante." (Bahia, 2022, p. 241) Ele se basearia "na formação omnilateral de pessoas humanas e sociais, sujeitos de direitos capazes de intervir no mundo do trabalho e na sociedade." (Bahia, 2022, p. 428) Trata-se de uma concepção de vida, dimensão pessoal e cidadania direcionadas para atuação no mundo do trabalho. Conforme denuncia o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2023),

> um projeto de vida quase nunca é linear: dura uma vida inteira para ser construído, devendo ser desconstruído e reconstruído mais de uma vez ao longo do tempo e dos acontecimentos. Além disso, ele é feito de maneira coletiva, e depende de questões que ultrapassam a dimensão individual, especialmente quando o acesso a direitos, bens e serviços é escasso e de má qualidade. Contudo, ao individualizar o projeto de uma vida e colocá-lo como um eixo escolar entre outros, a política meritocrática mostra não apenas sua face lacunar e mistificadora, mas também sua irresponsabilidade perante o verdadeiro combate às desigualdades sociais: enquanto espera que os jovens

> "se virem" e "sejam responsáveis pelo seu próprio futuro". Responsabilizando os sujeitos pelas mazelas da sua história, desresponsabilizam o Estado que produz essas mesmas mazelas; ou seja: é uma conta que, como sabemos, não fecha há séculos (Fórum...2023, p. 272).

É escancarado o projeto de intensificação da precarização da escolarização dos jovens mais vulnerabilizados por essa estrutura. Com o acesso a uma formação mais precarizada, quem já nasceu sem garantia, ficará ainda mais vulnerável nesse sistema perverso de produção.

A leitura das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio da Bahia, em muitos momentos nos lembrou a lei da ociosidade aprovada no Rio de Janeiro, em 28 de setembro de 1871, que previa a prisão de pessoas encontradas nas ruas da cidade, que não pudessem comprovar emprego e moradia fixa. Naquele contexto, a lei atingia basicamente pessoas negras que residiam nos cortiços, sem qualquer comprovação e atuavam no porto da cidade através do recebimento de diárias, sem quaisquer vínculos ou como sapateiros, quituteiras e feirantes, modos de ganhar a vida na informalidade. (Chalhoub, 1990)

A lei da vadiagem fez parte da engrenagem que entre o final do século XIX e início do século XX transformava os escravizados que há algumas décadas eram lidos como trabalhadores ideais em vadios e preguiçosos, frente aos trabalhadores devotados, que seriam os migrantes europeus. A operação envolvia mais do que a disputa por mercado de trabalho, já que era permeada pelas concepções do racismo científico e pelo projeto de construção de um Brasil afastado das marcas da escravidão.

Olhar para um estado predominantemente negro, como a Bahia e enxergar marcas da associação entre dignidade, cidadania e trabalho no documento curricular para o Ensino Médio é tratar de um passado, que não passa. A disposição da mão-de-obra ao mercado, continua como uma imposição, em que outrora era o mercado de escravizados, atualmente é o mercado de trabalho. (Hartman, 2021)

A afirmação desonesta de "que os estudantes supostamente poderiam escolher caminhos para sua formação é mais uma desculpa para uma profissionalização precária e precoce, que vai atingir em cheio os filhos da classe trabalhadora", muitos já trabalhadores, "dificultando-lhes, ou mesmo inviabilizando uma formação ampla e crítica, assim como a apropriação efetiva de conhecimentos que os ajudariam na própria compreensão da sua

situação de oprimido" e na construção coletiva de estratégias de enfrentamentos a ela. O projeto de itinerários formativos empurrada de cima para baixo, como costuma acontecer com as políticas educacionais, "desconsidera as desigualdades profundas no(s) acesso(s) às condições materiais indispensáveis para se 'fazer escolhas'". Como, "diante de opções precárias e raras", é possível jogar "nas costas de adolescentes e jovens de classes populares a responsabilidade por se manterem, adequando-se a um sistema que, na real, reservou-lhes um lugar de sobrevivência e subalternidade"? (Fórum...2023, p.271)

O movimento que fazemos neste texto é o de relacionar concepções de currículo-quilombo, relacionando com dados de exclusão/evasão dos corpos negros, pobres, LGBTQIAPN+ e de zona rural destas instituições. Por isso, defendemos a concepção de patiologia enquanto metodologia formativa quilombista, que dialoga com a perspectiva de "currículo descentralizado e em movimento, constituído pelas produções afetivas da negritude no contexto escolar", que caracterizam o currículo-quilombo (Silva; Oliveira, 2023, p.167). Seria justamente na im/possibilidade de conter, tocar, planejar e classificar o currículo-quilombo, "que se (des)encontra a luta antirracista, afetiva e afro-diaspórica performada pela negritude no contexto escolar". (Silva; Oliveira, 2023, p.167).

A educação escolar, sobretudo a pública, tem operado de forma instituída, enquanto dispositivo de controle dos corpos mais violados em seus direitos. Vistos como potenciais revoltosos, estudantes e professores são tratados pelas políticas públicas educacionais, na base do autoritarismo, precarizações e supostas ações de inclusão. Mas, como a rebeldia sempre escorre pelas brechas, essa tendência não é destino. Na contramão das "cartilhas educacionais, que mesmo trabalhadas na cosmética de uma linguagem sedutora, passam ao largo de um real enfrentamento político das desigualdades sociais e educacionais" (Fórum...2023, p.275), corpos inquietos se recusam a atender esses ditames individualistas e ancoradas em ancestralidades insurgentes, ocupam as zonas abertas, reivindicando o cumprimento do papel social da escola defendido pelo movimento negro, faz tempo: fortalecer e potencializar vínculos sociais, produzir e se apropriar de conhecimentos, na esperança de que nos deixem menos vulneráveis diante das estruturas vigentes (Silva, 1970; Gonçalves e Silva, 1986; Rodrigues, 2005; Siqueira, 2006; Gomes, 2017).

No Colégio Estadual do Açudinho, em parceria com as famílias, a comunidade, a associação de moradores e toda comunidade escolar, principalmente através da escuta atenta

para as propostas das patiólogas e patiólogos, surgiram três projetos, que integram o currículo. Em 2022, o Colégio foi premiado pelo Edital Jorge Conceição, a partir da reformulação da sua horta convencional e com a criação de uma horta medicinal, um desses projetos que só pode ser realizado com a valorização da patiologia e contraditoriamente, (já que o Edital Jorge Conceição é uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação) encontrando brechas na estrutura escolar desenhada no DCRB.

A escola, ao convidar o corpo estudantil para o projeto, percebeu que os estudantes mais interessados na proposta eram os membros da patiologia. O estudo das plantas medicinais tinha como principal intuito, a aproximação dos mais jovens com os mais velhos, a partir das relações intergeracionais, a diminuição do uso do celular em casa e na escola, o interesse pelas aulas, outrora, desinteressantes e a valorização de memórias ancestrais das periferias e das zonas rurais de Conceição do Coité. Com o projeto, o grupo produziu um e-book e um videodocumentário, que foi apresentado para toda comunidade escolar e externa. Em 2023, os estudantes foram convidados a participar de uma mesa no Congresso Baiano de Pesquisadores Negros (CBPN) para apresentarem o projeto. Na ocasião, os adolescentes falaram sobre a ocupar do currículo pelo projeto, as avaliações da escola e as expectativas sobre seus estudos posteriores.

PARA FIM DE CONVERSA, OU NÃO... – A PEDAGOGIA DO ENCONTRO NA PATIOLOGIA COMO ACONTECIMENTO

A patiologia foi narrada com a intenção de mostrar possibilidades de produção curricular no contexto de gerenciamento e diante das proposições do Documento Curricular para o Ensino Médio da Bahia. A evasão, o abandono e a invisibilidade de estudantes que produzem conhecimento em diversos espaços das instituições formativas, aponta para saídas construídas cotidianamente, para além das queixas. Ainda que o DCRB se apresente como um cemitério de sonhos, na tentativa de enquadramento da juventude negra no mundo do trabalho, sobretudo do trabalho precarizado, a juventude responde com gargalhadas no pátio, com a produção coletiva da horta que enche de orgulho as avós, que deram aulas empolgadas sobre os usos de plantas medicinais. Na universidade, estes adolescentes patiológos chegam altivos, ensinando para os/as pesquisadores como se faz currículo com significado para eles e elas, na pegada do “nada sobre nós sem nós”.

Enquanto as Diretrizes são construídas através de contratos com fundações - como a FGV contratada pelo Governo da Bahia - o a-com-tecer, narrado aqui, reinventa cenários, pois em seu bojo, o "tecer com" só pode ser feito com o outro. Nossa ancestralidade, em diversos espaços-tempo, nos convoca para a vida em coletividade. A escola, no sistema social em que vivemos, tem sido para muitos estudantes e até mesmo professores, um dos poucos espaços de aquilombamento.

Através das experiências de patologia que nos formaram foi possível construir uma identificação com aqueles alunos, facilmente nomeados como "os que não querem nada". Ao olhar para o pátio do Colégio Estadual do Açudinho, por vezes, foi possível visualizar os estudantes universitários exaustos das aulas que não faziam sentido no curso de pedagogia e nos ver neles. Essa conexão possibilitou momentos de escuta e ação, apesar dos planos, projetos de vida e diretrizes que insistem em nos enquadrar como vadios e direcionar para o mercado, sempre de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, Isis Ceuta Pinto Alves. **A pesquisa como experiência: relatos sobre uma escolha pela Pedagogia.** Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

BAHIA. **Resolução CEE-BA** nº 27, de 25 de março de 2020. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf Acesso em: 15 de abr. 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. **Documento Curricular Referencial da Bahia** - Ensino Médio. Volume 2. Salvador: Secretaria de Educação, 2022. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_29-03_.pdf Acesso em: 21 de abr. 2024.

CONCEIÇÃO, Wesley da Ressurreição. **"Se Palmares não vive mais, faremos Palmares de novo": o movimento dos Quilombos Educacionais em Salvador-BA**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Bahia, 2019.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo. Companhia das Letras, 1990.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós**. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. In **Existirmos, a que será que se destina?** Medicalização da vida e formas de resistência / Lygia de Sousa Viégas, Elaine Cristina de Oliveira, Hélio da Silva Messeder Neto (Orgs). - Salvador: EDUFBA, 2023.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARTMAN, Saidiya. Vidas Rebeldes, Belos experimentos: histórias íntimas de meninas negras desordeiras, mulheres encrenqueiras e queers radicais. São Paulo: Fósforo, 2022.

JESUS, Rosane Meire Vieira **De. Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINS, Tamires Fraga. **A produção do conhecimento na casa de samba de Santiago do Iguape: uma abordagem multirreferencial das relações ensinar/aprender**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Bahia, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 197-218.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**; sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial, 2006. p. 117-127.

OLIVEIRA, Iris Verena. Tem dendê na Base? Vidas negras e o Currículo Bahia. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, *[S. l.]*, 2020. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i0.1467. Disponível em: https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1467. Acesso em: 16 abr. 2024.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa:** por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: debates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. 114f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Intelectualidade negra e pesquisa científica**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SILVA, Albert Henrique de Jesus; OLIVEIRA, Iris Verena. Currículo-quilombo na escola do fim do mundo. **Revista Teias**, *[S. l.]*, v. 24, n. 75, p. 166–175, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.79085. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/79085. Acesso em: 21 abr. 2024.

SILVA, Ana Célia da. Projeto de pesquisa estereótipos em relação ao negro no livro didático. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo SP, v. 63, p. 96-97, 1987.

SILVA, Petronilha Beatriz. Formação da identidade e socialização no Limoeiro. **Cadernos De Pesquisa**, (63), 141–147, 1987. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1301

Recebido em: *Julho/2024*.
Aprovado em: *Outubro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

Educação Socioemocional e o Novo Ensino Médio: projeto de formação neoliberal para juventude da classe trabalhadora

Antonio Dário Lopes Júnior* e Estefanni Mairla Alves**

Resumo

Este artigo tem como objetivo realizar uma breve análise da iniciativa da Educação Socioemocional e como ela foi efetivada no Estado do Ceará. Trata-se de um estudo de natureza teórica, realizado mediante rigorosa pesquisa bibliográfica. Os dados foram analisados segundo a ótica da ontologia marxiano-lukacsiana. Dentre os principais resultados, destacamos, em primeiro lugar, a forte ligação do capital com a temática, materializada na parceria existente entre o Estado do Ceará e o Instituto Ayrton Senna (IAS). Em segundo lugar, que a noção de uma educação para as competências socioemocionais promove uma cisão artificial entre os aspectos cognitivos e afetivos, ao passo que retira da emoção sua base material. Ao se vincular ao discurso das competências, atrela-se a Educação Socioemocional aos interesses do mercado, promovendo um retorno às explicações simplistas e individualistas, que restringem o processo de escolarização à personalidade do aprendiz, quando diz respeito a toda uma conjuntura social.

Palavras-chave: novo ensino médio; educação socioemocional; juventude.

Socio-Emotional Education and Brazil's New Secondary Education project: a neoliberal training initiative for working class youth

Abstract

This article aims to achieve a brief analysis of the Socio-Emotional Education initiative and how it was implemented in Ceará's public education system. This is a theoretical study, accomplished through rigorous bibliographical research. The data were analyzed by the authors from the perspective of Marxian-Lukacsian ontology. Among the main results, we highlight, firstly, the strong connection between capital and the theme, materialized in the partnership between the State of Ceará and Instituto Ayrton Senna (IAS). Secondly, the notion of education for socio-emotional skills promotes an artificial split between cognitive and affective aspects, whilst depriving emotion of its material basis. By linking itself to the discourse of skills, Socio-Emotional Education is linked to market interests, promoting a return to simplistic and individualistic explanations, which restrict the schooling process to the learner's personality, when it concerns, instead, an entire social situation.

Keywords: new secondary education; socio-emotional education; youth.

Educación Socioemocional y Nueva Escuela Secundaria: proyecto neoliberal de formación para la juventud de trabajadores

Resumen

El artículo objetiva realizar un breve análisis de la iniciativa de Educación Socioemocional y cómo fue implementada en el Estado de Ceará. Se trata de un estudio de naturaleza teórica hecho con rigurosa investigación bibliográfica.

* Doutor em Educação pela pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7213-9840. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2387841293696521. E-mail: adlj@academico.ufpb.br.

** Doutora em Educação pela pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva do Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do grupo de pesquisa Observatório do Ensino Médio -Ce. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5296-689X Lattes: http://lattes.cnpq.br/3294529721946278. E-mail: estefannialves@ufc.br

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.51 ISSN 2358-4319

Los datos fueron analizados desde la perspectiva de la ontología marxiana-lukácsiana. Entre los principales resultados, se destaca, primeramente, la fuerte conexión entre el capital y el tema, materializada en la Asociación existente entre el Estado de Ceará y el Instituto Ayrton Senna (IAS). En segundo lugar, la noción de educación en habilidades socioemocionales genera una división artificial entre los aspectos cognitivos y afectivos, al tiempo que priva a la emoción de su base material. Al vincularse al discurso de las habilidades, la Educación Socioemocional se asocia a los intereses del mercado, promoviendo un retorno a explicaciones simplistas e individualistas, que limitan el proceso de escolarización a la personalidad del educando cuando, de hecho, se trata de toda una situación social más amplia.
Palabras clave: nueva educación secundaria; educación socioemocional; juventud.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva realizar uma breve análise de como, na conjuntura atual da educação pública, o apelo por uma educação para as competências socioemocionais auxiliaria o estudante em sua relação com o mundo — quando, na verdade, aponta para uma espécie de treinamento de determinados comportamentos, voltado mais para as exigências do mercado. Tal tema justifica sua relevância pelo momento atual de defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, em franco ataque com o processo de implementação do "Novo" Ensino Médio, um projeto abertamente neoliberal que esvazia e precariza tanto o trabalho do professor quanto a formação de jovens da classe trabalhadora brasileira.

No aspecto metodológico, seguiremos o modo de investigação desenvolvido e empregado por Marx, conhecido como método dialético, o qual objetiva "traduzir teoricamente a realidade" (Tonet, 2013, p. 112). O método dialético fundamenta-se numa compreensão da realidade, de forma ampla e conectada com os elementos que compõem o objeto que se pretende estudar, levando em consideração a historicidade e a compreensão desta como uma totalidade, não como algo descolado e isolado em uma condição específica. O método dialético de Marx perpassa também a perspectiva da crítica, a qual, segundo Netto (2011), objetiva capturar a lógica existente na realidade.

Optamos pelo estudo bibliográfico como caminho para a realização da pesquisa deste escrito. Esta se mostra como importante maneira de mapear o que já vem sendo discutido em dado campo de estudo. A partir de conhecimentos já sistematizados, o pesquisador empreende análises e discussões, buscando responder o problema do objeto de estudo ou comprovar suas hipóteses, adquirindo novos conhecimentos sobre o assunto pesquisado. Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 68) argumentam que, na pesquisa bibliográfica: "[...] O pesquisador tem a possibilidade de investigar uma vasta amplitude de obras publicadas para entender e conhecer melhor o fenômeno em estudo [...]". A pesquisa bibliográfica oferece, pois,

relevantes contribuições ao campo de estudo, permitindo o mapeamento e a exploração do que outros pesquisadores estão evidenciando em seus trabalhos.

Referenciados a partir das proposições marxianas de Lukács (2013), ressaltamos a função do complexo da educação, radicado no processo de reprodução social, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade (Lima, 2009). Com efeito, apontamos o papel primordial das instituições formais de ensino (escolas, universidades) no processo de reprodução do ser social, uma vez que essas instituições se configuram como lócus privilegiado para a apropriação dos instrumentos de trabalho e de domínio da conduta humana. Em outros termos, um local que deve permitir a apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, ao passo que desenvolve, no candidato à humanidade, novas formas de raciocinar e compreender a realidade de uma forma mais ampla.

Compreendemos a educação, em seu sentido lato, enquanto um complexo essencial para a reprodução do gênero humano, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade. Com efeito, o complexo da educação não se resume àquele propiciado dentro do espaço escolar, mas perfaz todas as dimensões da vida do indivíduo dentro da sociedade. Contudo, ao tratar do surgimento da escola e, consequentemente, da educação em um sentido estrito, devemos pensá-la como fruto da expansão, tanto quantitativa quanto qualitativa, da divisão social do trabalho, a qual gesta tarefas especiais e formas específicas para a mediação entre os complexos humanos singulares (Lukács, 2013). Em decorrência desse aspecto, mediante os estudos apresentados por Lima (2009), sinalizamos que a educação em sentido estrito visa atender a interesses particulares, e não universais, tendo em vista que aquela se encontra atrelada a questões inerentes à divisão de classes. Dessa maneira, a educação pode ocorrer mediante a tomada de consciência, capaz tanto de fazer frente à alienação proveniente da esfera cotidiana, quanto se converter em perpetuadora da miséria e do processo de automação do homem.

Com isso, estruturamos o artigo situando o conceito de educação socioemocional, vinculado, principalmente, a uma iniciativa do Instituto Airton Senna (IAS), que possui parceria com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) para implementar a Avaliação

Socioemocional. No tópico seguinte, realizamos considerações acerca do Projeto de Vida[1] e das Competências Socioemocionais. Situando-os como exemplos práticos de como o Mercado, através das parcerias público-privadas na educação, com ênfase no exemplo do Estado do Ceará, propõe modelos de formação aos alunos do Ensino Médio voltados para uma preparação de mão de obra que atenda o mercado de trabalho neoliberal, não as demandas e anseios desses jovens. Finalizamos o texto, realizamos considerações sobre como pensar uma proposta de formação integral e democrática, que efetivamente leve em consideração as necessidades de adolescentes e jovens, promovendo um espaço educacional mais rico e uma formação humana que aponte para a emancipação, e não para a mera reprodução do capital.

Educação Socioemocional: Breves Considerações

Smolka et al. (2015) apontam que, nas últimas décadas, as políticas públicas têm sido pautadas pelo ideário de que seria necessário avaliar para identificar o sucesso/fracasso no andamento de projetos, programas, sistemas — de saúde, educação e outros. Para isso, modelos de avaliação instituídos em outros países têm sido adotados, alguns propostos em âmbito mundial, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). No entanto, diversas competências não cognitivas, usualmente ignoradas dos programas educacionais, chamadas de competências socioemocionais (Silva, 2022), agora encontram-se no rol dessas avaliações.

De acordo com Silva (2022), o conceito de competências socioemocionais começou a ser difundido no Brasil em 2011 pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), em um seminário intitulado “Educação para o Século 21”, realizado mediante parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e a UNESCO. Desde então, o IAS tem fomentado a inserção de objetivos de formação de competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras, bem como parcerias público-privadas com essa intenção, criando um instrumento avaliativo chamado de Social Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment (Avaliação Nacional Socioemocional ou Não Cognitiva, em tradução livre - SENNA).

O SENNA foi apresentado no relatório intitulado: “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas”, de autoria

[1] Descrito como um princípio específico do Ensino Médio, parte constitutiva do conceito de formação integral e estratégia pedagógica, pela Resolução 3/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE), e como uma das competências gerais da Educação Básica pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Jakimiu; Sousa Jr. 2013).

de Daniel Santos e Ricardo Primi (2014). O relatório aponta a necessidade de pensar as competências socioemocionais, uma vez que estas apresentam uma íntima relação com as profundas transformações no mundo contemporâneo, marcado pela revolução tecnológica e pela necessidade de mudanças nos sistemas de ensino. Nesse contexto, professores e alunos não seriam mais considerados como meros receptores e transmissores do conhecimento existente, mas demandados a desenvolver a habilidade de construir parte do conhecimento e adaptar os existentes às novas demandas do setor produtivo da sociedade. Deveriam, ainda, estar aptos a lidar com situações e culturas diferentes, bem como se autorregularem frente aos novos desafios do século XXI.

Assim, os autores apontam que a escola, na configuração atual, não estaria preparada para se adequar às necessidades dos novos tempos nem atenderia a demanda dos alunos. Contudo, mesmo assim, continua sendo um dos vetores para o desenvolvimento dos atributos socioemocionais associados ao sucesso (Santos; Primi, 2014). No intento de responder esses novos questionamentos, os autores apontam que: "O Relatório Delors (UNESCO, 1996) é um dos documentos marcantes da mudança de discurso educacional em resposta aos novos desafios e sugere um sistema de ensino fundado em quatro pilares: (i) Aprender a Conhecer, (ii) Aprender a Fazer (iii) Aprender a Ser, e (iv) Aprender a Conviver" (Santos; Primi, 2014, p. 14). Uma proposta que a princípio pode parecer uma preocupação humanista e socialmente responsável, mas que na verdade não passa de uma concepção tecnicista e voltada as necessidades do capital em crise (Ramos, Magalhães, 2022).

Dessa forma, evidenciamos a ligação entre a discussão das competências socioemocionais e as propostas vinculadas aos "quatro pilares da educação" de Delors (1996). Pilares que, conforme amplamente denunciado por Duarte (2014), trazem efeitos deletérios para a prática docente, tendo em vista que a secundariza, em detrimento da livre iniciativa do aluno.

Ancorados em uma perspectiva tecnicista, Santos e Primi (2014) apontam que a formação de competências socioemocionais contribuiria para que a escola desenvolvesse diversas atividades, incluindo a redução de gastos públicos, a pobreza, a desigualdade social e a eliminação de várias formas de violência. Embora os resultados apresentados possam parecer

interessantes, os autores acabam alocando na escola, ou na formação das pretensas competências socioemocionais, uma responsabilidade que não é dela.

Os aspectos históricos e sociais são relegados a segundo plano em favor do individualismo, em que o sucesso ou o fracasso acabam por serem "escolhas" individuais. Evidencia-se assim a lógica pós-moderna e a pedagogia das competências, que acaba gestando uma "inversão idealista" da realidade social, uma vez que, de um "elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido" (Saviani, 2013, p. 229). Em outros termos, ao invés de a escola ser entendida enquanto parte da estrutura social, ela é vista enquanto determinante dessa mesma estrutura, como se, por ela mesma, tivesse condição de acabar com todas as mazelas sociais

Uma segunda problemática presente no relatório se refere ao apelo a um consenso, no campo da psicologia, no que tange os estudos sobre a personalidade, bem como a cisão feita entre emoção e razão. No que tange ao primeiro aspecto, os autores afirmam que:

> Nas últimas décadas, manifestou-se entre os psicólogos um consenso de que a maneira mais eficaz de analisar a personalidade humana consiste em observá-la em cinco dimensões, conhecidas como os Cinco Grandes Fatores: **Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional**. Os Big Five são construtos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter (Santos; Primi, 2014, p. 15, grifo do texto).

No entanto, concordando com o que é apontado por Smolka et al. (2015), percebemos que tal noção de consenso, no campo da psicologia, se torna questionável. A noção de competência socioemocional, a princípio, descartaria a intrínseca relação entre emoção e cognição, uma vez que o SENNA surgiria de aspectos não mensurados no PISA. Além disso, é importante frisar que não há na psicologia consenso nem sobre o conceito de personalidade nem de avaliação deste aspecto. Cada matriz teórica (Histórico-Cultural, Psicanálise, Teoria Comportamental, Gestalt etc.) trata de formas distintas a estruturação da psique humana.

No que concerne ao segundo, destacamos que a justificativa do SENNA, focada na pretensa oposição entre competências cognitivas e socioemocionais, se mostra equivocada.

Seguindo os pressupostos da psicologia histórico-cultural, o psiquismo humano se distingue das expressões dos animais superiores pelo controle voluntário da conduta. Lopes Júnior (2021) aponta que, a partir da idade de transição, ocorre a intelectualização das funções psicológicas superiores: a própria emoção também passa a ganhar contornos racionais. Em outros termos, o controle voluntário das emoções não se contrapõe, mas exige o desenvolvimento do pensamento, o que só é possível a partir da tensão problematizadora proveniente do acesso aos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos.

Ancorado nesse entendimento, Silva (2022) aponta que a educação escolar seria reduzida a um processo de adestramento, que deveria produzir, nos discentes, reações individuais em conformidade com as expectativas sociais do mercado. Portanto, reações estereotipadas, tanto no que se refere ao desempenho intelectual quando no âmbito das reações emocionais e relações interpessoais. Para o autor:

> Treinar competências emocionais simulando situações do cotidiano, prescindindo do pensamento, nada mais é do que submeter as emoções ao controle social, externo ao indivíduo, e, portanto, aprisionar as pessoas no seu modo de funcionamento natural, elementar, isto é, impedir que elas se humanizem. Em outras palavras, o treinamento de competências socioemocionais busca cindir artificialmente razão e emoção, fazendo com que cada indivíduo reaja emocionalmente, não necessariamente de acordo com o que pensa sobre a realidade, mas em conformidade com o que se considera socialmente adequado (Silva, 2022, p. 10).

Nessa perspectiva, percebemos um duplo esvaziamento do ser humano e do próprio conhecimento escolar. Em primeiro lugar, as críticas feitas à escola, de que ela não está preocupada com o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, se dá pelo imperativo de uma educação imediatista, voltada para as necessidades do mercado. A título de exemplo, na reforma do "Novo" Ensino Médio, as disciplinas voltadas para uma formação humanista foram relegadas a segundo plano. Agora, o desenvolvimento das competências socioemocionais, que atendem a uma lógica utilitarista que visa treinar a expressão das emoções para uma melhor adaptabilidade ao mercado, ganhou centralidade.

Tais questões repercutem em qual proposta de educação é pensada para o jovem da classe trabalhadora. Uma formação neoliberal que, como destaca Trevisol e Almeida (2019, p. 203), se caracteriza por não "ser apenas uma ideologia ou política econômica, é

primeiramente uma racionalidade, que estrutura tanto instituições públicas e privadas como a própria subjetividade.” Dessa maneira, temos uma proposta de Novo Ensino Médio que visa preparar o jovem brasileiro de maneira completamente enviesada para um mercado de trabalho dito competitivo e meritocrata, em que a empregabilidade recai sobre o sujeito, e não sobre a estrutura do capital em crise estrutural.

Educação Socioemocional no estado do Ceará: formação “integral” para os interesses do mercado

É importante destacar que estamos vivendo uma conjuntura política marcada pelo recrudescimento das políticas neoliberais, visto nos diversos ataques sofridos às políticas públicas nos últimos anos. As reformas trabalhistas e da previdência, a lei acerca do Teto de Gastos, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, aprovadas no Governo de Michel Temer, são alguns dos exemplos dos avanços de tais políticas. Evidenciam um franco processo de apropriação do capital desse direito básico e que volta a educação, principalmente dos filhos da classe trabalhadora, a uma formação técnica e esvaziada, pautada por processos educativos fincados nos princípios de competitividade, concorrência e eficiência (Trevisol; Almeida, 2019). Proposta de formação que atende à demanda de um mercado de trabalho que responsabiliza individualmente o trabalhador pela “empregabilidade”, além de negar direitos trabalhistas em favor do lucro do detentor de capital.

É nesse cenário que organismos internacionais como Banco Mundial (WB), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), entre outros organismos nacionais e internacionais, vêm estabelecendo uma agenda neoliberal para a educação básica dos jovens brasileiros.

Nesse contexto, o Ceará é um dos primeiros estados a estabelecer de forma ampla, na educação pública, as parcerias entre instituições de capital privado e as secretarias de educação estadual e municipais. Jakimiu e Sousa Jr. (2024) evidenciam que, desde 1995, a perspectiva de uma educação neoliberal está presente na gestão da educação pública do estado, conforme o documento “Todos pela educação de qualidade para todos”, no qual a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) aponta benefícios da administração privada para formação de professores e projetos no âmbito das escolas públicas.

Atualmente, quase 30 anos depois desse registro, temos diversas empresas e institutos privados que atuaram e continuam atuando diretamente na formação de professores

e estudantes cearenses. Instituto Unibanco, Instituto Natura, Instituto Airton Senna são apenas alguns dos exemplos de Parcerias Público-Privadas estabelecidas com a SEDUC-CE, que chegam até as escolas com projetos prontos para aplicar e modificar a formação, o cotidiano escolar e até mesmo o currículo, com a promessa de uma educação que formará alunos preparados para a competitividade do mercado de trabalho.

Entre tantas propostas implementadas, vamos nos deter neste artigo sobre o Projeto de Vida e as Competências Socioemocionais, uma vez que se entrelaçam e promovem uma formação esvaziada do aluno e desvirtuada da finalidade de formação humana e científica dos estudantes. Com programas pré-fabricados e engessados, que pouco levam em consideração os aspectos sociais e culturais da escola e dos alunos, bem como os anseios e necessidades de alunos e professores.

O "Projeto de Vida" é uma proposta que já existe desde antes do "Novo" Ensino Médio. Conforme Jakimiu e Sousa Jr. (2024), já surge alinhado com a Agenda Globalmente Estruturada para Educação (AGEE). A pesquisa documental dos autores aponta que o termo *projeto de vida* aparece cinco vezes na Resolução 03/2018 do Conselho Nacional de Educação, documento que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e 17 vezes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ou seja, vai ocupando cada vez mais relevância dentro de importantes documentos norteadores da Educação Básica brasileira.

Num primeiro olhar, pinçando apenas o termo, podemos pensar como poderia ser uma proposta interessante aos jovens, um estímulo para um planejamento a longo prazo, uma abertura para uma reflexão sobre o seu "chamado vocacional" e até mesmo para além: a vida laboral, um projeto de vida como indivíduo e cidadão numa sociedade. Contudo, lembremos a que interesse está vinculado esse projeto de vida, que é o do capitalismo global, sob orientação de organismos internacionais com proposta abertamente neoliberal (Jakimiu e Sousa Jr.,2024).

No Ceará, o Projeto de Vida já faz parte do componente curricular de algumas escolas desde 2008, ano de início da implementação das escolas de Ensino Técnico e Tempo Integral, vinculado à implementação do componente curricular chamado de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no qual

> O foco é o trabalho transdisciplinar por meio de temáticas transversais e a construção de competências socioemocionais e cognitivas. As principais atividades são a produção de material didático, formação de professores e o

> monitoramento das escolas. A disciplina de Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS) contribui para o aprimoramento das dimensões da cidadania e da preparação para o mundo do trabalho, favorecendo a componente curricular como integradora e indutora de novas práticas (Röwer; Madeira, 2020, p. 277).

O principal responsável por ministrar as aulas desse componente é o Professor Diretor de Turma (PDT), um professor designado para acompanhar a turma de alunos do Ensino Médio ao longo do ano letivo, devendo ser a referência dos alunos e familiares nos mais diversos aspectos do estudante dentro e fora de sala de aula. Segundo o Manual de Orientações das Ações do Professor Diretor de Turma (2014), o PDT

> é um professor que assume, em determinada turma, além das funções próprias da disciplina a qual leciona, responsabilidades de intervenção de ações e mediação de relações entre os alunos dessa turma e o núcleo gestor da escola, os demais professores da turma, a comunidade educativa e os responsáveis por esses alunos.
> Seu trabalho é multifacetado, dinâmico e ultrapassa as questões puramente pedagógicas, uma vez que deve considerar o emocional como quesito essencial no desenvolvimento do cognitivo — dessa forma, intervém nas atitudes dos alunos, aproximando-se, conhecendo-os, rompendo barreiras relacionais, compreendendo o contexto vivencial de cada um e sugerindo soluções, estratégias e ações para dirimir ou minimizar conflitos a fim de que se sintam seguros para atingirem o objetivo inicial: obter sucesso e aprendizagem em diferentes competências (Ceará, 2014, p. 9-10).

Assim, o PDT deve acolher as demandas dos estudantes (tanto de aprendizagem, quanto afetivas e relacionais), ser uma referência dentro da escola para a sua turma (tanto na relação turma/gestão escolar e vice-versa), realizar busca ativa de alunos, atender ao currículo da formação do Projeto de Vida, atender e buscar a família do aluno quando necessário, entre outras incumbências de ordem burocrática advindas da função.

Dentre o largo espectro de atividades que o PDT passa a ter com a formação da sua turma, passa a fazer parte a identificação e o desenvolvimento das Competências Socioemocionais. Segundo Marin et al. (2017, p. 92-93, grifos nossos)

> O construto competência socioemocional tem sido destacado na literatura pela sua relação com a qualidade do desenvolvimento e ajustamento social e emocional de crianças e adolescentes [...] [no qual] constatou-se que dentre os principais conceitos associados [...] destacam-se a **inteligência emocional** (Frederickson, Petrides, & Simmonds, 2012; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997; Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011); **a aprendizagem socioemocional** (Durlak et al., 2011; Santos & Primi, 2014); **a competência social** (Naranjo-Meléndez, 2006; Rendón Arango, 2007); **a competência emocional** (De

> Oliveira Pavão, 2003, Goleman, 1995, Pérez-Escoda, Fillela, Bisquerra, &Alegre, 2012), **as habilidades sociais** (Del Prette et al., 2004); **as habilidades socioemocionais** (Abed, 2016); **as habilidades não-cognitivas** (Abed, 2016; Beuchamp & Anderson, 2010; Santos & Primi, 2014); **e a regulação emocional** (Lopes; Salovey; Côté; Beers; Petty, 2005).

Ao longo do texto, as autoras debatem sobre "inteligência emocional" (IE) como um termo que a princípio surge na psicologia, mas que, ao ser cooptado pelo mundo corporativo, adquire ao longo do tempo um viés de responsabilização e culpabilização do indivíduo pela forma de lidar com situações, inclusive de abuso, no local de trabalho. Destacamos como o conceito de IE, para a psicologia, apesar de objeto de alguns estudos ainda, é inconsistente em sua literatura. Já as Habilidades e Competências Socioemocionais englobam "autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solucionar problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas" (Marin et al., 2017, p. 99). Todas essas seriam as características necessárias ao trabalhador do século XXI, que devem ser fomentadas na educação básica desde a infância e intensificadas durante a adolescência.

O Instituto Airton Senna (IAS) é um dos primeiros no Brasil a apresentar proposta de aplicação de instrumentos e técnicas para o desenvolvimento de tais habilidades nas escolas públicas. Desenvolve, então, o programa de avaliação das competências socioemocionais, integrando-as com avaliações cognitivas, buscando associar desempenho acadêmico dos estudantes e tais competências (Marin et al., 2017). Vale ressaltar que essa proposta recebeu duras críticas da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação (ANPED) em 2014 e da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) em 2015. Ambas as associações evidenciam que o projeto de avaliação das competências socioemocionais se configura numa forma de exame que aponta para o:

> retorno às explicações simplistas, biologizantes, medicalizantes e, sobretudo, individualistas que não compreendem o processo de escolarização como transcendente ao papel das dimensões pessoais do aprendiz. Além disso, visariam à padronização de um tipo de aluno ideal ou padrão. Para Smolka et al. (2015), tal avaliação pode, inclusive, produzir efeitos contrários aos proclamados, ampliando os riscos de estigmatização de alunos cujas competências não correspondam às previamente estipuladas (Marin et al., 2017, p. 99).

Destacamos que no Ceará, desde 2017, a iniciativa passou a ter como profissional participante o/a psicólogo/a. Ressalta-se que a contratação desses profissionais seria em

atenção a uma das reivindicações da greve de professores de 2015, uma vez que tanto professores quanto alunos reconheciam a necessidade do profissional na escola. Alves et al. (2018) retratam que, no processo de apresentação dos profissionais de psicologia nas escolas, chegavam demandas tanto dos professores quanto dos alunos. Entre as demandas dos alunos, destacavam-se questões ligadas à saúde mental (queixas de ansiedade, depressão, automutilação e ideação suicida), bem como a necessidade da criação de espaços para debates sobre gênero, sexualidade, *bullying*, violência, racismo, entre outros, por serem temas que os jovens reconheciam como importantes tanto para sua formação acadêmica, mas principalmente para seu bem-estar e formação pessoal e cidadã (ALVES et al., 2018).

Neste momento, ressaltamos como tal proposta se mostra completamente alinhada a uma formação neoliberal e não democrática para nossos jovens. Estes sabem reconhecer suas necessidades e as de sua comunidade escolar, encontram espaço para reivindicar junto a professores e outros profissionais; porém, não são plenamente ouvidos e atendidos. A ideia proposta na educação socioemocional é uma falsa atenção à formação dos nossos jovens. A principal deformação é empurrar questões que são sociais e culturais para um espectro pessoal, a ser trabalhado e desenvolvido de forma individual, cada um por si. Uma marca clara da educação neoliberal que prega a falácia da meritocracia (se o aluno não rende o suficiente ou não se sente bem no ambiente escolar é porque não se dedica o suficiente) e que fomenta uma formação individualizante e desconectada da realidade em que o aluno vive.

Os principais argumentos defendidos pelo Novo Ensino Médio (NEM) é ser a melhor opção para uma "formação integral" para nossos jovens, alinhada com os desafios do mercado de trabalho contemporâneo. Não por acaso, termos como *empreendedorismo*, *resiliência* e *adaptação ao novo* são vistos com frequência tanto no texto da legislação (Base Nacional Comum Curricular, o próprio texto do NEM) como no material didático dos itinerários formativos e das atividades de Educação Socioemocional. São termos que refletem essa perspectiva do empresariamento da educação. Termos do mundo corporativo passam a fazer parte da educação básica, que se volta eminentemente para uma educação neoliberal (Trevisol; Almeida, 2019).

Dentre as missões a ser empreendida pelo adolescente, no seu processo de desenvolvimento, uma das mais complexas é a escolha profissional, a decisão de uma carreira que proverá seu sustento e que seja condizente com seus desejos, suas habilidades e as

oportunidades que podem lhe ocorrer (Xavier; Nunes, 2015). A perspectiva de elaboração de um projeto de vida poderia ser bastante profícua, se não se limitasse a atribuir unicamente a empregabilidade do jovem a seu esforço pessoal, não levando em consideração toda a sociabilidade capitalista que, no seu metabolismo, demanda uma massa de reserva em desemprego. E que, na sua versão mais atual, aponta para a "uberização do trabalho"[2] como uma alternativa para pessoas resilientes, empreendedoras e que que se adaptam aos novos desafios.

Desde 2011, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que os mais jovens estão vulneráveis não apenas ao desemprego, mas também ao subemprego e às relações de trabalho de maior exploração (Reis; Gelsleichter; Alves, 2017). De lá para cá, a situação não mudou muito. Inclusive, durante o período da pandemia de COVID-19 (2020-2022), piorou consideravelmente, restando para jovens, principalmente da periferia, o trabalho como entregador, na maioria das vezes vinculada a aplicativos, que não oferecem segurança em relação a direitos trabalhistas.

É nesse cenário que a educação socioemocional do NEM se estabelece. Numa realidade de escassez de oportunidades e perda de direitos trabalhistas, aponta que, mediante uma formação baseada em competências socioemocionais, esses jovens estariam aptos para lidar com tais desafios. Uma solução individual para um problema estrutural do capital. A insatisfação dos estudantes com essa proposta pode ser observada, por exemplo, na falta de interesse em participar pelas atividades do NTPPS (entre as quais está o Projeto de Vida), como surge nos depoimentos de professores de uma escola de Baturité no Ceará: "para muitos alunos existe a não participação [...] muitas vezes os alunos não se dedicam, não se interessam" (Röwer; Madeira, 2020, p. 281-282). O motivo dessa não participação e desinteresse dos alunos pode ser entendido como uma maneira de resistência a esse projeto, que esvazia a formação e não oferece possibilidades para compreensão e enfrentamento da realidade encontrada.

[2] "É uma derivação do nome da plataforma de transportes Uber, é empregado como um processo no qual as relações de trabalho são cada vez mais individualizadas e invisibilizadas, sendo o assalariamento e a exploração cada vez mais encobertos. Apresentado como uma espécie de generalização e espraiamento de características estruturantes da vida de trabalhadores da periferia, que transitam em uma trajetória de instabilidade e ausência de identidade profissional, permeados por insegurança e pela falta de redes convencionais de proteção" (Antunes, 2020, p. 68).

A pesquisa de Jakimiu e Sousa Jr. (2024, p. 20-21) corrobora com essa nossa perspectiva, uma vez que os autores, ao realizarem um levantamento com 84 alunos de nível médio de Fortaleza, encontraram dados que apontam como a proposta do NEM não atende às necessidades das juventudes:

> Observando os dados compilados por meio das respostas coletadas, observa-se que após concluir o ensino médio, 58,4% planejam trabalhar, 14,3%, planejam fazer um curso técnico e 27,3% planejam cursar o ensino superior. Os resultados da pesquisa indicam que para as juventudes o ingresso no mundo do trabalho é fator decisivo, evidenciando a dimensão de classe que marca nas juventudes brasileiras a necessidade de trabalhar. [...] Dentre as perspectivas de trabalho apresentadas, 20, 2% pretendem trabalhar como servidores públicos, 36,9% pretendem trabalhar como autônomos, donos do próprio negócio, 1,2% pretendem trabalhar no negócio da família e 41,7% pretendem trabalhar em emprego formal com carteira assinada. Vale destacar que ao se somar a quantidade de estudantes respondentes que têm como explícito objetivo o emprego formal com carteira assinada, com o quantitativo que visa o serviço público chega-se a larga maioria de 52 respondentes (61,9%) de jovens que almejam segurança financeira na vida profissional.

Constata-se assim o descompasso entre o que os defensores do NEM apontam — uma proposta de formação condizente com as necessidades das juventudes atuais — e o que as próprias juventudes planejam e reivindicam. Compreendemos que uma educação que aponte para a emancipação reconheça e valide as opiniões, aspirações, planos e sentimentos dos estudantes não passa pela premissa apontada pelo NEM ou pela Educação Socioemocional. Uma educação que aspira a uma formação que aponta para a apropriação da riqueza da produção científica, cultural e artística da humanidade passa por reconhecimento dos sujeitos e validação das suas demandas, bem como para o reconhecimento da realidade, para que possam ser construídas coletivamente alternativas aos problemas enfrentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos como objetivo principal deste texto realizar uma breve análise de como a proposta da Educação Socioemocional, amplamente presente nas políticas educacionais para a educação básica atuais, se coloca como um aspecto inovador de promoção de uma "formação integral" para os estudantes das escolas públicas. Quando, na verdade, representa mais uma maneira de dispor de uma formação que atenda ao mercado do capital em crise, agora pelo viés da "subjetivação das questões sociais" (Ramos, 2001).

Destacamos ao longo do texto como o interesse de Institutos privados está fortemente presente no processo de elaboração dos documentos norteadores da educação brasileira. Destacamos o Instituto Airton Senna como um dos principais disseminadores da "Educação Socioemocional", elaborando materiais, avaliação (SENNA), promovendo formação dos professores visando o estabelecimento da proposta nas escolas públicas. Sob o discurso de uma educação que prepare o aluno para as demandas do mercado do século XXI, onde o trabalhador deve ser o empreendedor de si mesmo, ser inovador em meio às adversidades, conhecer a si e ao outro para o estabelecimento de boas relações de trabalho.

Tal perspectiva de formação, a Educação Socioemocional, pode parecer a princípio uma proposta que apontaria para a constituição de sujeitos e cidadãos mais plenos, mas na verdade se concretiza numa proposta que novamente coloca a empregabilidade no sujeito. Se o aluno desenvolver as habilidades propostas ele estará cada vez mais apto a alcançar uma vaga no mercado de trabalho formal. Quando, na verdade, na estrutura do capital em crise há a necessidade de uma massa de mão de obra de reserva, e que aceite as condições de trabalho cada vez mais precárias.

Aliada a essa perspectiva evidenciamos como um dos principais discursos do Novo Ensino Médio (NEM) é que a escola seja atrativa aos jovens com conteúdos dinâmicos, atuais e condizentes com as demandas da sociedade atual (Jakimiu; Sousa Jr., 2024). Dentro dessa perspectiva, é destacado o protagonismo do aluno, que terá autonomia para a escolha dos itinerários formativos ofertados pela escola, conforme seu interesse. O NEM traz junto com a perspectiva da Educação socioemocional como essa abertura para plena escolha dos estudantes da sua formação e que assim estariam mais livres para traçar um percurso próprio na sua formação básica. Contudo, o que apresentamos é que os próprios estudantes não reconhecem dessa maneira, compreendem como um esvaziamento da sua formação, ao passo que não dispõe de espaços e discussões realmente necessárias para lidarem com a realidade e a sociedade na qual vivem.

Portanto, observamos ter um grande desafio pela frente, unir as vozes das juventudes com a dos educadores e movimentos sociais para manter a resistência a esse projeto de educação que não atende às necessidades dos estudantes e de construção de uma

sociedade mais emancipada, mas preocupa-se em defender e perpetuar uma educação neoliberal que atende apenas aos interesses do capital.

REFERÊNCIAS

ALVES, Estefanni Mairla.; SILVA, Mayara Luiza Freitas; BOESMANS, Emilie Fonteles; LOPES JR., Antonio Dario. Psicologia escolar e educacional no Ceará: Relato de experiência na Rede Estadual de Ensino. In: LIMA, Carla Fernanda; OLIVEIRA, Cyntia Mendes; SILVA, Algless Milka Pereira Meireles; LIMA, Flávia Danielli Martins; SILVA, Flávia Marcelly de Sousa Mendes da. **Identidade, contemporaneidade e práticas psicológicas no contexto brasileiro**. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 1291-1297.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

CEARÁ. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios. **Manual de Orientações das ações do Professor Diretor de Turma**. Fortaleza: Seduc, 2014.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas-SP, Autores Associados, 2011.

JAKIMIU, Vanessa Campos Lara; SOUSA JR., João Eudes AalexandreAlexandre. Projeto de vida no "novo" ensino médio no Estado do Ceará e a institucionalização da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). **Revista Ponto de Vista**. Vol. 13, n. 02. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16910 Acesso em: 19 jun. 2024.

LOPES JUNIOR, Antonio Dário. **Fundamentos do desenvolvimento humano na pedologia de Vigotski**: repercussões para formação e atuação do professor. 2021. 196 f. Tese (Doutorado em 2021) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=105445> Acesso em: 21 de julho de 2024

LIMA, Marteana Ferreira. Trabalho Reprodução Social e Educação em Lukács. 2009. 128 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza -Ceará, 2009.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social**, 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARIN, Angela Helena; SILVA, Cecília Tonial; ANDRADE, Erica Isabel Delatorre; BERNARDES, Jade; FAVA, Débora Cristina. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v13n2/v13n2a04.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

MÉSZÁROS, Istvan**. O Século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMOS, Marise; Magalhães, Jonas. Lo que ya no era sólido se desmorona en el aire: la insostenibilidad de la pedagogía de las competencias cognitivas y socioemocionales. **Revista Paradigma,** vol. XLIII, p. 451-479, set. 2022. Disponível em: https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1279. Acesso em: 22 out. 2024.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo:

Cortez Editora, 2001.

REIS, Valdeci; GELSLEICHTER, Meimilany; ALVES, Emilaura. Narrativas juvenis: dilemas, tensões e desafios em torno das novas configurações do mundo do trabalho . **Revista Educação e Emancipação**, n. 1, p.41-63, 9 out 2017. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/7715. Acesso em: 19 jul. 2024.

RÖWER, Joana Elisa; MADEIRA, Annie Ribeiro. Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no currículo do ensino médio de tempo integral: uma análise a partir da percepção dos professores de uma escola do município de Redenção/CE. **Revista Educação e Emancipação**, v. 13, n. 1, p. 255-287, 29 mar. 2020 Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/13609. Acesso em: 19 jul. 2024

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo**. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf. Acesso em 24 jun. 2024.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Márcio Magalhães. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022013, 2022. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659871. Acesso em: 19 jun. 2024.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente; LAPLANE, Adriana Lia Friszman; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão; DAINEZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade,** v. 36, n. 130, p. 219-242, jan. 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87339466013. Acesso em: 19 jun. 2024.

SOUSA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme, Saramago; ALVES, Laís Hilário. **A Pesquisa Bibliográfica**: princípios e fundamentos. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83. 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336. Acesso em: 19 jun. 2024.

TONET, Ivo. O padrão Marxiano. In: TONET, Ivo. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 3, p. 200-222, 30 set. 2019 Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/12409. Acesso em: 19 jul. 2024.

XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia do Desenvolvimento.** Fortaleza: EdUECE, 2015.

Recebido em: *Julho/2024*.
Aprovado em: *Outubro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

O repensar social sem paliativos: retratos da marginalização em discussões de sala de aula

Sheila Pires dos Santos*, Marcelo Franco Leão**

Resumo

Com o intuito de compreender as nuances das condições sociais e econômicas de um grupo de estudantes de uma turma de segundo ano do ensino médio do município de Lucas do Rio Verde- MT, aplicou-se um questionário socioeconômico com posterior entrevista semiestruturada a 17 participantes no primeiro semestre letivo de 2023, configurando essa pesquisa em qualitativa e exploratória fundamentada no procedimento de estudos de caso. Com a análise dos dados a partir da triangulação com foco no metafenômeno, transcorreu-se este estudo objetivando reflexões para a desconstrução da linearidade entre o ensino de Ciências e a formação para a cidadania, ao pluralizar a sociedade e enfatizar a formação de valores e atitudes cívicas, especialmente em contextos de comunidades de baixa renda. Evidencia-se a urgência em formações continuadas para professores que abordem a ética em contextos político-sociais, além de explicitar a deficiência das políticas públicas e a inserção do 'estado paralelo' em comunidades de baixa renda. Dessa maneira indaga-se se a formação cidadã que vem sendo proporcionada nas escolas está adequada a essa sociedade multifacetada.
Palavras-chave: formação cidadã; ensino de ciências; marginalização educacional.

Rethinking Society Without Palliatives: portraits of marginalization in Classroom Discussions

Abstract

With the aim of understanding the nuances of the social and economic conditions of a group of second-year high school students in the municipality of Lucas do Rio Verde, MT, a socio-economic questionnaire was administered followed by semi-structured interviews with 17 participants in the first semester of 2023. This qualitative and exploratory research was grounded in the case study procedure. Analyzing the data through triangulation focusing on the meta-phenomenon, this study aimed to reflect on deconstructing the linearity between Science education and citizenship formation, by pluralizing society and emphasizing the formation of civic values and attitudes, especially in low-income community contexts. It highlights the urgency of continuous teacher training addressing ethics in socio-political contexts, while also exposing the shortcomings of public policies and the presence of a 'parallel state' in low-income communities. This raises questions about whether the civic education provided in schools is adequate for this multifaceted society.
Keywords: civic education; science education; educational marginalization.

Repensar la sociedad sin paliativos: retratos de la marginalización en discusiones de aula

Resumen

Con el propósito de comprender las complejidades de las condiciones sociales y económicas de un grupo de estudiantes de segundo año de secundaria en el municipio de Lucas do Rio Verde, MT, se aplicó un cuestionario socioeconómico seguido de entrevistas semiestructuradas a 17 participantes en el primer semestre de 2023. Esta

*Mestre em Ensino pelo Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4561-2831 Lattes: https://lattes.cnpq.br/4221595447077894 . E-mail: sheilapires.bio@outlook.com

** Doutor em Educação e Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn - IFMT). É coordenador de área do Programa de Iniciação à Docência (PID) Núcleo Confresa. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9184-916X. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6237242675937692. E-mail: marcelo.leao@ifmt.edu.br.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.52 ISSN 2358-4319

investigación cualitativa y exploratoria se fundamentó en el procedimiento de estudio de caso. Analizando los datos mediante la triangulación centrada en el metafenómeno, este estudio tuvo como objetivo reflexionar sobre la desconstrucción de la linealidad entre la educación científica y la formación ciudadana, al pluralizar la sociedad y enfatizar la formación de valores y actitudes cívicas, especialmente en contextos de comunidades de bajos ingresos. Se destaca la urgencia de una formación continua para los docentes que aborde la ética en contextos sociopolíticos, así como la exposición de las deficiencias de las políticas públicas y la presencia de un 'estado paralelo' en las comunidades de bajos ingresos. Esto plantea interrogantes sobre si la educación cívica proporcionada en las escuelas es adecuada para esta sociedad multifacética.
Palabras clave: educación cívica; educación científica; marginación educativa.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte dos resultados de uma dissertação de mestrado que investigou a aplicação de uma prática pedagógica para a educação em ciência-tecnologia-sociedade (CTS) no ensino de Biologia, com o objetivo de atenuar a adesão dos estudantes aos discursos tendenciosos do negacionismo, da pós-verdade e das fake news relacionadas à vacina contra a Covid-19. A pesquisa, intitulada “Genocídio discursivo: o ensino de Biologia a partir de uma abordagem CTS para contrapor manifestações negacionistas frente à vacinação da Covid-19”, demonstrou a urgência em repensar os rumos da educação e destacou a importância da educação CTS como propulsora da Alfabetização Científica (AC), da minimização do negacionismo científico e das consequências adversas associadas a discursos populistas.

Dentre os resultados da pesquisa, uma ênfase significativa foi atribuída aos dados obtidos por meio de um questionário socioeconômico elaborado para compreender as nuances das condições sociais e econômicas dos participantes. No entanto, um destaque particular recaiu sobre as justificativas reveladas durante a entrevista semiestruturada subsequente, pois esta permitiu uma análise das formas como o poder político se inscreve nas populações e influencia, direta e indiretamente, as políticas de saúde pública, promovendo diálogos e reflexões, especialmente no que tange às complexidades da biopolítica, conforme delineada por Michel Foucault (2008) e ao estrato marginal social proposto por Quijano (1973; 2010).

Ademais, as discussões foram enriquecidas pela exploração dos conceitos de necropolítica, conforme arquitetado por Achille Mbembe (2014; 2018), para uma compreensão mais profunda das dinâmicas contemporâneas de governança e resistência, além de estabelecer um elo com as propostas de Levinson (2010), que articula o ensino de Ciências e a formação para a cidadania, e de Habermas (1995; 2004), que critica os modelos republicano e liberal clássico de democracia.

No âmbito político-partidário, a reflexão sobre a representatividade política e suas repercussões nas comunidades, especialmente a associação da 'comunidade' a um rótulo 'lulopetista', encontra respaldo em obras que discutem a relação entre política, identidade e representação, como as propostas por Laclau e Mouffe (1985) e Hall (1996).

Finalmente, a discussão sobre a formação de professores e sua influência nas percepções políticas dos estudantes é embasada na proposta de Irene Cristina de Mello (2017), que ressalta a necessidade de mais pesquisas sobre a formação dos formadores de professores, especialmente no contexto de Ciências Naturais e Matemática.

A dimensão pedagógica do ensino de Ciências culmina no conceito vital de 'cidadania', tema abordado não apenas como um sinônimo de criticidade e engajamento democrático, mas também como uma defesa essencial da formação do cidadão consciente e ativo. Surge, então, o questionamento: estaria a sociedade contemporânea efetivamente estruturada para garantir a formação de cidadãos com acesso igualitário às oportunidades e à participação social plena, considerando as dinâmicas históricas e estruturais que perpetuam desigualdades?

Dessa forma, objetiva-se estimular reflexões para a desconstrução da linearidade entre o ensino de Ciências e a formação para a cidadania, ao pluralizar a sociedade e enfatizar a formação de valores e atitudes cívicas, especialmente em contextos de comunidades de baixa renda.

Fundamentação Teórica

A "formação para a cidadania" ou o "exercício da cidadania", propostos em documentos oficiais nacionais, está veementemente atrelado ao "mundo do trabalho" ou à "qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988), sem explicitar o que se espera do "cidadão" formado pelo sistema educacional, mas estabelecendo, nas entrelinhas, onde o ensino público deve findar (Brasil, 2000; 2018). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) objetiva a "formação para o exercício da cidadania", porém não define de forma clara o conceito de "cidadania", tampouco detalha seu exercício, preocupando-se mais com a progressão acadêmica do que com a formação integral.

Freire (2008) reflete que o discurso da globalização oculta a ética do mercado, escondendo a intensificação da desigualdade capitalista: "O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões" (Freire, 2008, p. 128).

Essa reflexão de Freire (2008) aprofunda a orientação da LDB (Brasil, 1996) sobre a formação cidadã, oferecendo uma perspectiva crítica necessária para entender a educação como um processo que transcende a simples preparação para o mercado de trabalho e o progresso acadêmico. Trata-se de incluir uma ética universal que promova a justiça social e uma cidadania efetiva.

No contexto da educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), em alinhamento com o discurso freiriano, o professor Wildson Santos (2007) propõe uma visão específica do exercício da cidadania:

> [...] o que se espera é que o cidadão letrado possa participar das decisões democráticas sobre ciência e tecnologia, que questione a ideologia dominante do desenvolvimento tecnológico. Não se trata de simplesmente preparar o cidadão para saber lidar com essa ou aquela ferramenta tecnológica ou desenvolver no aluno representações que o preparem a absorver novas tecnologias (SANTOS, 2007, p. 483).

Essa abordagem enfatiza a importância de preparar cidadãos para participarem criticamente das decisões democráticas relacionadas à ciência e tecnologia, deixando de ser apenas consumidores de tecnologia para se tornarem influenciadores e questionadores das direções tecnológicas que afetam a sociedade (Santos, 2007). A falta de preparo crítico constitui uma forma de marginalização educacional, pois, quando a educação se limita à qualificação para o trabalho e ao consumo, negligencia-se o desenvolvimento integral, excluindo os jovens das discussões e decisões importantes que impactam suas vidas. Isso perpetua as desigualdades sociais e limita as oportunidades de emancipação e crescimento integral.

Ao propor a relação entre as disciplinas científicas e a cidadania, nota-se que currículos mais recentes apontam para a necessidade de formação de cidadãos críticos e participantes na sociedade, capazes de tomar decisões conscientes em relação a temas sociocientíficos. Nesse sentido, Levinson (2010) destaca a similaridade entre políticas educacionais de diversos países, como Inglaterra, EUA, Brasil e Portugal, cujos currículos de ciências incluem demandas explícitas para a formação cidadã.

Em países governados por democracias parlamentaristas, essa ênfase curricular reflete uma tentativa de restaurar a confiança entre os formuladores de políticas públicas e a sociedade. Levinson (2010, p. 70) observa que "um público desconfiado pode responder negativamente à introdução de novas tecnologias, ameaçando a competitividade da nação como economia do conhecimento". Entretanto, ao alinhar a educação às necessidades de uma economia baseada no conhecimento, surge o risco de moldar a sociedade de maneira utilitarista. Isso pode ser interpretado tanto como uma estratégia positiva de adaptação ao desenvolvimento econômico quanto como uma tentativa de influenciar a opinião pública e as atitudes sociais, facilitando a implementação de políticas desejadas. Levinson (2010, p. 72) adverte: "O perigo de tal retórica onipresente é que ela pode disfarçar problemas e contradições que, se ignoradas, podem levar à persistência de práticas antidemocráticas".

É essencial considerar que a formação para a cidadania, em contextos educacionais capitalistas, muitas vezes é moldada por interesses econômicos. Empresas e corporações investem em programas educacionais que promovem responsabilidade cívica e ética no trabalho, mas frequentemente o fazem alinhando essas iniciativas a seus próprios objetivos comerciais (Levinson, 2010). Embora tal direcionamento não seja necessariamente negativo, ele pode priorizar aspectos específicos da cidadania que são compatíveis com interesses mercadológicos, sem questionar as desigualdades sociais e econômicas inerentes ao sistema capitalista.

Nesse contexto, Loureiro (2009, p. 52) ressalta que "posicionamento ético é aquele que defende o bem comum", mas, em uma sociedade marcada por profundas desigualdades, a definição do que constitui o bem comum torna-se objeto de disputas e conflitos. Políticas públicas, como a redistribuição de renda, podem ser vistas como essenciais por classes menos favorecidas, mas consideradas prejudiciais pelos mais ricos (Loureiro, 2009).

No Brasil, a pluralidade de interesses torna o posicionamento ético voltado ao bem comum uma escolha complexa e sujeita a contínuos embates. Habermas (1995) critica essa característica, apontando que subordinar processos políticos a questões éticas é problemático, pois divergências éticas são inevitáveis. Ele propõe que a participação social seja baseada em justificativas racionais ou normativas centradas na justiça, em vez de meramente éticas (Habermas, 1995, p. 45).

A questão não é defender um modelo democrático específico, mas questionar uma formação cidadã que, apesar de sua ênfase em uma educação crítica, frequentemente carece de clareza quanto aos seus fins e meios. Surge a indagação: os professores estão preparados para promover essa formação crítica? E, caso estejam, crítica em relação a quê? Estaria essa criticidade conectada à sociedade como um todo ou restrita a um estrato específico do público-alvo?

Auler e Delizoicov (2006) acreditam que a educação deve promover a participação ativa daqueles que são marginalizados e silenciados pela sociedade, ajudando-os a superar a "cultura do silêncio" e a se tornarem protagonistas de suas histórias. Com base na pedagogia freiriana, eles defendem que a construção de uma sociedade mais democrática e justa é uma questão ética que passa pela superação dessa condição de silêncio e passividade.

> Os pressupostos educacionais de Paulo Freire, enraizados em países da América Latina e do continente africano, apontam para além do simples treinamento de competências e habilidades. A dimensão ética, o projeto utópico implícito em seu fazer educacional, a crença na vocação ontológica do ser humano em "ser mais" (ser sujeito histórico e não objeto), eixos balizadores de sua obra, conferem, ao seu projeto político-pedagógico, uma perspectiva de "reinvenção" da sociedade, processo consubstanciado pela participação daqueles que, hoje, encontram-se imersos na "cultura do silêncio", submetidos à condição de objetos ao invés de sujeitos históricos. Freire entende como uma questão ética a constituição de uma sociedade mais democrática, sendo, para tal, necessária a superação da "cultura do silêncio" (Auler; Delizoicov, 2006, p.3).

Para alcançar esses objetivos, estabelece-se como principal meta a adoção de metodologias de ensino que transcendam a linearidade da transmissão de conteúdo, um aspecto já amplamente debatido no contexto educacional. Além disso, busca-se fomentar um ambiente em que os estudantes desenvolvam habilidades reflexivas, capazes de integrar o conhecimento científico às questões sociais e éticas do mundo contemporâneo. Dessa forma, a educação científica assume um papel central como instrumento para a chamada formação cidadã, ao orientar de maneira consciente e engajar o indivíduo no enfrentamento dos desafios complexos de uma sociedade plural. Como propôs Myriam Krasilchik (1988, p. 60): "Educar para a cidadania, sem restringir a escola ao papel de preparação do indivíduo maleável e manipulável, é a grande tarefa com que se defrontam hoje os professores de Ciências".

Entretanto, para alcançar uma educação que promova a pluralidade, é imprescindível compreender as esferas sociais que constituem o ambiente de sala de aula e

adotar uma abordagem pedagógica que integre as diversas concepções de cidadania ao currículo de Ciências. Tal iniciativa exige uma reflexão crítica sobre os valores e atitudes promovidos no contexto educacional, especialmente em comunidades de baixa renda, onde as desigualdades sociais tendem a ser mais acentuadas.

Metodologia

De natureza aplicada, com o intuito de gerar conhecimentos e solucionar problemas locais, esta pesquisa possui objetivos exploratórios e explicativos, pois caracteriza-se por esclarecer conceitos e ideias de um tema pouco explorado, além de detalhar as variáveis e as relações causais entre elas, atentando-se à complexidade dos fatos (Gil, 2019, p. 26-27). Com abordagem qualitativa, utiliza estratégias que estimulam uma compreensão aprofundada dos fenômenos investigados (Moraes, 1999).

Baseada nos pressupostos de Yin (2005), adotou-se nesta pesquisa o estudo de caso, por se tratar de um procedimento empírico, capaz de englobar o objeto de pesquisa no contexto social dos participantes. Além disso, o estudo de caso permite uma ampla gama de instrumentos de coleta de dados, favorecendo a compreensão de um fenômeno social complexo.

Como procedimento de coleta de dados, considerou-se que a utilização de questionários possibilitaria a análise de “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas” (Gil, 1999, p. 128), evitando a influência de opiniões ou do aspecto pessoal da pesquisadora sobre os entrevistados (Gil, 1999, p. 129). Após a aplicação dos questionários, utilizou-se a entrevista semiestruturada, com o objetivo de aprofundar a compreensão das respostas obtidas no questionário, composto por perguntas fechadas (Minayo, 2010).

Para aprofundar os relatos, a observação participante desempenhou um papel importante, permitindo captar aspectos íntimos da realidade social, dos conflitos e tensões vivenciados pelos participantes (Barros, 1994). Durante a observação, procurou-se compreender as percepções sobre tradições, costumes, ideias, ideais, motivos e sentimentos relacionados ao tema proposto. Além disso, foram analisadas as entonações de voz, gestos, expressões e manifestações de antipatias ou simpatias dentro do grupo (Brandão, 1991).

O grupo pesquisado foi composto por 20 estudantes, sendo 11 residentes do bairro Jaime Seiti Fujii, uma comunidade de baixa renda do município de Lucas do Rio Verde, localizado no médio norte de Mato Grosso, a cerca de 350 km de Cuiabá. A cidade tem aproximadamente 84 mil habitantes e uma área de 3.674,6 km^2. Com um PIB per capita de R$ 85.997,55 e uma média salarial de 2,6 salários mínimos, 26,9% da população é classificada como de baixa renda, com rendimentos de até meio salário mínimo por pessoa (IBGE, 2022).

A Escola Estadual Manoel de Barros, fundada em 2015, atende principalmente os moradores dos bairros Parque das Américas, Vida Nova e Jaime Seiti Fujii, sendo este último uma área periférica onde reside a maioria da população de baixa renda. Localizada no bairro Parque das Américas, a escola conta com 35 turmas e cerca de 980 alunos, oferecendo ensino médio regular, técnico, EJA e os ciclos finais do ensino fundamental.

A classe do segundo ano do ensino médio, inserida na modalidade regular, foi o foco desta pesquisa entre os meses de março e junho de 2023, envolvendo dois professores diretamente relacionados à área de conhecimento para a ampliação do vértice de pesquisa (Brasil, 2018). No entanto, apenas um participou efetivamente, sendo identificado como ‘P1’ na seção de resultados. Os demais participantes, estudantes, são referenciados por iniciais ou codinomes, para preservar o sigilo.

Ao considerar a complementaridade de instrumentos de coleta e métodos pedagógicos, para esclarecer as relações ideológicas relacionadas ao objeto de estudo e à ação dos participantes em suas estruturas culturais, sociais e políticas, utilizou-se a triangulação metodológica (Flick, 2009). O objetivo foi sensibilizar os participantes para uma transformação social (Alves-Mazzotti, 1998, p. 139). Essa abordagem considera objeto, sujeito e fenômeno, com foco no metafenômeno proposto por Tuzzo e Braga (2015, p. 151), que “oferece ao pesquisador olhares múltiplos e diferentes do mesmo lugar de fala”.

A triangulação metodológica proposta por Flick (2009) consiste em utilizar múltiplos métodos e fontes de coleta de dados, buscando uma compreensão mais completa e robusta do fenômeno estudado. O objetivo é aumentar a validade e a confiabilidade dos resultados, confrontando e complementando informações obtidas de diferentes perspectivas. Quando combinados, esses métodos fornecem uma visão mais precisa e contextualizada do objeto de pesquisa.

Cumpriram-se as etapas de organização dos dados coletados, identificação de padrões, codificação inicial, comparação e codificação cruzada, identificação de convergências e síntese dos resultados (Flick, 2009). Este artigo apresenta um recorte direcionado ao estudo socioeconômico do grupo participante.

Resultados e Discussão

Apesar de haver mais de 20 estudantes matriculados na turma do segundo ano do ensino médio, foco desta pesquisa, apenas 16 eram alunos ativos e com frequência intermediária, totalizando um grupo de 17 participantes ao incluir o professor P1.

Enfatiza-se que dois profissionais da educação foram designados para participação ativa nas aulas, com o objetivo de contribuir para a abordagem metodológica, considerando que o componente utilizado no desenvolvimento do projeto era interdisciplinar por área de conhecimento (Brasil, 2018) e, consequentemente, para a pesquisa, após a conclusão do itinerário programado. No entanto, uma das professoras participantes (P2) recusou-se a participar, enquanto a outra (P1) esteve presente em poucos momentos coletivos.

O Quadro 5 apresenta a aproximação e o reconhecimento do grupo participante a partir dos dados socioeconômicos coletados e detalhados.

Quadro 1 – Questionário socioeconômico

Identificação	**Idade (anos)/ Sexo biológico**	**Tipo de Moradia/ residentes**	**Escolarização dos Pais/Responsáveis**	**Renda familiar (salários mínimos e auxílio do governo)**	**Mercado de trabalho/ motivo**
AC	16- Fem.	Alugada/ 3 pessoas	Ambos Ensino médio completo	De 1 a 3 salários mínimos	Nunca trabalhou fora- serviço doméstico da residência
AK	16- Fem.	Alugada/6 pessoas	Ambos Ensino fundamental completo	De 1 a 3 salários mínimos + bolsa família	Nunca trabalhou fora- serviço doméstico da residência
DD	16- Mas.	Própria/ 3 pessoas	Ambos Ensino fundamental completo	De 1 a 3 salários mínimos	Trabalha/ despesas da casa
DK	16- fem	Própria/ 7 pessoas	1 tutor - Ensino médio completo	Até 1 salários mínimo + bolsa família	Nunca trabalhou fora- cuida dos irmãos

FA	16- mas	Própria/ 5 pessoas	1 tutor - Ensino médio completo 1 tutor - Ensino fundamental completo	De 3 a 6 salários mínimos	Nunca trabalhou fora- se dedicar aos estudos
GM	16- mas	Própria/ 6 pessoas	1 tutor - Ensino médio completo 1 tutor – Especialização completa	De 1 a 3 salários mínimos	Trabalha/ despesas da casa e custear estudos
HV	15- mas	Própria/ 5 pessoas	1 tutor - Ensino médio completo 1 tutor - Ensino fundamental completo	Mais de 6 salários mínimos	Nunca trabalhou fora- se dedicar aos estudos
KB	15- fem	Própria/ 4 pessoas	1 tutor - Ensino médio completo 1 tutor - Ensino primário	Atualmente 1 salário mínimo (investindo em comercio próprio)	Trabalha/ despesas da casa
ML	17- fem	Alugada/4 pessoas	Ambos Ensino médio completo	De 3 a 6 salários mínimos	Nunca trabalhou fora- serviço doméstico da residência
NF	16- fem	Própria/ 5 pessoas	Ambos tutores Ensino Superior completo	De 1 a 3 salários mínimos	Nunca trabalhou fora- serviço doméstico da residência
SC	16- fem	Própria/ 6 pessoas	Ambos Ensino médio completo	Mais de 6 salários mínimos	Nunca trabalhou fora- serviço doméstico da residência
SG	16- fem	Alugada/4 pessoas	Ambos Ensino médio completo	De 3 a 6 salários mínimos	Nunca trabalhou fora- serviço doméstico da residência
TS	17- mas	Alugada/mora sozinho	Denomina-se Emancipado	De 1 a 3 salários mínimos	Trabalha para se sustentar e auxiliar gestação da ex-namorada
VG	16- fem	Alugada/6 pessoas	Ambos Ensino médio completo	De 3 a 6 salários mínimos	Trabalha fora/ ser independente e

					possivelmente sair de casa
WB	16- mas	Própria/ 3 pessoas	Ambos Ensino médio completo	De 3 a 6 salários mínimos	Nunca trabalhou fora- se dedicar aos estudos
WG	17- fem	Alugada/7 pessoas	1 tutor - Ensino médio completo 1 tutor - Ensino fundamental completo	De 1 a 3 salários mínimos	Trabalha fora/ ser independente e possivelmente sair de casa
P1	Maior de 18 - fem	Alugada/3 pessoas	-	De 3 a 6 salários mínimos	Professora/ despesas da casa
P2	Nada consta	Nada consta	Nada consta	Nada consta	Nada consta

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Com a aplicação e o término do questionário socioeconômico (Quadro 1), foi realizada uma entrevista semiestruturada informal e de sondagem coletiva para discutir as respostas dos estudantes. Durante a atividade, eles identificaram os bairros de moradia, sendo observado que os 11 participantes supracitados demonstraram dúvidas quanto à classificação de suas residências como realmente urbanas. Na questão em pauta, haviam quatro opções: Residência Urbana, Residência Rural, Comunidade Indígena e Comunidade Quilombola. Segundo os estudantes, deveria existir uma alternativa intitulada apenas como "Comunidade", para diferenciá-la de região urbana.

Diante dessa situação, foram explicadas as características de cada localidade para que os estudantes se reconhecessem enquanto residentes urbanos, considerando que todos habitavam o perímetro urbano.

Essa dificuldade pode ser explicada pelo estruturalismo racial e pela ideia de "modernidade" emancipadora, que busca a libertação e o progresso para toda a sociedade a partir de uma visão unificada que não considera as estratificações sociais. Essa modernidade foi imposta a diferentes culturas por meio de diversas formas de violência e se manifesta na distribuição desigual de recursos, poder econômico, capital, além da racionalização e marginalização de experiências, aspirações e culturas (Mignolo, 2007; 2008; Quijano, 2000; 2010).

Tais ideias são concomitantes à "modernização" do Rio de Janeiro no início do período republicano, que culminou na Revolta da Vacina, cujos efeitos sociais permanecem visíveis até os dias atuais:

> [...] as vítimas são fáceis de identificar: toda a multidão de humildes, dos mais variados matizes éticos, que constituem a massa trabalhadora, os desempregados, os subempregados e os aflitos de toda espécie que povoavam a cidade. A ação do governo não se fez somente contra seus alojamentos: suas roupas, seus pertences pessoais, sua família, suas relações vacinais, seu cotidiano, seus hábitos, seus animais, suas formas de subsistência e de sobrevivência, sua cultura, enfim, tudo é atingido pela nova disciplina espacial, física, social, ética e cultural imposta pelo gesto reformador. Gesto oficial, autoritário e inelutável, que se fazia, [...], ao abrigo de leis de exceção e bloqueavam quaisquer direitos ou garantias das pessoas atingidas. Gesto brutal, disciplinador e discriminador, que separava claramente o espaço do privilégio, do espaço da opressão (Sevcenko, 2010, p 62).

Observou-se ainda que 8 dos 17 participantes dividiam suas residências com mais de cinco pessoas. Quando questionados, explicitaram as características das moradias: quatro afirmaram ter conseguido ampliar a "casinha do governo" com “uns puxadinhos”; dois disseram ter reprojetado a casa; e os demais alegaram não possuir condições financeiras para realizar melhorias, o que implica na divisão dos cômodos entre várias pessoas.

O bairro Jaime Seiti Fujii foi projetado como conjunto habitacional e atualmente é formado por duas partes (Jaime Seiti Fujii I e II), com aproximadamente 1.600 famílias. Por meio do programa Minha Casa Minha Vida, os moradores foram sorteados para definir a localidade das residências e assinar contratos que estipulam regras, como a proibição de vender, alugar ou ceder os imóveis (Prefeitura de Lucas do Rio Verde, 2013; 2016). No entanto, quatro dos onze moradores participantes da pesquisa que residem nesse bairro alegaram ter adquirido o imóvel de terceiros.

Pode-se estabelecer uma relação intrínseca entre os conjuntos habitacionais e a visão de Foucault (2008) sobre a biopolítica, uma vez que esses contextos urbanos densamente povoados são exemplos concretos de como políticas governamentais e decisões de planejamento urbano impactam a vida das populações periféricas. Os conjuntos habitacionais exteriorizam a maneira como as autoridades governamentais intervêm na vida das pessoas ao "organizar" o ambiente de moradia, seja na distribuição de recursos urbanos, na habitação ou no saneamento básico.

Destaca-se também que os conjuntos habitacionais são projetados para abrigar um grande número de pessoas como forma de controlar e regulamentar a "ordem pública" e a "manutenção da sociedade". Além disso, o design urbano pode influenciar o comportamento e as interações sociais, funcionando como um mecanismo de controle da vida social dessa população (Foucault, 2008).

Um exemplo emblemático desse contexto é a polêmica gerada pela construção do conjunto habitacional em Campinas, destinado a abrigar 116 famílias da ocupação Nelson Mandela (G1, 2023a; Pinheiro; Silveira, 2023):

> A prefeitura de Campinas (SP) anunciou casas populares com 15 m² no residencial Mandela para atender pelo menos 450 famílias que viviam em uma ocupação. As residências seriam para abrigar entre 7 e 8 pessoas. De acordo com a Cohab (Companhia de Habitação Popular de Campinas), foram gastos R$ 2,6 milhões por meio do Fundap (Fundo de Apoio à População de Sub-Habitação Urbana) para a construção das casas. As residências de 15 m² contam com 1 cômodo e 1 banheiro (Pinheiro; Silveira, 2023).

A situação desencadeou reações de indignação ao evidenciar as condições precárias e a negligência no planejamento inadequado, bem como na superlotação do local, o que torna a população ainda mais vulnerável. Essa marginalização aproxima-se da violência estrutural descrita pela perspectiva da necropolítica de Mbembe (2014; 2018), uma vez que, além de enfrentarem desvantagens econômicas, sociais e educacionais, essas pessoas permanecem presas a um ciclo de opressão e falta de oportunidades.

Entre os participantes, apenas um alegou viver com um único tutor — a figura materna — em uma residência onde habitam oito pessoas. Sendo a filha mais velha, DK assume a responsabilidade de auxiliar nos afazeres domésticos e cuidar dos irmãos mais jovens. Apesar de expressar a intenção de deixar a residência da mãe para morar com o companheiro, afirmou que continuaria encarregada de tais responsabilidades. Questionada sobre a paternidade dos irmãos, a participante sorriu e respondeu com a pergunta: "Por que a senhora acha que não tem nenhum lá? Ninguém quer criar filho de ninguém não."Os demais participantes possuem dois tutores, embora apenas seis dos 16 estudantes afirmem que ambos sejam pais biológicos.

A estrutura familiar das periferias apresenta singularidades que, para Quijano (1973, p. 141), compõem o estrato social marginal latino-americano, caracterizado por "vastos conjuntos que não estão mais isolados e dispersos":

> "Muitas pesquisas, principalmente antropológicas, realizadas em diferentes ambientes urbanos marginalizados, parecem mostrar que a família marginal possui uma configuração particular, suas próprias formas de se relacionar entre seus membros e, consequentemente, um sistema específico de valores e normas [...]. Ela estaria focada na mãe. A relação mãe-filho seria fundamental e a figura do pai, instável e flutuante. A família seria centrada na mãe a partir de todos os pontos de vista, inclusive o econômico" (Quijano, 1973, p.153).

Como se observa, para Quijano (1973), a família desempenha um papel central nos grupos sociais marginalizados. No entanto, os aspectos particulares dessas famílias, em comparação com as estruturas familiares mais tradicionais, interferem no papel econômico. Considera-se que a figura da mãe, além de fundamental enquanto presença — dada a instabilidade associada à figura paterna —, assume também o papel de provedora da família, garantindo a sobrevivência dos dependentes.

Essa configuração familiar é abordada por Montali e Tavares (2008), que analisam a relação entre pobreza e os programas de transferência de renda nas regiões metropolitanas brasileiras. Os autores destacam que, em muitas áreas periféricas, as políticas públicas de transferência de renda têm impacto direto na estrutura familiar, uma vez que as mulheres, como chefes de família, frequentemente se tornam beneficiárias desses programas. Esse cenário reforça o papel da mulher como principal responsável pelo sustento familiar, desafiando os modelos tradicionais de divisão de papéis de gênero.

Adicionalmente, a obra de Milton Santos (2013) sobre a urbanização brasileira oferece uma compreensão mais ampla do contexto das periferias urbanas. Ele argumenta que a segregação espacial e social intensifica as desigualdades, e que a urbanização, associada ao crescimento de favelas e à marginalização de grandes populações, contribui para a reconfiguração das estruturas familiares. Nas periferias, os arranjos familiares adaptam-se à precariedade das condições de vida e à escassez de recursos, evidenciando a exclusão social e a necessidade de estratégias alternativas para a sobrevivência. Nesse cenário, as mulheres frequentemente assumem papéis de maior responsabilidade econômica e social.

Essa situação cria espaço para o que Feltran (2018) descreve como intervenções de facções, resultado das lacunas deixadas pelo Estado. Ele aponta o Primeiro Comando da Capital (PCC) como mais do que uma organização criminosa, mas uma espécie de "Estado paralelo" em áreas marginalizadas, fornecendo serviços e regulando a vida comunitária. O PCC oferece apoio social, mediação de conflitos e, em certas ocasiões, acesso a serviços básicos, posicionando-

se como alternativa à polícia e ao sistema judiciário. Essa relação complexa entre o PCC e as famílias marginalizadas inclui elementos de proteção, prestação de serviços, resolução de conflitos e, em alguns casos, a participação em atividades ilícitas. Tal dinâmica pode gerar lealdade e respeito entre a comunidade e os membros da facção.

Situação concomitante aos relatos dos estudantes-participantes, que afirmaram ter uma renda de 3 a 6 salários mínimos, alegando que ambos os tutores possuem emprego fixo e carteira assinada, pois trabalham na indústria BRF (antiga Brasil Foods). No entanto, um deles destacou que complementa a renda com trabalho autônomo. Nesse momento, todos riram, e WG explicou que o participante não deveria falar mais sobre o assunto, pois o trabalho mencionado era ilícito. Segundo o participante TS, existem duas grandes facções no município, e na 'comunidade' deles há "o pessoal do PCC, que ajuda muito a galera". TS ainda mencionou que, quando as famílias enfrentam dificuldades financeiras, é só procurar "os parças", que arrumam "uns trampos" e ainda fornecem "cesta básica" para a família e pagam as "contas da casa".

Em relação à renda, dois dos estudantes-participantes afirmaram ter uma renda familiar superior a 6 salários mínimos. Quando questionados, disseram que um dos tutores é 'caminhoneiro', ou seja, trabalha no transporte de grãos. Lucas do Rio Verde é conhecida por ser um dos principais municípios do Médio Norte do Estado de Mato Grosso na produção de grãos, ocupando o 6º lugar no Ranking Mato-grossense de toneladas de produção, conforme dados do IBGE de 2021 (IBGE, 2022), o que favorece a economia local e a taxa de empregabilidade.

Apesar da expansão econômica do município, os estudantes-participantes destacam que enfrentam dificuldades para conseguir emprego no comércio local, devido à localização de suas moradias. Relatam que, para serem contratados fora da comunidade, muitas vezes é necessário alterar o endereço no currículo. Essa situação reflete a discriminação geográfica e socioeconômica, uma característica da marginalização discutida por Quijano (1973; 2010). A marginalização, nesse contexto, não se restringe apenas à exclusão social, mas também se manifesta fisicamente por meio da segregação espacial, onde as comunidades marginalizadas são deslocadas para áreas periféricas da cidade, com acesso limitado a infraestrutura e serviços. Esse fenômeno cria um ciclo de desvantagens, pois a segregação socioespacial restringe o acesso a oportunidades de trabalho, perpetuando desigualdades

econômicas e sociais, como ilustrado pelos relatos dos participantes.

Esse ciclo de marginalização é frequentemente reforçado pela falta de reconhecimento das habilidades e qualificações dos indivíduos provenientes dessas regiões, visto que o simples fato de residirem em áreas periféricas compromete suas chances de inserção no mercado de trabalho, como indicam os relatos de DK, SC e DD: “O máximo que a gente consegue é ‘arrancar raiz’ na lavoura, e os que ‘entram em serviço bom, são os indicados por alguém de nome”.

A situação descrita é um exemplo claro de como a discriminação geográfica se manifesta concretamente nas desigualdades, onde a exclusão social se entrelaça com as dinâmicas espaciais da cidade, impactando a vida dos indivíduos de diversas maneiras.

Além disso, o município e grande parte de seus habitantes manifestam representatividade político-partidária. Durante os atos golpistas nas campanhas pré-eleitorais, a ‘comunidade’ passou a ser reconhecida como ‘lulopetista’. A estudante-participante VG alegou que sua família sofria retaliações, até mesmo dentro de casa, pois o tio, que conseguiu um emprego de ‘caminhoneiro’ para o pai da estudante, dizia constantemente que iria ‘denunciá-lo’ para os outros.

Os reflexos desse momento na história da democracia brasileira se concretizaram no dia 8 de janeiro de 2023, data marcada pelos crimes de invasão, depredação e vandalismo de monumentos públicos no Congresso Nacional, Planalto e Supremo Tribunal Federal, ocasionando vandalismos e repressões em todo o Brasil. Um dos casos ocorreu na BR-163, na região de Lucas do Rio Verde, onde manifestantes bolsonaristas atearam fogo na ponte Rio Verde, que liga diversos municípios do norte do estado, bloqueando a via e causando a queda do abastecimento de internet em 50 municípios. Esses atos ainda repercutem na imprensa nacional, devido às operações em andamento da Polícia Federal no estado:

> A Polícia Federal cumpriu cinco mandados de apreensão e medidas cautelares, na manhã dessa quinta-feira (10 de agosto), contra investigados pelos atos antidemocráticos após as eleições de 2022. As ordens judiciais foram cumpridas durante a *'Operação Ignem Pontis'* em Lucas do Rio Verde e Nova Mutum, a 360 e 269 km de Cuiabá, respectivamente (G1 MT, 2023b).

Esses fatores político-partidários podem ter influenciado a participação de P2, que optou por não contribuir com a pesquisa, alegando que não se envolvia com “pesquisas de

esquerda", apesar da professora-pesquisadora afirmar que foi aceita pela gestão e se referir a discursos negacionistas contra a vacina da Covid-19. P2 reiterou que isso se tratava de uma política de esquerda.

Por esse motivo, ressalta-se a importância de pesquisas voltadas para os professores, como propõe a professora doutora Irene Cristina de Mello, em entrevista à Revista Eventos Pedagógicos, no ano de 2017:

> O ensino de Ciências Naturais e Matemática nas escolas brasileiras, de modo geral, ainda acontece de forma tradicional e as pesquisas nessa área, costumeiramente, têm como foco o professor. E mais, a formação inicial e continuada dos docentes da educação básica constituem temáticas preponderante nas pesquisas. Assim, quero chamar atenção para necessidade de mais pesquisas sobre a formação dos formadores de professores na área de Ciências Naturais e Matemática. Lembro que este é um processo que envolve dimensões coletivas, individuais e institucionais, bem como se desenvolvem em tempos e espaços diferentes. Há uma alta complexidade neste tipo de formação e que influencia substancialmente as licenciaturas, a formação dos jovens professores e que não só merece consideração em nossas pesquisas científicas, mas sobretudo nas políticas públicas brasileiras (Mello, 2017, p. 580, 581).

A correlação estabelecida por P2 pode estar relacionada às estratégias adotadas por políticos populistas para manipular a percepção pública, minando a credibilidade dos fatos e dos objetivos da ciência, consolidando seu poder como a única fonte confiável. Isso limita a capacidade das pessoas de se envolverem em debates informados e construtivos, polarizando a sociedade e interferindo na coesão social e nos processos democráticos (Fancelli, 2022).

A pesquisa sobre a formação de professores torna-se crucial ao investigar as crenças e valores que os educadores desenvolvem ao longo de sua carreira, incluindo suas percepções político-ideológicas e como essas crenças influenciam suas decisões e comportamentos. É necessário avaliar se os programas de formação inicial e continuada estão abordando adequadamente questões políticas, éticas e sociais, capacitando os professores a lidar de forma crítica e reflexiva com tais assuntos. Além disso, é importante desenvolver estratégias eficazes de formação que ajudem os professores a abordar de maneira construtiva tópicos polêmicos e políticos em sala de aula, promovendo o pensamento crítico e a abertura ao diálogo, onde diferentes perspectivas políticas possam ser compartilhadas e discutidas de forma respeitosa (Auler; Delizoicov, 2006).

Nesse segmento, vale o questionamento sobre qual cidadania se almeja quando se propõe uma formação crítica e coerente. É necessário refletir se a coerência estará voltada a pressupostos liberais, republicanos ou procedimentalistas, se está subordinada a justificativas racionais ou normativas centradas na justiça, e não apenas em questões éticas. Isso se deve ao fato de que a estratificação social implica que sempre haverá divergências éticas insolúveis em qualquer comunidade (Habermas, 1995).

Faz-se necessário incentivar formações de professores que promovam a objetividade, o respeito às diferentes perspectivas e a capacidade de lidar com questões políticas sensíveis. As pesquisas voltadas para a formação de professores são fundamentais para entender como as atitudes políticas se relacionam com a educação, permitindo a adaptação de abordagens pedagógicas, como a inserção do elo CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) intrínseco ao currículo, além da formulação de políticas que promovam um ambiente educacional enriquecedor e equilibrado, onde os estudantes possam desenvolver o pensamento crítico-social e a participação cívica informada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre as interações entre questões sociais, facções e políticas públicas em Lucas do Rio Verde, esta pesquisa proporcionou uma visão aprofundada das dinâmicas que permeiam a comunidade. As conclusões extraídas oferecem insights valiosos para a compreensão de fenômenos complexos que transcendem as fronteiras do município, contribuindo para discussões mais amplas sobre desigualdades sociais, marginalização e intervenção do Estado.

A falta de clareza nas definições de residência urbana, conforme evidenciado pelos participantes da pesquisa, destaca a importância de uma abordagem mais inclusiva nas políticas públicas. A necessidade de categorizações que considerem a diversidade cultural e social é uma urgência evidente, refletindo a imposição histórica de estruturas que nem sempre se alinham à riqueza de experiências presentes na sociedade brasileira.

A análise das condições habitacionais, guiada pelo conceito de biopolítica de Michel Foucault, ressalta a necessidade de repensar as estratégias de planejamento urbano. As políticas habitacionais devem considerar não apenas a distribuição de recursos, mas também a preservação da dignidade e qualidade de vida das comunidades periféricas, evitando a

perpetuação de desigualdades e precariedades. Já a presença das facções revela a complexidade das relações entre essas organizações e as comunidades marginalizadas. A atuação do PCC como um "estado paralelo" destaca as lacunas deixadas pelo Estado, exigindo uma reflexão sobre a eficácia das políticas públicas de segurança e inclusão social.

A análise da estrutura familiar, centrada na figura materna, reforça a necessidade de políticas que reconheçam e fortaleçam o papel das mulheres nas comunidades periféricas. A representatividade político-partidária nas comunidades, evidenciada pela associação da "comunidade" a rótulos específicos, destaca a influência das dinâmicas políticas na vida cotidiana. Essa percepção subjetiva da participação política indica a necessidade de promover um diálogo mais inclusivo e democrático, reconhecendo a diversidade de opiniões e experiências.

A resistência de alguns participantes em contribuir com a pesquisa devido às suas visões políticas ressalta a importância da formação de professores que promova o pensamento crítico e a objetividade. A influência política no ambiente educacional destaca a necessidade de estratégias de formação que preparem os professores para abordar questões políticas de maneira equilibrada e reflexiva, especialmente no contexto de "formação cidadã".

Dessa maneira, conclui-se que este estudo oferece uma contribuição significativa para a compreensão das dinâmicas sociais em Lucas do Rio Verde e proporciona subsídios para reflexões e ações que busquem uma transformação social mais inclusiva e justa. O desafio futuro reside na implementação de políticas públicas sensíveis, capazes de abordar as complexidades presentes nesse tecido social, promovendo uma sociedade mais equitativa e participativa. Como preconizado por Paulo Freire, a educação deve capacitar os indivíduos a serem sujeitos históricos, ativos e conscientes, capazes de contribuir para a reinvenção de uma sociedade mais justa e democrática. Não basta uma "formação cidadã crítica", deve-se entender o que se critica e onde se quer chegar enquanto sociedade, qual bem comum se busca e qual cidadania é essa que tanto se almeja.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith**.** O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisas quantitativas e qualitativas. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 106-203.

AULER, Décio.; DELIZOICOV, D. Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias**, v. 5, n. 2,p. 337-355, 2006. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART8_Vol5_N2.pdf. Acesso em: 22 de jul. 2021.

BARROS, Aidil de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis (RJ):Vozes; 1994.

BRANDÃO CR. **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.pdf. Acesso em: 02 ago 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Brasil. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000.

FANCELLI, Uriã. **Populismo e negacionismo: o uso do negacionismo como ferramenta para a manutenção do poder populista**. Apris, 2º ed. Curitiba, 2022. 144 p.

FELTRAN, Gabriel. **Irmãos: uma história do PCC**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Roberto Cataldo Costa (Trad.). Coleção Pesquisa Qualitativa, São Paulo: Bookman; Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

G1 Campinas e região. Moradores de ocupação veem vitória em casa de 15m² feita pela Prefeitura de Campinas; professor critica: 'extremamente precário'. **G1**, 2023a. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2023/06/12/professor-da-usp-critica-imoveis-de-15-m-construidos-em-campinas-mas-ocupacao-beneficiada-ve-casa-embriao-como-vitoria.ghtml. Acesso em: 11/07/2023.

G1 MT. Investigados por queimarem ponte durante atos antidemocráticos após as eleições 2022 são alvos de operação da PF em MT. **G1 MT**, 2023b. Disponível em: https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2023/08/10/investigados-por-queimarem-ponte-durante-atos-democraticos-nas-eleicoes-2022-sao-alvos-de-operacao-da-pf-em-mt.ghtml. Acesso em: 11 ago 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HABERMAS, Jürgen. A Inclusão do Outro: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Três modelos normativos de democracia**. Lua Nova, n. 36, p. 39-53, 1995.

HALL, Stuard. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24, p. 68-75, 1996.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/lucas-do-rio-verde/panorama

KRASILCHIK, Myriam. **Ensino de ciências e a formação do cidadão**. Brasília, ano 7, n. 40, p. 54-60, 1988.

LACLAU, Ernest. e MOUFFE, Chantal. **Hegemony & Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics**. London, Verso, 1985. 198 p.

LEVINSON, R. Science education and democratic participation: an uneasy congruence? **Studies in Science Education**, London, v. 46, n. 1, p. 69-119, 2010.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Mundialização do capital, sustentabilidade democrática e políticas públicas: problematizando os caminhos da educação ambiental**. Ambiente & Educação, v. 14, p. 11-22, 2009.

MARTINS, Isis Mar Marques. **Geografia da família, aspectos teóricos e abordagens qualitativas: uma introdução**. Geografares, 2022. 34(2), 94-111 https://journals.openedition.org/geografares/3839

MBEMBE Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1; 2014.

MBEMBE Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte**. São Paulo: N-1; 2018.

MELLO, Irene Cristina de; TREVISAN, Eberson Paulo. A formação de professores de Ciências e Matemática: perspectivas e desafios. Uma entrevista com Irene Cristina de Mello. **Revista eventos pedagógicos**, v. 08, p. 574-581, 2017.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, WALTER. **LA IDEA DE AMÉRICA LATINA: LA HERIDA COLONIAL Y LA OPCIÓN DECOLONIAL**. BARCELONA: GEDISA EDITORIAL, 2007.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: Minayo**. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MONTALI, Lilia; TAVARES, Marcelo. Família, pobreza e acesso a programas de transferência de renda nas regiões metropolitanas brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos de População**, 2008. 211-231. https://www.scielo.br/j/rbepop/a/wHTGCGPPxfdXPd7DPcgkVLv/?lang=pt

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. Porto Alegre: **Revista Educação**, v. 22, n.37, p. 7-32, 1999.

PINHEIRO, Nilceia Aparecida Maciel; SILVEIRA, Rosemari monteiro Castilho Foggiatto; PODER360. **Lula critica projeto da prefeitura de Campinas de casas de 15 m²**. PODER360, 19/06/2023. Disponível em: https://www.poder360.com.br/governo/lula-critica-projeto-da-prefeitura-de-campinas-de-casas-de-15-m%C2%B2/. Acesso em: 11/07/2023.

PREFEITURA DE LUCAS DO RIO VERDE. **Casas populares do Jaime Seiti Fujii II serão entregues no dia 25 de novembro**. Ascom/Marcello Paulino, 01 nov. 2013. Disponível em: https://www.lucasdorioverde.mt.gov.br/site/noticias/3388. Acesso em: 15 dez. 2024.

PREFEITURA DE LUCAS DO RIO VERDE. **Prefeitura entrega 301 casas do Jaime Seiti Fujii na próxima segunda-feira**. Ascom/Carolina Matter, 26 jul. 2013. Disponível em: https://www.lucasdorioverde.mt.gov.br/site/noticias/3018. Acesso em: 15 dez. 2024.

PREFEITURA DE LUCAS DO RIO VERDE. **Unidade de saúde do Bairro Jaime Seiti Fujii foi inaugurada hoje (22).** Ascom/Francieli Cela, 22 jun. 2016. Disponível em: https://www.lucasdorioverde.mt.gov.br/site/noticias/5287. Acesso em: 15 dez. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: Santos BS, Meneses MP, organizadores. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez; 2010. p. 84-130.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.) **La colonialidad del saber**. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 201-246.

QUIJANO, Anibal. La formación de un universo marginal en las ciudades de América Latina. In: CASTELLS, M. (Org.). **Imperialismo y urbanización en América Latina**. Barcelona: Gustavo Gili, 1973, p. 141-166.

SANTOS, Sheila Pires dos. **Genocídio Discursivo: o ensino de biologia a partir de uma abordagem CTS para contrapor manifestações negacionistas frente a vacinação da Covid-19.** 2023. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação e Ensino (PPGEn). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) em associação com a Universidade de Cuiabá (UNIC), Cuiabá.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 36, p. 474-492, set./dez. 2007.

SEVCENKO, Nicolau. **A Revolta da Vacina**. **Mentes Insanas em corpos rebeldes**. Ed: Scipione, 1993. 70 p.

TUZZO, Simone Antoniaci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. Pesquisa Qualitativa: uma possibilidade de triangulação por métodos, fenômenos e sujeitos. **Apresentado no 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**, 2015. Disponível em: http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/163.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em: *Julho/2024.*
Aprovado em: *Outubro/2024.*

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

O Ensino de Filosofia no Ensino Integrado: apontamentos no contexto da BNCC

Maria Keila Jeronimo*, Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes**

Resumo

Este trabalho trata sobre o ensino de Filosofia no ensino integrado em uma instituição pública da rede Federal de Educação. Historicamente o ensino de filosofia é impactado mediante as reformas educativas nesse nível de ensino. Com a recente reforma na educação básica, a partir da Lei nº 13.415/ 2017 (Brasil, 2017), todo o contexto educacional nas escolas privadas e públicas, no âmbito federal, estadual e municipal estão passando por readequação com base nessa normativa curricular. Por isso, coloca-se o seguinte questionamento: quais as implicações que a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC confere ao ensino de Filosofia no ensino integrado? Para elucidar essa indagação, recorremos à pesquisa qualitativa. Metodologicamente partimos de um estudo bibliográfico e pesquisa documental. De acordo com os documentos oficiais analisados, percebemos que houve uma diminuição do espaço destinado às disciplinas propedêuticas, dentre elas, a Filosofia, objeto deste estudo. Essa redução representa uma regressão e impasse para a formação integral e emancipatória.

Palavras-chave: ensino de filosofia; ensino integrado; BNCC.

The Teaching of Philosophy in Integrated Education: notes in the context of the BNCC

Abstract

This paper addresses the teaching of Philosophy in integrated education at a public institution within the Federal Education network. Historically, the teaching of Philosophy has been impacted by educational reforms at this level of education. With the recent reform in basic education, stemming from Law nº. 13.415/2017 (Brazil, 2017), the entire educational context in private and public schools at the federal, state, and municipal levels is undergoing readjustment based on this curricular guideline. Therefore, the following question arises: what are the implications of the new National Common Curricular Base (BNCC) for the teaching of Philosophy in integrated education? Qualitative research was employed to elucidate this inquiry. Methodologically, the study began with a bibliographic review and documentary research. According to the official documents analyzed, a reduction in the space allocated to propaedeutic subjects, including Philosophy, was observed. This reduction represents a regression and an obstacle to comprehensive and emancipatory education.

Keywords: philosophy teaching; integrated education; BNCC.

La Enseñanza de la Filosofía en la Educación Integrada: notas en el contexto de la BNCC

Resumen

Este trabajo trata de la enseñanza de la filosofía en la enseñanza integrada en una institución pública de la red Federal de Educación. Históricamente, la enseñanza de la filosofía se ha visto afectada por las reformas educativas

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Participa dos grupos de pesquisas em Temáticas Ambientais (IFPI), e Fundamentos da Educação e Práticas Culturais (UFRN). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5072-3408. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6713518694881779. E-mail: keila.jeronimo20@gmail.com.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Titular do Departamento de Filosofia, do Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGFIL) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Participa do Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa Ética e Filosofia Política. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7841-2118. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5195640047312319. E-mail: gpfe.ufrn@gmail.com.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.53 ISSN 2358-4319

en este nivel. Con la reciente reforma de la enseñanza básica, a partir de la Ley nº 13.415/ 2017 (Brasil, 2017), todo el contexto educativo en las escuelas privadas y públicas, en los niveles federal, estadual y municipal, pasa por un reajuste a partir de esta reglamentación curricular. Esto plantea la siguiente pregunta: ¿qué implicaciones tiene la nueva Base Curricular Común Nacional (BNCC) para la enseñanza de la filosofía en la educación integrada? Para dilucidar esta cuestión, recurrimos a la investigación cualitativa. Metodológicamente, partimos de un estudio bibliográfico y de una investigación documental. Según los documentos oficiales analizados, observamos que se ha producido una reducción del espacio asignado a las asignaturas propedéuticas, incluida la filosofía, que es el tema de este estudio. Esta reducción representa un retroceso y un impasse para la educación integral y emancipadora.
Palabras clave: enseñanza de la filosofía; enseñanza integrada; BNCC.

INTRODUÇÃO

As reformas educacionais surgem a partir de uma necessidade dos espaços formativos e das demandas que as escolas apresentam em acompanhar as mudanças e as exigências advindas da dinamicidade da sociedade tecnológica, principalmente, ao que se refere à formação da juventude, tanto para o mundo do trabalho, como para o prosseguimento dos estudos no nível superior. De uma forma geral, as reformas vislumbram melhores resultados mediante a educação com um sentido para a formação humana integral, nos seus aspectos individuais e em coletividade, enquanto cidadãos partícipes de uma democracia.

As reformas do âmbito escolar levam em conta os aspectos que interligam a formação requerida para a sociedade desejada. Neste ínterim, as decisões estão para além dos muros escolares, em esferas superiores, que envolvem as dimensões políticas, educativas e econômicas. Como afirma Adorno, "poderiam as reformas pedagógicas isoladas até, em certas ocasiões, reforçar a crise, [...] porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (Adorno, 1996, p. 388).

Recentemente passamos por uma nova reforma na educação básica, a partir da Lei nº 13.415/ 2017, em que todo o contexto do ensino nas escolas privadas e públicas nos âmbitos federal, estadual e municipal estão passando por essa readequação com base nas novas articulações curriculares. De acordo com Süssekind (2019, p.92) "a BNCC [...] com suas ignorâncias, produz injustiças, invisibilidades e inexistências, coisificando os conhecimentos". Por isso, coloca-se o seguinte questionamento: quais as implicações que a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC confere, especialmente, ao ensino de Filosofia no ensino integrado ao médio?

Diante disso, o trabalho discute sobre a mais recente reforma curricular, especialmente ao que se refere ao ensino de filosofia no ensino técnico integrado ao médio. Esta modalidade de ensino profissional foi instituída por meio do decreto Nº 5.154/ 2004, ela

coaduna as disciplinas técnicas e propedêuticas, ao fim deste processo o aluno terá uma profissão e poderá ascender para o ensino superior. Este decreto teve o objetivo de tentar reparar as contradições e os prejuízos históricos que acompanham a educação profissional, a saber, a dualidade entre a unilateralidade da formação técnica, voltada exclusivamente para as necessidades do mercado e de outro, o ideário da formação para o mundo do trabalho de um sujeito autônomo, possuidor de direitos e deveres, com plena cidadania. e a promoção de uma educação integral para formação da classe trabalhadora.

Para essa discussão, realizamos um estudo bibliográfico e documental, com análise das leis e documentos oficiais que tratam sobre o ensino de filosofia no ensino técnico integrado ao médio do Instituto Federal de Educação do Piauí - IFPI, *lócus* dessa investigação.

Feita essa breve apresentação do problema e objeto de estudo, passa-se para a próxima seção, a qual apresenta uma discussão sobre a nova BNCC e, posteriormente, para discussão de como ocorreu essas modificações no currículo do ensino integrado no Instituto Federal de Educação do Piauí – IFPI, e por fim, tecemos as considerações finais, consciente que o debate continua, requisito intrínseco à construção do conhecimento.

A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

A nova Base Nacional Comum Curricular, instaurada pela Lei 13.415/ 2017, instituiu alterações tanto para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, como para o Ensino Médio. Foi elaborada por determinação da Constituição de 1988, com intuito de proporcionar um currículo homogêneo em todo o país. Por isso, cabe-nos pensarmos sobre a finalidade, os objetivos e a implicância da nova BNCC para o ensino de Filosofia. Essa nova disposição está afetando diretamente toda a organização curricular, principalmente ao que se refere às cargas horárias das disciplinas de ciências humanas e ao ensino de Filosofia no ensino médio, sobretudo na modalidade aqui investigada, que é o ensino integrado. A esse respeito, Santomé (1998, p. 7) afirma que:

> Preparar as novas gerações para conviver, partilhar e cooperar no seio das sociedades democráticas e solidárias obriga a planejar e desenvolver propostas curriculares que contribuam para reforçar esse modelo de sociedades. Isto implica em converter as salas de aula em espaços nos quais os conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores imprescindíveis para construir e aperfeiçoar esses modelos sociais são submetidos à análise e reflexão sistemática, e são praticados.

Faz um tempo que uma readequação na educação básica brasileira vem sendo apontada pelos principais documentos que regem esse nível educativo, visto que a LDB, no seu artigo 26, determina a necessidade de um pacto interfederativo entre os vários níveis de governo para que se estabelecessem competências e diretrizes capazes de orientar os currículos de todos os níveis escolares, bem como de todas as instituições educativas do país. Neste sentido, em 2013, por meio do projeto de Lei nº 6.840/ 2013, foi proposta a reformulação do ensino médio, discutida, inicialmente, por uma comissão estabelecida para essa finalidade, a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI.

Dessa maneira, o novo ensino médio, segundo essa comissão, foi pensado após algumas constatações obtidas por meio de avaliações nacionais e internacionais, nas quais participavam alunos brasileiros, e que fizeram acender a ideia e justificativa que o atual modelo de ensino médio "está desgastado, com altos índices de evasão e distorções idade/ série e de que, apesar dos investimentos e do aumento no número de matriculas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino" (Brasil, 2013). Ademais, durante todo o tempo de trabalho da referida Comissão Especial, somando-se mais de dezessete meses de funcionamento, foram realizadas audiências públicas, seminários estaduais e um seminário nacional[1]. Nesse contexto, apontava-se para a falta de interesse dos jovens do ensino médio, como também para os resultados negativos nesse nível de ensino. Assim, ficou constatado,

> A necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola [...] o consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. (Brasil, 2013).

Neste segmento, podemos perceber que as justificativas para uma nova readequação da educação básica eram múltiplas, vinham com um teor de que realmente existia uma urgência de mudanças. Essas mudanças, aliás, também vieram, em 2013, com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação – DCN, a qual estabelecia, em seu art. 14, a necessidade de uma Base Nacional Comum, a qual considerasse os

[1] A comissão trabalhou por aproximadamente 19 meses, ocorrendo 22 audiências públicas, 4 seminários estaduais e um seminário nacional, produzindo o Relatório da Comissão, originando a partir deste o PL nº 6.840 de 2013. (Silva, 2015, p. 373).

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.53 ISSN 2358-4319

conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente; e mais adiante, em 2014, por meio do Plano Nacional de Educação – PNE, o qual reafirmou a necessidade de uma constituição de diretrizes pedagógicas para a educação básica,

> [...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Neste sentido, os esforços envidados para se ter uma Base Nacional Curricular que atendesse as demandas apresentadas, a fim de tentar dirimir os problemas do antigo sistema de ensino, não são recentes, e ela se estabelece a partir de um documento de caráter normativo com a definição do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens ditas essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. (Brasil, 2018).

Tendo isso em vista, a orientação é que os sistemas de ensino, as redes e escolas tenham um patamar comum de aprendizagens garantidos a todos os estudantes, se baseando nesse documento norteador. Uma das tantas mudanças proporcionadas pela nova base é que a partir das aprendizagens os alunos, a qual retoma o discurso das competências, ou seja, que durante esse processo formativo o aluno desenvolva algumas competências gerais. Consoante Dias (2010):

> [...] a competência é uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de caráter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular. Permite gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão, à resolução de problemas. (p. 75)

Neste aspecto, segundo a autora, a "pedagogia das competências" defende as habilidades operacionais em resolver problemas, ou seja, capacidades adaptativas para se encontrar no meio em qual vive. Embora essa se apresente como uma das vertentes mais defendidas na atualidade, que é do aluno "aprender a aprender", a resolver problemas de forma habilidosa, ou seja, capaz de, por si só, encontrar mecanismos de movimento em todos os contextos sociais, fica a crítica elaborada por Saviani (2008),

> [...] a "pedagogia das competências" apresenta-se como outra face da "pedagogia do aprender a aprender", cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à "mão invisível do mercado" (p. 437).

Para o autor, a pedagogia defendida pela ideologia das competências desloca o conhecimento como um processo construído historicamente para uma função estritamente pragmática e utilitária sob a ótica das necessidades da sociedade capitalista, dito de outra forma, que o papel da escola seria tornar os alunos aptos por meio do desenvolvimento de competências que os tomassem aptos e capacidades para resolver qualquer problema no contexto da vida, neste caso, a escola tornaria como uma simples ferramenta instrumental para o desenvolvimento das competências.

A nova BNCC, além de se fundamentar na pedagogia das competências, também está organizada por quatro eixos basilares, que são: 1. Linguagem e suas tecnologias; 2. Matemática e suas tecnologias; 3. Ciências da natureza e suas tecnologias; 4. Ciências humanas e sociais aplicadas; e 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, 2018). Segue, abaixo, a sistematização da nova BNCC:

Quadro 1 – Nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC

BNCC	INTINERÁRIOS FORMATIVOS
I)Linguagens e suas tecnologias	I) Linguagens e suas tecnologias
II)Matemática e suas tecnologias	II) Matemática e suas tecnologias
III)Ciências da natureza e suas tecnologias	III) Ciências da natureza e suas tecnologias
IV)Ciências humanas e sociais aplicadas	IV) Ciências humanas e sociais aplicadas
Máximo 1.800 horas	V) Formação técnica e profissional

Fonte: MEC (2017)

De acordo com o quadro 1, e respeitado o artigo 36 da Lei 13.415/ 2017 da BNCC, ficou estabelecido que a matriz curricular no ensino médio ocuparia no máximo 1.800 horas, sendo complementadas pelos itinerários formativos, que são a ênfase na formação em áreas específicas. Os itinerários formativos, deste modo, se apresentam como uma ideia de uma

formação flexível, porém, cabe-nos pensar acerca do que se levará em conta para eleição de tal itinerário em detrimento de outro. No entanto, podemos chegar ao ponto de uma formação precária nos 03 (três) anos do ensino médio, quando se sobrepõe determinados conhecimentos sobre outros.

Outro ponto importante, considerado como crucial em nossa discussão, é saber como ficará o ensino técnico integrado ao ensino médio no contexto da nova BNCC. De acordo com a LDB, modificada pela Lei nº 13.415/ 2017, a carga horária mínima anual já era de oitocentas horas para o ensino médio, "distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver". Neste caso, a formação profissional deveria ter, no mínimo, 2.400 horas e, dessa forma, o aluno tinha a possibilidade de adquirir uma formação técnica e profissional de nível médio, cumprindo o tempo mínimo estabelecido pela reforma, ou seja, não superior a um mil e oitocentas horas e mais algumas horas de formação profissional até totalizar 2.400 horas, tal como era estabelecida na LDB.

Com isso em vista, devemos observar o complemento para a formação, a saber, os itinerários formativos, especificamente para o itinerário "técnico e profissionalizante" porque trata-se do único itinerário formativo que não é área de conhecimento. E, de acordo com os itinerários ficaria reservado para a formação profissional 200 horas/ aulas anuais, tempo menor ao exigido para uma formação em curso técnico. Neste sentido, essa reforma, voltada para o ensino médio, não pensou, no primeiro momento, como seria a formação integrada entre formação geral e ensino profissional, pois o itinerário "técnico e profissionalizante" não substituirá o tempo de formação, antes destinada à formação básica por cursos técnicos, mas poderá substituir a formação básica também por cursos curtos de qualificação profissional.

Nestes termos, percebemos que essa reforma vem a acentuar ainda mais a dualidade existente na educação profissional, isto é, a distinção entre a formação da mão de obra e a formação para o prosseguimento dos estudos. Confirmado também pelo artigo 44 da LDB, o qual determina que "o processo seletivo para o ensino superior considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular". Assim, um estudante que frequentar um itinerário formativo profissionalizante terá o conteúdo da BNCC limitado, no máximo, a 1.800 horas; enquanto um que frequentar outro itinerário poderá ter o

tempo total do ensino médio destinado ao conteúdo que será cobrado nos processos de seleção para o ensino superior, o que marcará as possibilidades de ingresso e o prosseguimento dos estudos desses estudantes. Tudo isso repõe a dualidade escolar de maneira explícita também nos termos da lei, já que haverá uma clara distinção entre a escola que forma para o trabalho e a escola preparatória para os estudos posteriores, ou seja, que prepara o aluno para o ensino superior.

A FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO INTEGRADO DO IFPI

Apesar de o Instituto Federal de Educação do Piauí ser uma instituição centenária[2], a disciplina de Filosofia só veio compor o seu currículo efetivamente na década de 1990, exatamente no ano de 1995[3], período em que a escola ofertava cursos profissionais com duração de 4 anos. Logo depois, nos anos 2000, após passar pelo processo de cefetização, que culminaria com algumas mudanças, entre elas: a oferta de cursos superiores, dos Tecnólogos e das Licenciaturas, e a dissociação entre o ensino técnico e as disciplinas propedêuticas na modalidade de nível técnico, ou seja, além dos cursos técnicos, esse nível passou a ofertar também o Ensino Médio, mesmo que em curto prazo de tempo, e sempre com a presença da disciplina de Filosofia compondo o currículo. A partir de 2004, com a instituição do ensino técnico integrado ao médio por meio do Decreto nº 5.154/ 2004, a disciplina de Filosofia passou a ficar de forma permanente, nos três anos de duração dos cursos, em todos os currículos da forma integrada.

Os cursos técnicos são organizados de tal forma a comportar as disciplinas técnicas como também as propedêuticas, vislumbrando um currículo integrado que possibilite, mesmo com todo um sistema desfavorável, uma formação para o mundo do trabalho, e, uma formação humana integral e completa de sujeitos críticos e emancipados. Entretanto, conforme supracitado, em se tratando de currículo, sempre haverá uma disputa por espaços, pois inclui questões de interesses políticos e ideológicos, ou seja, o currículo é sempre resultado de escolhas, seleções e diferenciações que não são aleatórias, mas, sim, condicionadas por

[2] Os Institutos Federais foram criados por meio do decreto presidencial nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, denominadas como Escolas de Aprendizes Artífices, com intuito de formar cidadãos úteis à nação. Nesse contexto, foi instalada em Teresina – PI, inaugurada em 01 de janeiro de 1910 (Jeronimo e Menezes, 2023).

[3] Paralelo ao ensino curricular, o professor José Gomes Campos, filósofo, teatrólogo, poeta, dramaturgo e escritor de algumas obras literárias e filosóficas. Por muitos anos conduziu o grupo de teatro que encenava peças teatrais, tornando-se uma forma de disseminar a filosofia no ambiente escolar.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.53 ISSN 2358-4319

pressupostos, interesses e intenções historicamente determinados, e tido, sobretudo, como expressão das relações de poder:

> [...] o currículo é expressão das relações de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto "oficial", como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro de relação de poder. (Moreira e Silva, 2013, p. 38).

Deste modo, é imperioso que, em mais uma proposta de mudança curricular, como a nova BNCC, que certamente não está isenta dessa disputa de poder, possamos trazer para o debate massivo a implementação dessas novas diretrizes, especialmente no currículo dos cursos integrados dos Institutos Federais. Neste caso, com as recentes mudanças da BNCC, tem se demonstrado que um dos grandes desafios das escolas é justamente pensar o rearranjo, a articulação e composição do currículo. Nesta nova composição, todas as disciplinas que perderam o caráter obrigatório, caso das disciplinas de Filosofia e Sociologia, ficam bastante ilustrativas para o cenário problemático vislumbrado.

Diante disso, passaremos a explicitar os resultados das análises dos documentos oficiais do IFPI que orientam como os cursos do Instituto Federal devem funcionar e, nesse contexto, como se apresenta a disciplina de Filosofia no ensino integrado. A Organização Didática, aprovada por meio da Resolução nº 07/ 2018 – Conselho Superior, no seu artigo 10, preconiza que a estrutura curricular dos cursos do IFPI deverá ser detalhada no Projeto Pedagógico do Curso – PPC, assim como deverá contemplar, dentre outros, os seguintes pontos:

> I.A justificativa para sua oferta; II. Os indicadores de demanda; III. Os objetivos dos mesmos; IV. Os requisitos de acesso; V. O perfil profissional de conclusão; **VI. A organização curricular, indicando o desenho curricular com seus módulos, a matriz curricular e as estratégias pedagógicas**; VII. Os critérios de aproveitamento de conhecimento e experiências anteriores. (IFPI, 2018, grifo nosso).

Neste sentido, os PPC`s são um importante documento que exprime "os pressupostos teóricos, metodológicos e didático-pedagógicos estruturantes da Proposta Pedagógica dos cursos" (IFPI, 2015, p. 6). Para essa análise da organização curricular, e principalmente da disciplina de Filosofia no Integrado do IFPI, optamos pelo Curso técnico de nível médio em Administração na forma integrada. A partir de 2015, os currículos foram

alinhados, ou seja, apresentam a mesma proposta estruturante e de funcionamento dos cursos, posto que, até 2014, os cursos apresentavam propostas variadas, isso até em um mesmo campus.

De acordo com os PPC`s analisados, o curso de Administração de nível técnico na forma integrada é ofertado na modalidade presencial, tendo a duração de 03 (três) anos, com um total de 27 (vinte e sete) componentes curriculares, a ser desenvolvido em regime anual, sendo o ano civil de, no mínimo, 200 dias de trabalho escolar efetivo (IFPI, 2015). Possuía uma carga horária total do curso de 3.300 horas, contemplando cinco áreas do conhecimento, quais são elas: 1. Linguagem; 2. Matemática; 3. Ciências da natureza; 4. Ciências humanas; 5. Gestão e negócios. Dessa forma, para as áreas ditas propedêuticas, era destinado um total de 2.430 horas/ aula; já para a área técnica, intitulada como Gestão e negócios, era destinado um total de 870 horas/ aula durante todo o curso.

No caso da área de Ciências Humanas, que está contida na grande área das disciplinas da base comum ou propedêuticas, é destinado um total de 720 horas/ aulas, com uma duração de 60 horas/ ano. Conforme o quadro abaixo, a disciplina de Filosofia estava presente nos 03 (três) anos do curso Integrado em Administração, possuindo uma carga horária de 60 horas anuais, com 02 (duas) horas/aulas semanais, o que contabiliza um total de 180 horas ao final do curso, cada hora-aula com um tempo máximo de 50 minutos.

Quadro 2 – Currículo do curso Integrado em Administração (2015 - 2019)

ÁREA	DISCIPLINA	1 ANO		2 ANO		3 ANO		Carga Horária Total
		Aulas Semanais	Carga Horária Anual	Aulas Semanais	Carga Horária Anual	Aulas Semanais	Carga Horária Anual	
Ciências Humanas	História	2	60	2	60	2	60	180
	Geografia	2	60	2	60	2	60	180
	Filosofia	**2**	**60**	**2**	**60**	**2**	**60**	**180**
	Sociologia	2	60	2	60	2	60	180
Total da área								**720**

Fonte: IFPI (2015)

O quadro, acima apresentado, traduz parte do cenário atual relativo às perspectivas curriculares nos cursos técnicos integrados em Administração, sobre o alocamento formalizado

da disciplina de Filosofia enquanto componente curricular. Entretanto, como já explicitado em momento anterior, estamos passando por um panorama de mudanças, de adequação curricular a partir da nova BNCC.

E, como sabemos, a educação básica sempre se mostrou como um campo de disputas, dicotomias e embates. Agora, com a nova base curricular, cabe-nos pensarmos acerca desse amplo campo de investigação, considerando a importância do ensino Integrado e do ensino de Filosofia para a formação dos futuros trabalhadores. Por isso, torna-se ainda mais indispensável analisarmos em que medida os rumos e as influências das novas diretrizes traçadas contribuirão para a formação de sujeitos críticos-reflexivos e emancipados; e, principalmente, pensarmos a situação da disciplina de Filosofia diante esse novo contexto, e sobre o seu papel como contributo nessa jornada formativa.

O ensino de Filosofia sempre foi imbuído de desafios, tanto nos aspectos ideológicos quanto políticos e sociológicos, logo, percebe-se que é uma inconstância no ensino. Deste modo, podemos afirmar que: por um lado, há uma desvalorização do conhecimento de humanas e uma concentração de atenção maior nas áreas de conhecimento ditas mais pragmáticas, com fins utilitários, como as disciplinas técnicas; e, por outro lado, não é de interesse político hegemônico que se formem cidadãos conscientes de sua realidade e que saibam pensar de forma crítica, autônoma e emancipada.

Tendo isso em mente, é relevante reflexionar sobre o espaço destinado a essa disciplina enquanto um saber constituído e consolidado histórica e epistemologicamente, o qual deve ser reconhecido enquanto ensino necessário para o desenvolvimento da criticidade, da reflexão e para a emancipação dos sujeitos. Por essa razão, buscamos compreender qual espaço a Filosofia tem e/ou terá no currículo dos cursos Integrados no IFPI, em especial, no curso de Administração, a partir das diretrizes da nova BNCC.

Horn (2013) propõe uma discussão ampla sobre o ensino de Filosofia, ou seja, que vai mais além, não fica apenas no contexto da ocupação de um espaço, mas, sugere a necessidade da discussão do ensino de Filosofia enquanto um campo de conhecimento consolidado. Consoante as palavras do autor, "[...] a necessidade de se encontrar caminhos para legitimá-la como disciplina escolar, é que nos colocamos o desafio de pensar e repensar o

'lugar' da Filosofia no currículo como ainda o 'não lugar', ou seja, como sendo ainda um espaço em constante tensão e construção" (Horn, 2013, p. 12).

Na mesma linha de pensamento, Gallo e Kohan (2000, p. 174) afirmam que "a forma pela qual a filosofia se faz presente, quando está, não oferece condições muito boas para uma prática transformadora: ela é muito tênue, fica limitada [...]". E, somado a isso, pensar sobre as relações que podem se estabelecer entre o currículo e o ensino, e a importância e a prioridade que se dá ao ensino de Filosofia, não somente como campo ocupado formalmente, porém, enquanto disciplina ou conhecimento consolidado de um currículo consciente do papel dela.

Neste caso, pensar sobre o lugar da Filosofia a partir da BNCC, pois, de acordo com a Lei nº 13.415/ 2017, no seu artigo 3º, § 2o, afirma-se que a Filosofia deve ser incluída, de forma obrigatória, na educação básica como estudos e práticas. Ao que consta, este item trata-se de uma inclusão do Congresso Nacional, visto que no projeto de lei não há menção a isso. Outra questão que fica também é pensar sobre o que significa tratar a Filosofia como "estudos e práticas", ou seja, em que sentido podemos pensar o ensino de Filosofia como estudos e práticas, e outro dilema trata da retirada de sua obrigatoriedade nos três anos do ensino médio, o que impede que o aluno tenha contato com o conteúdo dessa disciplina em alguns momentos do seu percurso formativo do ensino integrado. No intuito de encontrar respostas para essas e outras questões, passaremos a analisar as recentes mudanças curriculares no curso de Administração no IFPI.

No ano de 2019, a partir das novas diretrizes da BNCC, ocorreu o movimento para a formação de comissões, cujo objetivo era reformular os PPC`s dos *campi* do instituto Federal de Educação. Porém, essa medida foi adversa a própria legislação do IFPI, pois de acordo com a Resolução nº 56/ 2019, que em seu título primeiro trata da organização e planejamento curricular, no seu artigo 3° que discorre sobre a organização curricular dos cursos técnicos integrados será construída a partir de alguns objetivos, dentre eles:

> 1- Revisar, até o término do ano de 2021, todos os projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, adotando os princípios da formação humana integral, a Resolução CNE/ CEB nº. 06/2012 e as Diretrizes Institucionais corno base da organização administrativa, didática e pedagógica dos cursos. (IFPI, 2019)

Dessa maneira, foram organizadas comissões que tentaram discutir essa nova reformulação, a qual se deu no ano de 2019, e o currículo ficou organizado por meio de núcleos

(tecnológico, integrador, básico e complementar), sob as perspectivas e considerações das dimensões integradoras curriculares e baseados nos objetos de estudos, conteúdos, conhecimentos e habilidades que possuem maior ênfase tecnológica (IFPI, 2019). Neste sentido, ficou como carga horária total de cada núcleo: Núcleo Tecnológico (900 horas); Núcleo Integrador (180 horas); Núcleo Básico (1.800 horas); Núcleo Complementar (220 horas). E, em referência à parte de complementação, ou seja, as competências elegidas pelos alunos, ficaram destinadas 40 horas prioritariamente para área de Linguagem, línguas estrangeiras e Libras (IFPI, 2019).

Para o Núcleo Básico, ficou destinado um total geral de 1.800 horas, reunindo todas as disciplinas propedêuticas, tais como: Linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas. Para área de conhecimento de ciências humanas e sociais aplicadas, ficou destinado um total de 400 horas, nos três anos do curso Integrado, e tendo que ser dividido com as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. No caso da disciplina de Filosofia, foi destinado um total geral de 100 horas, dividido nesses três anos do ensino integrado, conforme demonstra-se a matriz a seguir:

Quadro 3 – Matriz curricular de acordo com a BNCC (2019)

Matriz curricular														
ÁREA DE CONHECIMENTO	**UNIDADE CURRICULAR**	**1 ANO**				**2 ANO**				**3 ANO**				
		1º SEMESTRE		**2º SEMESTRE**		**1º SEMESTRE**		**2º SEMESTRE**		**1º SEMESTRE**		**2º SEMESTRE**		
		Carga Horária	**Aulas Semanais**	**Carga Horária**	**Aulas Semanais**	**Carga Horária**	**Aulas Semanais**	**Carga Horária**	**Aulas Semanais**	**Carga Horária**	**Aulas Semanais**	**Carga Horária**	**Aulas Semanais**	
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	40	2					20	1	40	2			100
	Geografia	40	2					20	1	40	2			100
	Filosofia	**40**	2			**20**	1					**40**	2	**100**

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.53 ISSN 2358-4319

	Sociologia			40	2	20	1				40	2	100
Total da área		120		40		40		40		80	80		**400**

Fonte: IFPI (2019)

Vale destacar que uma das mudanças constante na grande curricular é a divisão do ano letivo em módulos, sendo antes por semestre. De acordo com a matriz curricular acima, pode-se perceber que todas as disciplinas da área de ciências humanas e sociais aplicadas em algum momento, ou seja, em algum módulo, ficam ausentes do currículo. Outro fator observado é a diminuição substancial da carga horária de todas essas disciplinas e não apenas na disciplina de Filosofia.

Dadas essas mudanças, depreende-se que a nova BNCC trouxe, no primeiro momento, um impacto que avaliamos como negativo, embora saibamos que não somente a presença da Filosofia seja uma garantia para um ensino emancipatório, mas, por outro lado, pensamos que o primeiro ponto importante é essa disciplina ocupar de forma efetiva esse lugar. Além disso, essa diminuição nas horas aulas acarreta outros problemas, por exemplo, como fica o trabalho docente, até que ponto tal diminuição implicará na execução do trabalho ou mesmo na condução das aulas e na ementa dos cursos, cabendo a reflexão e o questionamento acerca disso. Desta forma, temos o seguinte quadro comparativo entre os dois PPC`s dos anos de 2015 e 2019:

Quadro 4 – Quadro comparativo entre os dois currículos

FILOSOFIA	**1 ANO**		**2 ANO**		**3 ANO**		**TOTAL**
PPC (2015)	60h		60h		60h		180h
PPC (2019)	**1 ANO**		**2 ANO**		**3 ANO**		**TOTAL**
	1 SEM	2 SEM	1 SEM	2 SEM	1 SEM	2 SEM	100h
	40h		20h		40h		

Fonte: IFPI (2019)

Em conformidade com o Quadro 4, podemos observar que a disciplina de Filosofia ficou com nova configuração no contexto curricular. Com base nessas observações, nos parece que a implementação da BNCC está mais a formação artificial transvestida de interdisciplinaridade, que visa atender de forma igualitária a todos, por meio de uma Base

Curricular que direcione o ensino organizado levando em conta as especificidades e considerando as realidades diversas.

Pensamos que ainda deve ser discutido massivamente a implementação dessas novas diretrizes, tornando-se preponderante e imprescindível a ocorrência de debates em caráter urgente a fim de que se repense e reconheça o contexto educativo das instituições para receber a nova BNCC; e que, a partir disso, se configure um currículo adequado aos processos formativos, incluindo de maneira equilibrada e verdadeiramente flexível os componentes curriculares, incluindo a Filosofia, como uma disciplina que tem muito a contribuir para a formação da cidadania e instigar a criticidade dos alunos.

Sobre isso, Horn (2013) aponta que o enfrentamento das escolas e dos professores que trabalham com o ensino de Filosofia deverão se articular e pensar na construção de um currículo que seja participativo, compreendendo o papel fundamental desse ensino para a educação básica e, no nosso caso, para o ensino Integrado. Segundo Horn (2013, p. 23),

> Pensar a Filosofia como ensino implica, necessariamente, levar em conta o problema da natureza e da Educação Básica. Não cabe evidentemente à Filosofia a responsabilidade de levar a cabo esse debate, mas considerá-lo como um dos elementos de preocupação de suas reflexões no espaço escolar com seus pares tendo em vista o processo de construção do currículo e do projeto pedagógico da escola. Certamente a filosofia tem muito a contribuir. Construir uma concepção e prática educacional que leve em conta *pari passu* as dimensões: intelectual, afetiva, física, estética, política, profissional é também e, sobretudo, a defesa do projeto filosófico na escola.

Neste sentido, refletir sobre o ensino de Filosofia e o espaço que ele ocupa no currículo faz parte de um projeto filosófico na escola, permeado de concepções e práticas, numa associação de ideias que comportam as dimensões intelectual, afetiva, física, política e profissional. Isso só será possível com esforços envidados junto à comunidade escolar, em um processo conjunto de construção do currículo e do projeto pedagógico da escola pelos sujeitos participantes, todos estando conscientes do papel da Filosofia no Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Por fim, longe de esgotar a discussão sobre o problema aqui apresentado, nem é essa a intenção, compreendemos que é um grande desafio para o ensino de Filosofia pensar sobre espaço destinado a essa disciplina no currículo, enquanto um saber constituído e

consolidado histórica e epistemologicamente, o qual deve ser reconhecido como um ensino necessário para o desenvolvimento da criticidade, reflexão e emancipação do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anunciamos na introdução desse trabalho, o ensino foi o centro dessa investigação, especificamente o ensino de Filosofia no ensino técnico integrado. Diante da análise empreendida, evidenciou que o ensino de Filosofia no ensino integrado teve prejuízos, pois, perdeu espaço a partir da nova reestruturação do currículo imposto pela nova Base Nacional Comum Curricular.

Conforme examinamos no currículo reformulado e disponibilizado, com vigência a partir de 2015, a disciplina de Filosofia constava na grade curricular como elemento obrigatório, nos três anos de curso, apresentado uma carga horária de 60 h/ aulas por ano, e ao final dos três anos, somava-se 180 h/ aulas. Neste sentido, de forma propícia percebe-se o atendimento da obrigatoriedade do ensino de Filosofia.

Entretanto, observa-se que por meio da implementação da nova BNCC, a partir do ano de 2019, houve mudanças significativas com a implementação da nova base, que visava um currículo comum para todas as regiões do país, definindo as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver durante toda a educação básica.

Apesar de a BNCC definir e nortear alguns pontos, não dispõe de diretrizes claras de como ocorre essa implementação, ficando de forma discricionária para as instituições se organizarem da forma que melhor lhe convir, sem detalhar sobre como ficaria determinadas disciplinas, a exemplo, a filosofia. Outro aspecto que entendemos como ponto negativo é a retirada da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia dos três anos do ensino médio.

Após muitas críticas, e em uma tentativa de dirimir os prejuízos, sobretudo, para o ensino médio, recentemente foi promulgada a lei nº 14. 945, de 31 de julho de 2024, a qual altera a LDB, a fim de definir novas diretrizes para a educação básica, consequentemente, para o ensino integrado, revelando-se como um importante dado documental que será analisado em pesquisa futura, evidenciando, principalmente as implicações para o ensino de Filosofia no ensino integrado nos Institutos Federais.

E, por fim, compreendemos que é desafiador pensar sobre o espaço destinado à Filosofia no currículo do ensino integrado, enquanto um saber constituído e consolidado

histórica e epistemologicamente, o qual deve ser reconhecido como um ensino necessário para o desenvolvimento da criticidade, reflexão e emancipação do sujeito.

REFERÊNCIAS

ADORNO, TheodorLudwig Wiesengrud. Teoria da semicultura. Tradução: Milton Ramos de Oliveira. In: **Educação e Sociedade**, ano XVII, nº 56, dezembro/ 1996e, p. 388-411.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em <**http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/Decreto_7566_1909. pdf**> Acesso em 01 de abril de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASI. **Decreto nº 5.154, de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil _03/_ato2004 -2006/2004/ decreto /d5154.htm>. Acesso em 15 de outubro de 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei Nº 6.840 de 2013**. Da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI. 2013a. Disponível em:<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01dc9uwoq1055j1vu7j8n5bciac16837570.node0?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013>. Acesso em 24 de novembro de 2019.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 24 de novembro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 18 de outubro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em 28 de setembro de 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC. **O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação**. Disponível em:<http://simec.mec.gov. br/academico/mapa/dados_instituto_edpro.php?uf=PI> Acesso em 18 de maio de 2019.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, 2010.

GALLO, S. KOHAN, W. O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, S. KOHAN, W. O. **Filosofia no ensino médio.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HORN, Geraldo Balduíno. Filosofia, Ensino e Currículo: Legalidade x Legitimidade. In: SÁ JÚNIOR, L. A.; BIELLA, Jaime. **Filosofia no Ensino Médio**: desafios e perspectivas. Natal, RN: EDUFRN, 2013. p. 19-35.

IFPI. **Organização Didática.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica. Teresina: IFPI, 2018.

IFPI. **Resolução N. 07/ 2018 – Conselho Superior**. Aprova a Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) e Revoga a Resolução n. 040/ 2010, 2018.

IFPI. **Resolução nº 56/ 2019 – Conselho Superior**. Aprova as Diretrizes Indutoras do IFPI para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, no âmbito do IFPI. Disponível em < https://sites.google.com/ifpi.edu.br/ifpi-resolucoes-do-consup/p%C3%A1gina-inicial> Acesso em 28 de outubro de 2019.

JERONIMO, M. K.; MENEZES, A. B. N. T. A expansão do Instituto Federal de Educação do Piauí-IFPI: 110 anos de história. *In*: BASQUEROTE, A. T. **A educação enquanto fenômeno social: políticas educacionais e o saber e o fazer educativos.** Ponta Grossa: Atena, 2023. p. 90-98.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. **Currículo, cultura e sociedade** São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2008c.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, Ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola.** V.9, n.17, jul/dez. 2015.

SÜSSEKIND, M. L. (2019). A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos Da Escola**, *13*(25), 91–107. https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980.

Recebido em: *Julho/2024*.
Aprovado em: *Outubro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

O samba como mediador no ensino de língua(gens): uma abordagem de letramento sociocultural e histórico

Linduarte Pereira Rodrigues*, Clecinara de Freitas Barbosa**

Resumo

O samba, patrimônio imaterial do Brasil, faz parte da formação da identidade nacional. Por isso, seu "canto" encanta, ao passo que conta o cotidiano do povo brasileiro. Sua formação como música ocorreu a partir de um percurso sociocultural e histórico marcado por lutas e resistências de um povo, em grande parte, de origem afrodescendente. Nesta perspectiva, é objetivo geral deste trabalho promover o ensino de língua(gens) através do samba na aula de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a partir de propostas de atividades que envolvam o desenvolvimento de um letramento sociocultural e histórico (Rodrigues, 2017a). Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, bem como aplicada, a fim de promover um ensino de língua(gens) que aliasse o gosto e a identificação pela leitura de um gênero textual, o samba, e o letramento escolar. Com as reflexões propostas, seguiu-se para uma pesquisa propositiva, selecionando três sambas e propondo três atividades. Como resultado, a pesquisa demonstrou uma possibilidade de trabalho com um gênero textual que é símbolo de brasilidade, propiciando um direcionamento de ações didático-pedagógicas, em que o aluno do Ensino Médio pode desenvolver uma aprendizagem coerente com a sua atuação numa sociedade cultural e historicamente letrada.

Palavras-chave: samba; letramentos; ensino de língua(gens).

Samba as a mediator in language teaching: a sociocultural and historical literacy approach

Abstract

Samba, Brazil's intangible heritage, is part of the formation of national identity. Therefore, his "song" enchants, as it talks about the daily lives of the Brazilian people. His formation as a musician occurred from a sociocultural and historical path marked by struggles and resistance from a people, largely of Afro-descendant origin. From this perspective, the general objective of this work is to promote language teaching through samba in Portuguese language classes in high school, based on proposals for activities that involve the development of sociocultural and historical literacy (Rodrigues, 2017a). To this end, exploratory, bibliographical and documentary research was carried out, as well as applied, to promote language teaching that combined taste and identification with reading a textual genre, samba, and school literacy. With the proposed reflections, we proceeded to propositional research, selecting three sambas and proposing three activities. As a result, the research demonstrated the possibility of working with a textual genre that is a symbol of brazilin's, providing a direction for didactic-pedagogical actions, in which high school students can develop learning coherent with their performance in a culturally and historically society literate.

Keywords: samba; literacies; language(s) teaching.

* Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UEPB). Professor Faculdade de Linguística, Letras e Artes e dos Programas de Pós-Graduação em Formação de Professores e Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9748-179X. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4347612151916121. E-mail: linduartepr@gmail.com.

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Membro do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4384-0814. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3994529800834932 . E-mail: clecinara321@gmail.com.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.54 ISSN 2358-4319

La samba como mediadora en la enseñanza de lenguas: un enfoque de alfabetización sociocultural e histórico

Resumen

La samba, patrimonio intangible de Brasil, es parte de la formación de la identidad nacional. Por eso, su "canción" encanta, ya que cuenta la vida cotidiana del pueblo brasileño. Su formación como músico se dio a partir de una trayectoria sociocultural e histórico marcada por las luchas y resistencias de un pueblo, en gran parte de origen afrodescendiente. Desde esta perspectiva, el objetivo general de este trabajo es promover la enseñanza de lenguas a través de la samba en las clases de lengua portuguesa en la escuela secundaria, a partir de propuestas de actividades que involucren el desarrollo de la alfabetización sociocultural e histórico (Rodrigues, 2017a). Para ello se realizaron investigaciones exploratorias, bibliográficas, documentales y aplicadas con el fin de promover una enseñanza de lenguas que combine el gusto y la identificación con la lectura de un género textual, la samba y la literacidad escolar. Con las reflexiones propuestas se procedió a una investigación proposicional, seleccionando tres sambas y proponiendo tres actividades. Como resultado, la investigación demostró la posibilidad de trabajar con un género textual que es símbolo de la brasilada, proporcionando orientación para acciones didáctico-pedagógicas, en las que los estudiantes de secundaria puedan desarrollar aprendizajes coherentes con su desempeño en una sociedad cultural e históricamente alfabetizado.

Palabras clave: samba; alfabetización; enseñanza de lenguas.

INTRODUÇÃO

As diferentes interações e comunicações que ocorrem no convívio social se concretizam a partir de textos que são utilizados por meio de convenções sociais, culturais e históricas estabelecidas pelo contexto no qual o sujeito é situado diariamente. O ser humano é um ser de língua(gens), que atua no mundo através desse fenômeno e tem suas práticas mediadas a partir de textos diversos. Nesse sentido, o conceito de letramento ganha notoriedade, tendo em vista sua relação com a capacidade do sujeito em atribuir significados aos textos que são necessários e indispensáveis nas esferas cotidianas.

Tal perspectiva permite uma ampla visualização sobre a concepção de gêneros textuais, possibilitando compreender que elementos de linguagem que circundam em diferentes contextos sociais, culturais e históricos, são textos. Rótulos de produtos, placas de trânsito, comentários em redes sociais, bem como uma conversação ou mesmo uma música, por exemplo, ainda que não sejam comumente escolarizados (porque são "esquecidos"), também são textos. Diante disso, entendemos que um trabalho mediado com gêneros textuais situados no contexto sociocultural e histórico (Rodrigues, 2017a) do alunado, possibilita a compreensão de que os sujeitos sociais são rodeados de práticas de língua(gens), permitindo uma aprendizagem significativa e associada à suas vivências fora das paredes da escola.

Segundo orientações de documentos oficiais que normatizam a Educação Básica (Brasil, 2006; 2018), a disciplina de Língua Portuguesa pode ser trabalhada tendo em vista o estudo de língua(gens), situada nos diversos gêneros textuais que são presentes na sociedade e

que permeiam as práticas de letramento. Nesse sentido, torna-se possível (e relevante) uma abordagem de ensino de língua(gens) mediada a partir de textos que circundam o cotidiano do aluno e que são atravessados por aspectos socioculturais e históricos que traduzem a vivência humana, a exemplo do samba, que acarreta identificação, reconhecimento e pertencimento no contexto de aprendizagem escolar.

Sendo patrimônio cultural imaterial brasileiro, o samba é (re)conhecido fora das extensões nacionais como símbolo cultural de brasilidade. Esse gênero textual possui um desenvolvimento social e histórico que justifica sua relevância nacional, transcrevendo, a partir da música, a cultura do povo brasileiro, mediante artifícios que caracterizam o Brasil e sua nação: a música, a alegria e o orgulho em ser brasileiro. O samba é singular, tem seus aspectos textuais característicos, que o faz ser identificado para além de uma música, sendo uma representação simbólica de brasilidade, de essência afrodescendente. Sendo assim, entendemos que o samba possibilita um trabalho de ensino-aprendizagem de língua(gens) que reúne e valida aspectos socioculturais e históricos na aula de Língua Portuguesa.

Diante do exposto, destacamos que o objetivo principal deste trabalho foi promover o ensino de língua(gens) através do samba na aula de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a partir de propostas de atividades que envolvem o desenvolvimento de um letramento sociocultural e histórico (Rodrigues, 2017a). Ademais, como objetivos específicos, este trabalho buscou: (i) refletir sobre a aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio; (ii) discorrer sobre abordagens de ensino que se apegam aos estudos do letramento, tendo em vista um direcionamento sociocultural e histórico; (iii) destacar o samba como gênero textual musical, enfatizando suas características de textualidade e seus fatores culturais e históricos; e (iv) propor atividades envolvendo o samba como mediador no processo de ensino-aprendizagem da língua(gem).

Este trabalho se justifica pela relevância em destacar o samba como gênero textual, orientando o seu estudo no ambiente escolar, a partir de seus aspectos sociais, percurso histórico e sua relação com a cultura do Brasil. Além disso, possibilitou a orientação de um agir docente que elencou para o Ensino Médio um letramento escolar que considera aspetos de ordem social, cultural e histórica, a partir da valorização da identidade do aluno e do

(re)conhecimento de uma brasilidade, que tem no canto/samba os signos de uma história nacional.

Metodologicamente, esta pesquisa seguiu um viés qualitativo, de cunho exploratório, bibliográfico e documental, e de abordagem propositiva. A princípio foi realizada uma exploração bibliográfica frente aos temas destacados, permitindo reflexões ancoradas em teorias sobre letramento (Soares, 2004; Kleiman, 2005; 2008), o ensino de língua(gem) numa abordagem sociocultural e histórica (Rodrigues, 2016; 2017a) e os aspectos característicos do gênero textual samba (Neto, 2017; Nogueira, 2006). Também foram consultados os documentos oficiais que norteiam o ensino de língua(gens) no Ensino Médio (Brasil, 2006; 2018; Pernambuco, 2020). A partir das reflexões realizadas, desenvolvemos e testamos uma proposta didática, etapa aplicada da pesquisa, da qual selecionamos para este artigo três sugestões de atividades envolvendo os eixos: leitura/escuta, oralidade, análise linguística/semiótica e produção textual (Brasil, 2018).

Desse modo, organizamos este artigo da seguinte forma: a princípio, foram apresentadas reflexões teóricas sobre os estudos do letramento, com ênfase no letramento sociocultural e histórico (Rodrigues, 2017), seguidas de algumas considerações sobre o samba, traçando seus aspectos característicos (textuais, sociais, histórico-simbólicos e culturais); na sequência, elencamos abordagens sobre a aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio, destacando os documentos oficiais da Educação Básica; e, posteriormente, apresentamos três propostas de atividade para o ensino de língua(gens) que envolvem o samba como mediador de um processo de letramento sociocultural e histórico para a aula de Língua Portuguesa.

O LETRAMENTO SOCIOCULTURAL E HISTÓRICO

Letramento pode ser definido como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p. 18). A prática de letramento envolve a estrita relação entre o sujeito e a capacidade em utilizar a decodificação e a compreensão de textos que são presentes e necessários nas mais diversas esferas da sociedade, a partir da utilização da linguagem (dos textos) nos eventos de letramento.

A língua, como instrumento comunicativo e interativo, reflete na organização da sociedade, em que a linguagem se concebe como importante ferramenta de uso social na

construção de práticas cotidianas da vida. Sendo assim, as práticas e os eventos de letramento estão relacionados com o uso/conhecimento da linguagem, permitindo que o sujeito possa compreender os sentidos expressos em placas de trânsito, letreiros de ônibus/lojas, logomarcas, rótulos de produtos, isto é, saberes específicos de determinados contextos e culturas, e demais usos sociais da língua(gem).

Sendo concebido como "uma nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social" (Soares, 2009, p. 16), o letramento é estritamente conectado com as práticas cotidianas de uso da linguagem em todos os contextos sociais. Neste sentido, Rodrigues (2016) destaca que o letramento extrapola a prática da escrita. Para ele, os letramentos são plurais, mas há um apego pela escola por "modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na base sociodiscursiva de acontecimento da leitura e da escrita" (Rodrigues, 2016, p. 156). Desse modo, o autor propõe que o letramento que se insere em sala de aula deve considerar diferentes situações comunicativas/interativas construídas a partir de textos diversos que traduzem aspectos das culturas e das histórias nas sociedades.

Kleiman (2005) afirma que as práticas de letramento na escola buscam o desenvolvimento de habilidades e competências no aluno. Desse modo, um trabalho com letramento em sala de aula deve ser mediado a partir de aprendizagens específicas das áreas de conhecimento. Segundo Rodrigues (2017a), essa mediação se dá através de textos e de um processo de letramento sociocultural e histórico de modelo ideológico. Em um texto anterior, ele já enfatizava o modelo de letramento ideológico:

> [...] há um modelo de letramento que objetiva direcionar o educador para um trabalho de letramento voltado para práticas plurais de envolvimento do sujeito com a palavra: o modelo ideológico de letramento. Nele são plurais as formas assumidas pela escrita no domínio das instituições e nos contextos de produção, circulação e reprodução, em que a escrita atravessa as práticas socioculturais dos grupos e fundamenta suas relações (Rodrigues, 2016, p. 151-152)

Nessa perspectiva, o letramento sociocultural e histórico (Rodrigues, 2017a), que se baseia no entendimento de que as ações humanas se sustentam, socialmente, pela prática de ação do texto mediada pela diversidade cultural e histórica, é uma ferramenta oportuna para o ambiente escolar, permitindo que a aprendizagem das língua(gens) se efetive (Rodrigues,

2016). Assim, esse processo de letramento articula aprendizagens que envolvem a realidade e as vivências sociais do alunado no contexto escolar.

Temos, então, que o letramento sociocultural e histórico atua a partir do envolvimento de práticas de texto que circundam uma abordagem direcionada para o trabalho, o estudo, os saberes e os fazeres que são próprios da vida social. Isto é, esta abordagem dos estudos do letramento se volta para as ações de texto que permeiam os agentes sociais e que envolvem as linguagens, os povos, as culturas e as histórias (Rodrigues, 2017a).

Os estudos do letramento "defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita" (Kleiman, 2008, p. 490). Desse modo, um direcionamento escolar mediado por um letramento sociocultural e histórico ocorre a partir da interação verbal, em que a escrita e a oralidade são utilizadas como possibilidades de efetivação da língua(gem) pelos sujeitos em ambientes sociais diversos, sem distinção dos espaços que articulam os textos, tais como a escola, a igreja, a família, e demais instituições que concretizam discursos através de gêneros textuais orais e escritos (Rodrigues, 2016; 2017a).

Esse direcionamento de ensino promove aprendizagens que transcendem a sala de aula e alcança as singularidades dos alunos, a partir de suas vivências, crenças e histórias. O foco nesta abordagem de letramento permite que os alunos se vejam em um lugar de destaque e percebam que os seus conhecimentos (e os textos que atuam cotidianamente) também podem ser uma prática de estudo da língua(gem). Além disso, o letramento sociocultural e histórico promove o respeito ao alheio, a partir do conhecimento do outro, além de si, porque o espaço escolar passa a refletir a cultura e o percurso histórico do sujeito em sociedade.

O SAMBA COMO TEXTO

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 9), uma das competências gerais da Educação Básica é: "valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural". Essa perspectiva frente ao ensino e a aprendizagem promove ao aluno reflexões de que está rodeado por práticas culturais que se efetivam através dos textos, direcionando o discente a perceber a sociedade com um olhar para tais práticas de linguagens.

Outrossim, o Currículo de Pernambuco de Ensino Médio (Pernambuco, 2020), elenca sobre a educação escolar que:

> Os estudantes precisam se reconhecer no ambiente escolar. Além disso, a escola precisa estar atenta às diversidades que são próprias de sua realidade social, cultural, de gênero, de territorialidade, entre outras. Essas diversidades permitem à escola ser um dos melhores lugares para o desenvolvimento da democracia, da alteridade, do respeito às diferenças (Pernambuco, 2020, p. 52).

Além desse aspecto, é válido ressaltar que "a cultura educacional no Brasil, mesmo com as atuais mudanças nas concepções de ensino, ainda mantém fortemente enraizada uma predominância para os métodos tradicionais de tratamento das língua(gens) na escola" (Rodrigues, 2016, p. 171). Com isso, possibilidades de uma prática mais elucidativa ocorre quando atividades são inovadas e aprimoradas, contextualizando o estudo e trabalhando textos que o aluno tem contato em seu cotidiano, buscando o desenvolvimento de habilidades do seu aprendizado. A exemplo dessa perspectiva, o samba no contexto escolar se impõe como um elemento elucidativo para o ensino de língua(gens), uma vez que faz parte do Brasil, sendo símbolo de identidade da nação e, por isso, (en)canta a vida do povo brasileiro. A relevância dessa inserção sugere um viés dinâmico do trabalho com um gênero musical popular carregado de significações acerca da cultura brasileira, levando o discente a refletir acerca de traços de pertencimento e da identidade nacional.

Mas afinal, samba é texto? De acordo com Marcuschi (2003), os gêneros textuais se configuram como fenômenos históricos que são vinculados à vida cultural e social. Além disso, eles se caracterizam como práticas de linguagem que são maleáveis, dinâmicas e plásticas (Rodrigues, 2017b). Sendo assim, os gêneros textuais são artefatos da linguagem encontrados no cotidiano que apresentam características sociocomunicativas estabelecidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e uma composição característica. Eles organizam e agrupam os textos a partir de determinados padrões apresentados pela forma como se materializam como, por exemplo, a música.

Desse modo, o samba configura-se como um gênero textual, considerando sua caracterização enquanto elemento expressivo, possuindo letra (composta por estrofes e versos rimados), melodia, título e uma maleabilidade própria dos gêneros musicais. O samba pode ser concebido como um texto, pois é possuinte de fatores específicos de textualidade e de características fundamentais que agem e definem a produção do seu sentido, podendo se

moldar de acordo com o contexto que é produzido, ou em que sentido é interpretado, dando origem a subgêneros.

Não há como negar o caráter histórico-social do samba, desde o início de sua formação até sua conjuntura cultural atual, nascendo maldito e cativo, e crescendo liberto de amarras (Neto, 2017). Essa afirmação segue em consonância ao seu desenvolvimento histórico, que vai de uma prática artístico-cultural desprivilegiada até se impor importante símbolo de brasilidade. Ademais, sendo um produto nacional de influência africana, o samba tem, em sua essência, um processo de hibridização constante, mostrando a plasticidade e maleabilidade desse gênero textual (Rodrigues, 2017b). O samba como música constitui-se a partir de uma união entre o som, inconfundível de instrumentos característicos, e a letra, que canta a vida popular brasileira, e juntos formam as características singulares que constroem e diferenciam o gênero de outros.

Bittencourt (2002) afirma que uma música habita em mentes, corpos, vozes, mas nunca é pertencente de um único indivíduo. Ainda que seja tocada/cantada sozinha, as músicas carregam entre si a companhia de uma herança que, embora o tocador/cantor não saiba, pode ter vindo de muito longe. Esse fato relaciona-se com o samba que, embora seja um gênero musical de prestígio nacional na atualidade, é atravessado por uma história de resistência e luta sociocultural: a dos afrodescendentes/afrobrasileiros.

A construção do samba como música demanda aspectos que se relacionam com a identidade social dos afrodescendentes criadores do samba. Desse modo, torna-se essencial "ouvir" o que esse gênero textual tem a dizer e a ensinar, sobre cultura, história, sociedade, o povo brasileiro e o próprio Brasil. De acordo com Nogueira (2006, p. 14),

> [...] calar o samba é apagar a história real, a 'outra' história, de paixões, de lutas, de conquistas e perdas, de derrotas e vitórias do povo brasileiro. Calar o samba, por outro lado, pode obstruir o processo de abertura por meio do qual o nosso país pode relacionar-se com outros e oferecer o que ele tem de melhor: sua arte, sua cultura, seu senso estético, sua criatividade, 'expressão que não tem par'.

O samba, que cativa e contagia o povo brasileiro, constantemente é visualizado em diferentes contextos sociais. Ele está próximo de todo brasileiro, sendo símbolo dessa nação e

objeto de memória[1] (Rodrigues, 2018) da origem de um povo. Desse modo, entendemos que uma prática de ensino de língua(gens) mediada a partir do samba, permite amplas reflexões do ponto de vista sociocultural e histórico, reafirmando e valorizando que os gêneros textuais escolarizados devem ser alocados em um universo social amplo, que promova seu reconhecimento para além do âmbito escolar.

A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Sendo a última etapa da Educação Básica, é no Ensino Médio que se deve consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos alunos, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que os alunos possam construir seus planos e projetos de vida (Brasil, 2018). Desse modo, os saberes adquiridos no Ensino Médio devem atribuir sentido para as vivências sociais dos alunos para fora do espaço escolar.

Nessa última etapa, o componente curricular de Língua Portuguesa deve propor o desenvolvimento das mais diversas atividades que envolvem a produção, a recepção, o tratamento e a análise das linguagens que contribuem para a participação significativa e reflexiva do aluno nas práticas sociais de uso do texto (Brasil, 2018). Assim, o processo de ensino e aprendizagem da língua(gem) se torna positivo quando contextualizado, tendo em vista as vivências sociais e culturais do alunado, visando uma aprendizagem significativa frente suas respectivas práticas de linguagem.

A aula de Língua Portuguesa segue-se a partir da orientação pelo desenvolvimento de habilidades que estão associadas aos eixos que correspondem a quatro tipos de práticas próprias de usos da linguagem. Cada uma delas é trabalhada considerando os aspectos do contexto de ensino e ano de escolarização (Brasil, 2018). Os eixos são: leitura/escuta, produção textual, análise linguística/semiótica e oralidade. Eles devem ser elencados a partir do trabalho com gêneros textuais, tendo em vista seus conteúdos, aspectos característicos, o contexto de atuação, a dinâmica de produção, além de outros elementos que podem interferir a composição dos textos (Brasil, 2018).

[1] Segundo Rodrigues (2018, p. 229), objeto de memória são "objetos que resistem à ação do tempo, por representarem algo de grande relevância para os sujeitos envolvidos com ele". Nesse sentido, historicamente, não há como não ressaltar a importância que o samba representa para a camada popular da nação brasileira, desde a luta dos afrodescendentes pelo seu lugar na música e na sociedade, até pela representação do povo; sendo cantada em canais midiáticos de relevância, tornando-se símbolo de identidade nacional.

Como elenca Dantas e Rodrigues (2019), não é difícil perceber, ainda, nas aulas de Língua Portuguesa, a resistência em práticas pautadas numa concepção de linguagem como estrutura para justificar um fazer pedagógico com vistas à sistematização de regras. Assim, objetivando a formação do aluno reflexivo frente ao uso das língua(gens), o professor deve se atentar em perceber os gêneros textuais que são próximos da realidade do aluno, para que eles possam reconhecer seus usos cotidianos de texto também em sala de aula. Além disso, vale salientar que "o papel da disciplina língua portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação" (Brasil, 2006, p. 27). Esse olhar promove, ao aluno, perceber que a sociedade é construída a partir de práticas de linguagens que se dão pelos textos.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) propõem o processo de ensino e aprendizagem ancorado na perspectiva de trabalho com gêneros textuais encontrados no cotidiano para construir os estudos das língua(gens). Assim, as habilidades ancoradas aos eixos de ensino e as aprendizagens que configuram a disciplina são construídas a partir de textos, já que, no âmbito do Ensino Médio, "o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor" (Brasil, 2006, p. 21).

Partindo do princípio de que os gêneros textuais estão presentes no cotidiano humano, bem como no cumprimento das demandas sociais que necessitam dos textos, Rodrigues (2016, p. 171) destaca: "os novos atributos dirigidos aos gêneros textuais se devem a vários fatores, mas o principal deles são as mudanças crescentes no campo social que exigem cada vez mais do indivíduo o envolvimento com a letra". Assim, o autor enfatiza os estudos do letramento como necessários para o desenvolvimento de um ensino de língua(gens) no âmbito dos estudos dos gêneros textuais, perspectiva de ensino que busca aprimorar no Ensino Médio práticas de estudo do texto que transcendem a aprendizagem no âmbito escolar, considerando aspectos cotidianos para uma tomada de aprendizagem significativa da linguagem como prática social.

Tendo por base um trabalho textual contextualizado no Ensino Médio, o estudante percebe sua utilização como meio de articulação entre práticas sociais cotidianas e estudos escolares, possibilitando a aprendizagem e o domínio da leitura e da produção de textos orais e escritos. Nosso entendimento é que quando o texto é estudado considerando seus usos e

funções sociais, conteúdos temáticos etc., as aulas deixam de ter um caráter meramente formal e permitem ao aluno a construção do conhecimento a partir da interação prática com aquilo que está estudando, ampliando seus conhecimentos sobre o fenômeno da linguagem, a partir de habilidades de uso do texto, tais como a leitura, a produção textual etc., e o reconhecimento do mundo no qual a linguagem permeia e é constituída.

Desse modo, em vista do desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem significativo da língua(gem) na aula de Língua Portuguesa do Ensino Médio, o texto (o samba) deve ser levado em conta; assim como também a relação dele com o aluno. Nossa compreensão deste fenômeno nos leva a crer que, percebida a relevância de uso social do texto, frente ao mundo que o circunda, o aluno desenvolve um olhar reflexivo para sua aprendizagem, reconhecendo que é rodeado de práticas de língua(gens)/textos dentro e fora da sala de aula, permitindo, assim, sua formação escolar para além de um letramento autônomo[2] realizado com textos canônicos, enfadonhos e desatualizados.

O SAMBA NA SALA DE AULA: PROPONDO ATIVIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUA(GENS)

Ao destacar o samba como texto mediador para o ensino de língua(gens), o primeiro passo de planejamento que pode ser dado pelo professor de Língua Portuguesa é se questionar "por que?" e "como?" proceder. Direcionar o samba para a aula de Língua Portuguesa permite o trabalho com um gênero textual que faz parte do dia a dia do povo brasileiro e que é repleto de singularidades socioculturais e históricas. São diversas as possibilidades de abordagem que o samba proporciona para o âmbito escolar, já que esse gênero textual possui elementos que vão para além de sua constituição como música, permitindo relacionar o ensino-aprendizagem da língua(gem) com a cultura popular que o aluno faz parte, portanto que se identifica.

A relevância do samba também está em sua representatividade histórica. Ele atua como um objeto de memória que "com o passar do tempo tornou-se um monumento linguístico, pela força de ideologias construtoras de objetos e de histórias" (Rodrigues, 2018, p. 229). Com isso, tendo em vista seu processo sociocultural e histórico de luta e superação, sua relevância

[2] Rodrigues (2017a, p. 54) explica que o modelo autônomo de letramento não é "capazes de formar leitores sociais culturalmente preparados para as diversas situações de interação entre sujeitos, indivíduos habilitados para ler num espaço que está além dos muros da escola. Para o modelo autônomo de letramento, há apenas uma maneira de letrar e esta está diretamente associada ao progresso individual do sujeito, a sua civilização, tendo em vista a mobilidade social".

ultrapassa a ideia fixa de música, indo ao encontro de valores sociodiscursivos de resistência, tornando-se, assim, representativo na formação identitária do povo brasileiro.

Desse modo, as propostas de atividade apresentadas neste tópico se configuram como alternativas de trabalho com o samba no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa. São possibilidades que, quando adaptadas para cada realidade, permitem o estudo do texto nas três etapas do Ensino Médio. As atividades foram elaboradas a partir das reflexões traçadas neste estudo e se configuram como possibilidades dentre tantas outras que podem ser realizadas em prol do ensino de língua(gens). Para estas atividades, o aluno desenvolverá as seguintes habilidades traçadas pela BNCC (Brasil, 2018, p. 498-515):

> (EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.);
> (EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua;
> (EM13LP11) Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando em conta esses efeitos na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação;
> (EM13LP14) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.);
> (EM13LP27) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão;
> **(**EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica;
> (EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários [...] para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

Para o desenvolvimento de tais habilidades, foram construídas três atividades, seguindo um viés analítico da linguagem a partir de três letras de música/samba. Cada quadro possui três itens reflexivos para o estudo do texto, os quais contemplam os eixos de ensino-aprendizagem da língua(gem): leitura/escuta, análise linguística/semiótica, produção textual e oralidade.

Na sequência expomos, a primeira proposta de atividade com o samba:

Quadro 1 – Proposta de Atividade 1 (Canto das três raças)

A música "Canto das três raças", interpretada pela sambista Clara Nunes, é repleta de referências que retomam a história da formação inicial do Brasil até a conjuntura social atual. Essa música exerce uma retomada de memória e de transmissão de cultura, de um lugar para outro e de um tempo para outro (Bittencourt, 2002). Desse modo, leia a letra da música e atente para os seguintes pontos:
I) Construção do texto: características da letra (verbal) e características melódicas (rítmico);
II) Temática da música: referências aos povos originários do Brasil e aos afrodescendentes e sobre a narrativa destacada pela própria música;
III) Análise textual: análise da mudança dos tempos dos verbos no decorrer na música a partir da construção narrativa: de um passado para um presente.

Canto das Três Raças

Ninguém ouviu
Um soluçar de dor
No canto do Brasil

Um lamento triste
Sempre ecoou
Desde que o índio guerreiro
Foi pro cativeiro
E de lá cantou

Negro entoou
Um canto de revolta pelos ares
No Quilombo dos Palmares
Onde se refugiou
Fora a luta dos Inconfidentes
Pela quebra das correntes
Nada adiantou

E de guerra em paz
De paz em guerra
Todo o povo dessa terra
Quando pode cantar
Canta de dor

E ecoa noite e dia
É ensurdecedor
Ai, mas que agonia
O canto do trabalhador
Esse canto que devia
Ser um canto de alegria
Soa apenas
Como um soluçar de dor

Intérprete: Clara Nunes
Composição: Mauro Duarte / Paulo César Pinheiro

Fonte: elaborado pelos autores

Sendo o samba um importante símbolo nacional, é de grande relevância que a própria história nacional seja cantada/contada a partir dele. Desse modo, três são as sugestões do que trabalhar nesta canção, que são elas: aspectos de ordem estrutural do gênero, destacando a construção da música (letra + som); as características temáticas da música, que ressaltam a história de dor do povo trazido ao Brasil; e os aspectos linguísticos dos tempos verbais presentes na composição textual, visando a compreensão de que ocorre um desenvolvimento histórico, de um passado para um presente, marcado pelos tempos verbais no decorrer da música.

Vejamos agora a segunda atividade proposta para a aula de Língua Portuguesa:

Quadro 2 – Proposta de Atividade 2 (Querelas do Brasil)

A música "Querelas no Brasil", interpretada pela artista Elis Regina, é construída a partir de elementos que questionam, ao mesmo tempo que exaltam, o Brasil. A letra destaca muitos aspectos sobre a nação, ressaltando um samba que traduz o ideal de liberdade, alegria e resistência do povo brasileiro (Nogueira, 2006). Para dar continuidade ao nosso estudo, faça a leitura da música considerando os seguistes aspectos:
I) Construção temática da música: entender qual construção narrativa ela transmite;
II) Compreensão do uso da expressão Brasil (com "s"), que na música representa a realidade do país, e o Brazil (com "z"), representando apenas uma face idealizada do país;
III) Análise da escolha lexical presente na composição musical: compreender o sentido de cada palavra/expressão e os recrsos semântico-pragmáticos para representar aspectos do Brasil e das línguas indígenas, em especial o tupi.

Querelas do Brasil

O Brazil não conhece o Brasil
O Brasil nunca foi ao Brazil
Tapir, jabuti
Liana, alamanda, ali, alaúde
Piau, ururau, aki, ataúde
Piá-carioca, porecramecrã
Jobim akarore, Jobim-açu

Pererê, camará, tororó, olerê
Piriri, ratatá, karatê, olará
Pererê, camará, tororó, olerê
Piriri, ratatá, karatê, olará

O Brazil não merece o Brasil
O Brazil tá matando o Brasil

Jereba, saci
Caandrades, cunhãs, ariranha, aranha
Sertões, Guimarães, bachianas, águas
Imarionaíma, ariraribóia
Na aura das mãos de Jobim-açu

Jererê, sarará, cururu, olerê
Blá-blá-blá, bafafá, sururu, olará
Jererê, sarará, cururu, olerê
Blá-blá-blá, bafafá, sururu, olará

Do Brasil, SOS ao Brasil (3x)

Tinhorão, urutu, sucuri
Ujobim, sabiá, bem-te-vi

Cabuçu, Cordovil, Cachambi, olerê
Madureira, Olaria e Bangu, olará
Cascadura, Água Santa, Acari, olerê
Ipanema e Nova Iguaçu, olará

Do Brasil, SOS ao Brasil (2x)

Intérprete: Elis Regina
Composição: Aldir Blanc / Maurício Tapajós

Fonte: elaborado pelos autores

Essa segunda proposta direciona um estudo com a música na expectativa de orientar o professor a trabalhar com os seus alunos os elementos da construção narrativa do samba, visando, entre outras possibilidades, compreender o tema da música, a partir do emprego divergente entre os termos “Brasil” e “Brazil”, e do foco discursivo para um posicionamento ideológico, que permita demonstrar ao aluno que a construção do texto, que emprega palavras que podem (ou não) ser de conhecimento dele, o direciona para uma análise/reflexão de aspectos da língua(gem) relacionados não só ao texto, mas também ao contexto em que o texto figura produzindo efeitos de sentido.

Por último, temos a terceira proposta de atividade para o estudo do samba:

Quadro 3 – Proposta de Atividade 3 (Eu canto samba)

"Eu canto samba", interpretada por Paulinho da Viola, é uma música que exalta o samba e o que esse gênero musical transmite para o Brasil e o povo brasileiro. Assim sendo, oriente sua leitura numa perspectiva que permita contemplar os seguintes pontos:
I) Relação entre o eu-lírico e o samba;
II) Compreensão sobre o samba no próprio samba, aspectos de textualidade: i) perceber o modo como o samba é descrito na música como uma forma de metalinguagem; ii) analisar as referências feitas ao samba; iii) compreender as nuances de sentido entre os versos "eu vou ao samba" e "eu canto samba"; iv) e como o samba é representativo de alegria para o povo brasileiro;
III) Estudo do artista: fazer uma pesquisa sobre o sambista, conhecendo seu percurso na carreira como músico e sua relevância para o movimento musical do samba, construindo uma discografia biográfica do artista.

Eu canto samba

Eu canto samba
Porque só assim eu me sinto contente
Eu vou ao samba
Porque longe dele eu não posso viver
Com ele eu tenho de fato uma velha intimidade
Se fico sozinho ele vem me socorrer

Há muito tempo eu escuto esse papo furado
Dizendo que o samba acabou
Só se foi quando o dia clareou

O samba é alegria
Falando coisas da gente
Se você anda tristonho
No samba fica contente
Segure o choro criança
Vou te fazer um carinho
Levando um samba de leve
Nas cordas do meu cavaquinho

Intérprete: Paulinho da viola
Composição: Gabriel De Moura Passos / Joao Silva Filho Carlos / Valmir Da Silva Ribeiro

Fonte: elaborado pelos autores

Para a atividade proposta, foram consideradas: a relação entre o eu-lírico e o samba, que é mostrada de forma íntima, e como símbolo de identificação; a construção da imagem do samba, que é exaltada, de modo a estabelecer uma relação de metalinguagem e de vários sentidos atribuídos ao samba como em, por exemplo, "vou ao samba" / "canto samba" /

"levando um samba"; e sobre o artista e sua referência para o movimento musical, memorial, monumental (Rodrigues, 2018).

As propostas de atividade sugeridas neste tópico do artigo permitem um olhar frente aos textos (os sambas), tendo em vista suas narrativas, os aspectos linguísticos e a interpretação textual. Tais sugestões buscaram o desenvolvimento de um conhecimento sobre a língua(gem), por meio da reflexão e do uso do texto/música na prática cotidiana de sala de aula de Língua Portuguesa. Desse modo, é válido destacar que cada proposta sugerida foi pensada para caminhos diferentes, para possibilitar ao professor diversificar a abordagem de uso do samba na aula de Língua Portuguesa; bem como de outros seguimentos/estilos musicais. Destacamos ainda que para cada tomada de ação, faz-se necessário repensar acerca das práticas sociais de linguagem que são realizadas pelos alunos no cotidiano das cidades, já que não basta impor um texto ao aluno e trabalhá-lo num modelo autônomo de letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso entendimento nesta pesquisa foi o de que o professor deve ter um olhar reflexivo frente aos textos e as língua(gens) que fazem parte dos conteúdos pretendidos/propostos ao Ensino Médio, transmitindo ao aluno as aprendizagens necessárias e desejadas sobre a articulação do próprio texto. Agindo deste modo, o professor de Linga Portuguesa conduz o seu aluno a refletir sobre as língua(gens) e ter a compreensão da maleabilidade/plasticidade dos textos (Rodrigues, 2017b) no cotidiano das cidades, e na escola.

Nossa avaliação acerca deste estudo, permitiu-nos compreender que o samba pode/deve estar presente em sala de aula de Língua Portuguesa através de um letramento sociocultural e histórico, no qual as músicas possibilitam um trabalho com o texto alicerçado numa dinâmica que está presente nos documentos oficiais (Brasil, 2006; 2018; Pernambuco, 2020) que norteiam o ensino de língua(gens) para a Educação Básica, na especificidade do Ensino Médio.

Com as ideias expressas neste artigo, ressaltamos que o processo de letramento se dá através da relação entre o sujeito, o meio e a utilização da linguagem no contexto social. Desse modo, a linguagem se torna percebida como produto das culturas, e atravessando a historicidade dos sujeitos através dos textos. Essa ideia valida a proposta de um letramento sociocultural e histórico (Rodrigues, 2017a), que evidenciamos neste estudo, pelo fato dele

permitir: i) reflexões sobre a abordagem com o samba, destacando sua relevância para o trabalho de sala de aula de Língua Portuguesa; e ii) sua configuração como texto e como símbolo de cultura popular que faz parte da identidade da nação brasileira.

Dessa forma, a inserção do samba em sala de aula de Língua Portuguesa endossa um trabalho que evidencia a cultura popular brasileira (um contexto histórico e social de luta, resistência/persistência), permitindo que a aprendizagem da língua(gens) seja mais significativa, dinâmica e relevante para o alunado do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, José Neves. **Jongo, o avô do samba**. Caderno Virtual de Turismo, Rio de Janeiro, v. 2, p. 10-14, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

DANTAS, Maria Aparecida Calado de Oliveira; RODRIGUES, Linduarte Pereira. A formação do professor de língua materna: Aspectos didáticos e currículo. In: LOPES, Maria Suely Oliveira de; CARVALHO, Lucirene da Silva; ALVES, Shirley Marly. **Jogando com as linguagens**: Práticas de pesquisa no PROFLETRAS. São Paulo: Parábola, 2019. p. 153-168.

KLEIMAN, Angela B. Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? **Coleção Linguagem e letramento em foco**. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

KLEIMAN, Angêla B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmmVJpFv4bk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

NETO, Lira. **Uma história do samba**: as origens. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

NOGUEIRA, Mara Nartécia. **O samba**: cantando a história do Brasil. [S. l.], 2006. Disponível em: https://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/artigoosamba.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco Ensino Médio**. 2020.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Folhetos de cordel no ensino de língua materna: aspectos culturais e formação docente. **Revista do Gelne**, Natal, v. 18, n. 2, p. 166-193, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11207. Acesso em: 20 jun. 2024.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. O oral e o escrito em práticas e eventos de letramento. In: NORONHA, Claudianny Amorim.; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de. **Escola, ensino e linguagens**. Natal: EDUFRN, 2017a, p. 51-77.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Por uma Linguística da Prática. In: ATAÍDE, Cleber et al, (org.). **Gelne 40 anos**: Experiências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura. São Paulo: Blucher, 2017b. cap. 3, p. 69-89.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Memória e documento: o cordel, monumento da cultura das vozes. In: ASSUNÇÃO, Luiz; MELO, Beliza Áurea de Arruda (org.). **Paul Zumthor**: memória das vozes. São Paulo: Assimetria, 2018. cap. 11, p. 221-253.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Recebido em: *Julho/2024*.
Aprovado em: *Setembro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

Relações de gênero e violência contra a mulher em "Isaltina Campo Belo", de Conceição Evaristo: uma experiência de leitura no ensino médio

Priscilla Barbosa de Miranda Barros*, Marcelo Medeiros da Silva**

Resumo

O presente artigo investiga como se dá a recepção de textos literários que tematizam as relações e violências de gênero, por estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Bom Jardim, Pernambuco. A experiência da qual decorrem as nossas reflexões é produto derivado de pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Metodologicamente, este estudo está inserido no rol da pesquisa-ação e ocorreu entre os meses de agosto a dezembro de 2022. Nossa pesquisa envolveu o trabalho com a leitura de seis contos que tematizam a violência de gênero, na perspectiva da formação do(a) leitor(a) literário(a) e cultural (Gomes, 2011, 2015). No entanto, neste artigo, voltamo-nos apenas ao conjunto de procedimentos aplicados à leitura do conto "Isaltina Campo Belo". Para tanto, tomamos como subsídio os estudos voltados para o campo da formação de leitores(as) e do ensino de literatura, a exemplo de Candido (2004), Lajolo (1988), Zilberman (1986, 2012) e Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017). Os resultados da experiência demonstram que o texto literário, sendo um encontro de experiências humanas diversas, contribui significativamente para o trabalho com a temática das relações de gênero e da violência contra a mulher, uma vez que pode sensibilizar os sujeitos e, consequentemente, despertar-lhes a consciência cultural, de modo que esses mesmos sujeitos possam vir a se tornar agentes de questionamento e transformação das estruturas sociais que fomentam as assimetrias e as violências de gênero.

Palavras-chave: relações de gênero; violência contra a mulher; formação de leitores.

Gender relations and violence against women in "Isaltina Campo Belo", by Conceição Evaristo: a reading experience in high school

Abstract

This paper investigates as it happens the reception of literaty texts that emphasize the relations and gender violences, by eleventh grade high school students at a state school in the city of Bom Jardim, Pernambuco. The experience from which our reflections arise is a product derived from research carried out with the Postgraduate Program in Teacher Training at the State University of Paraíba (UEPB). Methodologically, this study is part of the action-research category and took place between August and December 2022. Our research involved reading six short stories that focus on gender violence, from the perspective of the formation of literary and cultural readers (Gomes, 2011, 2015). However, in this paper, we only focus on the set of procedures applied to reading the short story "Isaltina Campo Belo". To this end, we took as a basis studies focused on the field of reader formation and literature teaching, such as Candido (2004), Lajolo (1988), Zilberman (1986, 2012) and Ferrarezi Jr. and Carvalho (2017). The results of the experiment demonstrate that the literary text, being a meeting of diverse human experiences, contributes significantly to the work with the theme of gender relations and violence against women,

* Mestra em Formação de Professores, na linha de Linguagens, Culturas e Formação Docente pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professora na Educação Básica do Estado de Pernambuco (SEE-PE). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9794-5670. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4055236415164923. E-mail: priscillabarros82@gmail.com.

** Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), onde atua na graduação no Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) e na pós-graduação como membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) e do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI). Líder do Grupo de Pesquisa Mulher e Escrita: Resgate, História e Leituras Críticas. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1055-910X. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8642945745816768. E-mail: marcelomedeiros_silva@yahoo.com.br.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.55 ISSN 2358-4319

as it can sensitize subjects and, consequently, awaken them cultural awareness, so that these same subjects can become agents of questioning and transforming of the social structures that encourage gender asymmetries and violence.
Keywords: gender relation; violence against woman; reading formation.

Relaciones de género y violencia contra la mujer em "Isaltina Campo Belo", de Conceição Evaristo: una experiencia de lectura en la enseñanza media

Resumen

Este artículo investiga cómo se ocurre la recepción de textos literarios que tematizan las relaciones y violencias de género por estudiantes de segunda serie de la Enseñanza Media, de una escuela estatal de la ciudad de Bom Jardim, Pernambuco. La experiencia de la que derivan nuestras reflexiones es producto de una investigación realizada junto al Programa de Postgrado en Formación de Profesores de la Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Metodológicamente, este estudio se enmarca en el ámbito de la investigación acción y se desarrolló entre los meses de agosto y diciembre de 2022. Nuestra investigación consistió en trabajar con la lectura de seis cuentos que abordan la violencia de género, desde la perspectiva de la formación del lector literario y cultural (Gomes, 2011, 2015). Sin embargo, en este artículo nos centramos únicamente en el conjunto de procedimientos aplicados a la lectura del cuento "Isaltina Campo Belo". Para ello, tomamos como base estudios centrados en el campo de la formación de lectores y de la enseñanza de la literatura, como Candido (2004), Lajolo (1988), Zilberman (1986, 2012) y Ferrarezi Jr. 2017). Los resultados del experimento demuestran que el texto literario, siendo un encuentro de experiencias humanas diversas, contribuye significativamente al trabajo con la temática de las relaciones de género y de la violencia contra la mujer, ya que puede sensibilizar a los sujetos y, en consecuencia, despertarles la conciencia cultural, para que estos mismos sujetos puedan convertirse en agentes de cuestionamiento y transformación de las estructuras sociales que alientan las asimetrías y las violencias de género.
Palabras clave: relaciones de Género; violencia contra la mujer; formación de lectores.

INTRODUÇÃO

No percurso da História, diversas imagens, discursos e práticas sociais são construídos a fim de reforçar positivamente os feitos dos homens enquanto as mulheres são deslegitimadas socialmente e impedidas de ocupar lugar de poder e prestígio, apesar de ter havido algumas exceções que, no entanto, mais confirmam a regra: a invisibilização do feminino e a legitimação do poderio masculino. Como nos lembra Swain (2014, p. 618): "O silêncio dos historiadores é sistemático quando as fontes se referem aos atos e realizações das mulheres [...] a história narrada no masculino aparece como a descrição 'verdadeira' das relações societais". Inúmeros são, pois, os exemplos do apagamento sistemático dos feitos e contribuições das mulheres ao longo da História. As amazonas, por exemplo, foram transformadas em mitos, como se não fosse possível existir mulher guerreira, outra amostra histórica de apagamento do poder da mulher são as obras poéticas de Safo (considerada a maior poetisa grega do gênero lírico) que foram destruídas e da qual só nos chegaram alguns fragmentos. Assim, a violência

contra as mulheres é um dos frutos de uma sociedade assentada na naturalização da ideia de que o masculino é autorizado a subjugar o feminino, inclusive com a força física.

Segundo o *Infográfico Segurança em números 2023*,[1] a cada hora, 3 mulheres são importunadas sexualmente. A cada duas horas, uma mulher é assediada sexualmente e, a cada 9 minutos, uma menina ou mulher é estuprada. Desses casos, as principais vítimas são crianças de 0 a 13 anos. Os agressores em 86, 1% eram conhecidos das vítimas. A cada hora, 28 mulheres sofrem um episódio de violência doméstica em nosso país. Foram registrados 1.437 casos de feminicídio no Brasil, em 2023. Dessas vítimas, 71, 9% tinham entre 18 e 44 anos. 62% eram negras. Sete, em cada 10 vítimas, foram mortas dentro de casa. Em mais da metade dos casos (53,6%), o autor foi o parceiro íntimo; em 19,4% dos casos, o ex-parceiro íntimo e, em 10,7%, um familiar, como filho, irmão ou pai. Já conforme o *Mapa da Violência*,[2] o Brasil apresenta a quinta maior taxa – em uma lista de 83 países – de feminicídio do mundo, isto é, assassinatos de mulheres cometidos pelas desigualdades de gênero. Esses dados revelam que a violência contra as mulheres é um problema social que precisa ser enfrentado e combatido.

Assim, além das leis e de políticas públicas que visem combater as violências contra a mulher[3], é necessário que haja ações educativas que colaborem para tal ação, já que, na esteira de Paulo Freire, acreditamos que a educação é uma prática de transformação social. Logo, a discussão sobre as violências de gênero precisa estar presente no currículo escolar e perpassar as práticas de leitura e produção de textos na educação básica. Por essa razão, realizamos uma experiência de leitura com a obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2011), escrita por Conceição Evaristo, junto a estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Bom Jardim, em Pernambuco.

Nosso objetivo era investigar como se daria a recepção de textos literários que tematizam as relações e violências de gênero. Por isso, escolhemos a referida obra de

[1] O Fórum Brasileiro de Segurança Pública disponibiliza dados coletados para o Anuário Brasileiro de Segurança Pública desde 2017, relativos à violência letal e sexual de meninas e mulheres no Brasil. Disponível em: https://apidspace.universilab.com.br/server/api/core/bitstreams/d41faf30-9914-43e0-9c1f-d83f785ad9ac/content.

[2] O Mapa da Violência 2015 apresentou um levantamento de dados contra a mulher em 83 países. WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil. Flacso Brasil, 2015. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf.

[3] A exemplo de algumas leis nessa natureza, há a lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 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, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica.

Conceição Evaristo, tendo em vista que as narrativas que a compõem apresentam perfis de mulheres que passaram pelas mais diversas formas de violência de gênero e, mesmo assim, não sucumbiram à tal violência. Aventamos a hipótese de que o contato com tais narrativas romperia e, ao mesmo tempo, ampliaria o horizonte de expectativas das(os) estudantes acerca das relações e das formas de violência de gênero em nossa sociedade, o que poderia contribuir para a formação delas(es) não apenas como leitoras(es), mas, principalmente, como cidadãs(ãos) conscientes das desigualdades que grassam em nossa sociedade.

Para tanto, o nosso estudo acostou-se à pesquisa-ação, visando permitir a participação, a intervenção, a inovação e a disseminação de uma formação cidadã via literatura. Conforme Thiollent (1986), a pesquisa-ação "promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas" para "realizar uma possível transformação dentro da situação observada" (Thiollent, 1986, p. 53-75). Para a execução da pesquisa-ação, deve-se planejar, implementar, descrever e avaliar as ações para compreender as mudanças e melhorar a prática, "aprendendo mais no correr do processo [do que na] própria investigação" (Tripp, 2005, p. 446 *apud* Da Silva; Matias; Barros, 2021, p. 497). Assim, na implementação, ocorre a descrição do processo, o que subsidia a avaliação contínua a fim de melhorar a prática, fato que sucedeu durante nossa pesquisa, uma vez que replanejávamos nossa sequência (conjunto de procedimentos aplicados à prática de leitura na escola) a partir dos resultados obtidos durante sua implementação.

Ressaltamos que a escolha pela pesquisa-ação se deu também pela dialogicidade, alteridade e escuta presentes no âmbito da produção da pesquisa-ação. O que nos permitiu ir ao encontro do outro, dialogar com o outro a partir da escuta sensível, da interação no movimento de alteridade, possibilita uma educação democrática, emancipatória, algo necessário para a prática de transformação de uma sociedade que precisa ser mais humanizada.

Assim, nossa experiência foi realizada ao longo do terceiro e quase todo o quarto bimestres do ano letivo de 2022. Realizamos nossas atividades de leitura em 42 aulas de 50 minutos e encerramo-las com a realização de uma mostra literária organizada em conjunto com a turma para socializarmos à comunidade escolar um pouco do que foi vivenciado durante a intervenção. Como a experiência de que resulta o presente texto ocorreu ao longo de quase um

semestre, para este artigo, vamos nos ater apenas à descrição e à reflexão do encontro que foi realizado em 9 aulas e ao longo do qual houve o trabalho de leitura e interpretação do conto "Isaltina Campo Belo".

O presente artigo encontra-se, portanto, organizado da seguinte forma: após esta introdução, na segunda seção, trazemos uma discussão teórica sobre o planejamento de aulas de leitura para a formação do(a) leitor(a) no Ensino Médio. Na terceira seção, descrevemos a experiência de leitura com o conto "Isaltina Campo Belo" e refletimos sobre a reação das(os) nossas(os) estudantes ante tal texto e as atividades que lhes eram propostas ao longo da intervenção didática. Por fim, nas considerações finais, reiteramos que as reflexões sobre a formação de leitoras(es) a partir da discussão acerca das formas de violência de gênero precisam ecoar no espaço social na tentativa de ensejar alterações nas estruturas hegemônicas de poder de onde emanam tais violências.

LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO DO(A) LEITOR(A): REFLEXÕES ANTES DA ENTRADA NA SALA DE AULA

Dentre as várias responsabilidades, socialmente, atribuídas à escola, está a formação de leitoras(es), de modo que as(os) alunas(os) não sejam privadas(os) do "acesso aos bens da cultura letrada e aos códigos e valores inscritos neste universo" (Britto, 2003, p. 90). A leitura é uma produção da experiência humana que corresponde a práticas valorizadas na transmissão cultural. Por isso, "da consolidação ou não de sua prática, advém uma série de consequências, as quais envolvem tanto o domínio cognitivo do[a] aluno[a], como suas emoções e preferências, já que o livro, quando de ficção ou de poesia, entra em sintonia com sentidos múltiplos na intimidade de cada indivíduo" (Zilberman,1986, p. 07). Ainda segundo essa autora, "a escola é o lugar onde se aprende a ler e a escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler. Se esses objetivos não se concretizam, ocorrem dificuldades que rapidamente se refletem na área cultural, mas que precisam ser sanadas com a ajuda da educação" (Zilberman, 2012, p. IX).

Entretanto, pesquisas como *Retratos da Leitura no Brasil* (Failla, 2021), em sua 5ª edição, constatam uma redução no percentual de leitores[4] entre 2015 e 2019. O nosso país

[4] Para questão de análise, na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses.

continua com um patamar de quase 50% de não leitores. Fato preocupante, já que acreditamos que, ao tornar-se leitor(a), o sujeito torna-se um ser atuante na sociedade, modificando a si próprio e o seu entorno, processo formativo esse que pode ser desencadeado e mediado a partir do contato efetivo com o texto literário, tendo em vista que, consoante lição de Antonio Candido, a fruição da arte e da literatura atende "a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelos menos de frustração mutiladora" (Candido, 2004, p. 174). Nessa concepção, a literatura, por ser o sonho acordado das civilizações, é responsável por manter o equilíbrio social e se configura como o meio para o qual projetamos nossos desejos, sonhos, raivas, frustrações. É o ímã que atrai as nossas descargas emocionais. Por isso, ela é "fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma no homem a sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente" (Candido, 2004, p. 175).

Por isso, a leitura literária, para nós, configura-se como um poderoso instrumento por meio do qual aquele que lê pode reconhecer-se no outro e, assim, criar vínculos com outras pessoas e, por extensão, com toda a humanidade, pois o texto literário, importante elemento na criação da identidade do ser humano, contribui não só para a sua formação intelectual, como também para a formação de sua personalidade, já que, em meio às muitas transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, a literatura, muito mais do que uma simples guardiã do patrimônio cultural, pode trazer contribuições não só para uma melhor adequação a um mundo novo como principalmente para a formação total do ser humano.

Parece-nos, no entanto, que esse aspecto da literatura como conjunto de experiências humanas, em contato com o qual o homem pode evoluir, ainda não é considerado pela escola em cujas salas de aulas continua a faltar um trabalho mais consistente com o texto literário cujo ensino é marcado por protocolos e convenções que circulam no ambiente escolar "através de materiais didáticos que fazem desfilar figuras de linguagem a serem reconhecidas, funções de linguagem a serem identificadas, fatos históricos a serem justapostos a certas ocorrências formais interpretando-as" (Lajolo, 1988, p. 92). Nesse espaço, a presença do texto literário, quando não é um pretexto, é marcada por abordagens inconsistentes, de onde avultam perguntas literais que "inviabilizam um mergulho mais profundo na obra literária [e que] não habituam o[a] aluno[a] a esse movimento de análise mais profundo. Assim, não percebem o

prazer que proporciona esse envolvimento com a leitura [literária], ficando apenas na superficialidade de respostas formais" (Tavares, 2003, p. 108).

Como se não bastasse tornar a leitura literária pretexto para o ensino de outros componentes curriculares, exceto o de literatura, a escola, "por ser servil, quer transformar a literatura em instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor" (Queirós, 2002, p. 160), o que tem sido conseguido principalmente no ensino médio onde, ao priorizar a historiografia literária, a escola alijou, dessa última fase da educação básica, a presença de textos literários, consequentemente, o contato com estes, uma vez que o importante é o(a) aluno(a) aprender um rol de datas, autores e obras, de modo que isso possa vir a garantir-lhe ser aprovado no ENEM ou em exames similares que servem como pré-requisito obrigatório para o ingresso no ensino superior[5]. No entanto, o foco no ingresso na universidade não precisa, necessariamente, estar desvencilhado de um ensino de literatura[6] que prime pelo contato efetivo com o texto literário, que estimule o diálogo entre texto e leitor e as trocas de impressões de leitura entre as(os) leitoras(es).

É possível, inclusive, e talvez desejado, que esse ensino não só priorize a leitura integral do texto literário, mas promova uma prática da leitura interdisciplinar, com o propósito de um convite à reflexão social, pois, no contato com a obra literária, "o leitor precisa fazer diversas inter-relações entre: o texto e a sociedade, o presente e o passado, o imaginário individual e o coletivo" (Gomes, 2011, p. 13). Ainda segundo o mesmo autor, nas aulas de literatura, há "a oportunidade de fazer da prática de sala de aula um espaço democrático para o debate sobre problemas sociais, sem perder o vínculo com a história literária" (Gomes, 2015, p. 70).

Para tanto, a escola precisa proporcionar momentos de experiências de leituras, mas não de quaisquer textos e, sim, de textos que possibilitem reflexões "sobre o mundo, sobre

[5] No Brasil, o grande número de vagas em universidades públicas federais e estaduais é preenchido pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No entanto, ainda há algumas universidades que permanecem com exames próprios de ingresso, como o vestibular, e outras que mesclam um quantitativo de vagas para o ingresso via vestibular e via ENEM. A Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a Universidade Regional do Cariri (URCA) são exemplos de universidades que utilizam o vestibular (seja apenas este ou associado ao ENEM).

[6] Em relação ao ENEM, as questões de literatura são elaboradas para a prática de interpretação textual. Conforme pesquisa realizada acerca da abordagem de textos literários na prova do ENEM, entre os anos de 1998 a 2010, em cerca de 80% das questões não havia questionamentos "de relações históricas, entre autores ou períodos literários, de contextos estéticos, de traços de teoria literária" (Fischer; Luft; Frizon; Leite; Lucena; Vianna; Weller, 2012, p. 119).

a vida, sobre os sonhos, sobre [a] língua" (Ferrarezi Jr. e Carvalho, 2017, p. 14). Nesse caso, os textos selecionados para as aulas não devem ser exercício de cobranças, mas de diálogos, de encontros, de vivências, de trocas de experiências. Consequentemente, a(o) estudante necessita tocar no livro, ver as imagens, apreciar a obra literária para, então, lê-la, e as aulas de leituras não deverão ser apenas ler para responder ao que se é perguntado em fichas, questionários ou provas, mas, sim, para leituras reais, marcadas por reações pessoais, por compartilhamentos entre sujeitos para os quais o livro é demanda permanente de desejo. Nesse processo, o mais importante não é a quantidade de atividades de leituras, mas a qualidade das atividades realizadas, que devem ser bem elaboradas e estar devidamente planejadas, tendo em vista os horizontes de expectativas das(os) próprias(os) estudantes.

Para que a escola possa cumprir sua função como agência promotora de leitura e formadora de leitoras(es), é imprescindível encorajar no ambiente escolar o retorno de aulas semanais de leituras, mas leituras como vivências para a formação de leitor(a) e não como pretextos para a realização de atividades pontuais (resumos, fichas de leitura, resolução de atividades, etc.). O ato da leitura tem de ser uma prática de formação e não de adestramento. Ler vai além da proficiência exigida para a realização de determinados testes ou instrumentos oficiais de avaliação:

> A escola brasileira perdeu de vez o seu rumo quando esqueceu que educava as crianças e passou a dar mais importância à nota do IDEB do que aos seres humanos sob seus cuidados. Nesse momento, a escola brasileira, tangida por políticas governamentais silenciosas e criadoras de massas ignóbeis facilmente manipuláveis, abriu mão da leitura consistente e civilizadora em favor de uma leitura fragmentada, meramente informativa e sempre aplicada como pretexto para alguma atividade escolástica inútil, como encontrar monossílabos tônicos ou palavras polissílabas (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2017, p. 20-21).

Não podemos esquecer que lemos não apenas porque precisamos realizar certas atividades pragmáticas ou apenas uma atividade racional. Lemos porque sentimos a necessidade de entrar em contato com bens simbólicos, porque sentimos fome de fabulação, porque precisamos preencher as necessidades de fantasia e de desejo, como já o disse Antonio Candido. Ler aponta para uma necessidade existencial do próprio homem. Sentimos fome do contato com objetos estéticos. A arte nos apascenta o espírito ou o inquieta, mas em um ou em

outro caso isso é cartático e, portanto, formativo. Nesse processo, trabalhar com a leitura do texto literário exige mostrar às(aos) alunas(os) que a literatura se produz num constante diálogo entre textos e sensibilizá-las(os) para reconhecer os sentidos, a decifração de signos e a reconstrução de uma linguagem que guarda todas as dores e emoções do mundo e que, por isso mesmo, é "uma confissão de que a vida não basta" (Pessoa, 2000, p. 28).

Por isso, o espaço da sala de aula precisa ser, então, de uma comunidade. Para bell hooks (2013, p. 58), "um dos jeitos de construir a comunidade em sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. [...] Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento", uma vez que, agora segundo Yunes (2003, p. 50), "a voz, que nos dá o poder de dizermos quem somos a nós mesmos, nos humaniza: se dono da própria voz é o mais humano que podemos alcançar em nossa partilha de vida com os outros". Dentro dessa perspectiva, o desafio maior é fazer com que os textos literários possam surtir algum efeito na vida de nossas(os) alunas(os) – um efeito com gosto de eterno, ainda que efêmero. Por isso, as reflexões apontadas aqui bem como a experiência a ser descrita na seção a seguir são uma tentativa de buscar um caminho para o ensino de literatura diferente daquele que muitos de nós recebemos e era baseado na aprendizagem de nomes de autores, datas ou obras que não chegariam, na maioria das vezes, a ser, de fato, lidas tampouco se afiguravam como significativos para nós enquanto leitoras(es) em formação inicial.

QUEM NOS VIOLA? É HORA DE LER NA SALA DE AULA SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER PARA NÃO A PRATICAR NEM DENTRO NEM FORA DA ESCOLA

Nesta seção, abordamos a experiência leitora vivenciada durante a aplicação da sequência didática voltada para a discussão acerca da violência contra a mulher a partir da leitura das narrativas presentes em *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, de Conceição Evaristo. Para este artigo, vamos nos deter nos encontros que tiveram como escopo a discussão sobre estupro, tema ainda tido como tabu em nossa sociedade, mesmo sendo o Brasil um dos países onde o número de casos desse tipo de violência aumenta de ano a ano.

A título de ilustração, lembremos que, em 2022, ocorreu o maior número de registros de estupro e estupro de vulnerável: 74.930 vítimas. No entanto, esse número ainda não corresponde à realidade, já que diversos casos não são notificados. Conforme pesquisas do IPEA, "apenas 8,5% dos estupros no Brasil são reportados às polícias e 4,2% pelos sistemas de

informação da saúde. Assim, segundo a estimativa [...], o patamar de casos de estupro no Brasil é da ordem de 822 mil casos anuais" (Bueno; Bohnenberger; Martins; Sobral, 2023, p. 155).

O estupro enquadra-se na violência de gênero e na violência sexual. Conforme Scott (1995, p. 85), "O termo 'gênero' faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas[7] para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens". Assim, as maneiras como as sociedades representam o gênero, como o utilizam para organizar as regras de relações sociais, podem explicar as desigualdades entre homens e mulheres ao longo da história. Dessa forma, segundo o pensamento de Scott (1995), pode-se compreender que a partir das relações de gênero e de poder acontecem a organização, a igualdade e a desigualdade de nossa sociedade. É relevante considerar que as relações de gênero são construídas de maneira assimétrica, gerando relações desiguais de poder, o que, em nossa sociedade, culmina em privilégios para o masculino. A ideologia de supremacia masculina é, no plano da cultura e do imaginário social, a concretização de uma forma de violência contra as mulheres e as justificativas para as desigualdades de gênero precisam ser buscadas "nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação" (Louro, 1997, p. 22).

Nesse contexto, enquanto a "violência de gênero remete às relações entre masculino e feminino, o conceito de violência sexual foca na agressão contra a dignidade sexual" (Ferreira; Coelho; Cerqueira; Semente, 2023, p. 8). Sobre essa violência, os dados mostram "que mais de 80% das vítimas são mulheres. Em relação aos agressores, em termos de gênero, a maioria é composta por homens, com destaque [...]: parceiros e ex-parceiros, familiares (sem incluir as relações entre parceiros), amigos(as)/conhecidos(as)" (Diest-Ipea, 2023, p. 1). No entanto, "nada impede, embora seja inusitado, que uma mulher pratique violência física contra seu marido/companheiro/namorado. As mulheres como categoria social não têm, contudo, um projeto de dominação-exploração dos homens. E isto faz uma gigantesca diferença" (Saffioti, 2001, p. 115-116).

[7] O adjetivo "contemporâneo", no contexto do discurso de Scott (1995), reporta-se ao final do século XX.

Paradoxalmente, homens e mulheres sofrem ao seguirem as normas de gênero. Os homens, ao orientarem-se pelos padrões violentos naturalizados socialmente, sofrem com a masculinidade tóxica, construção social que define comportamentos esperados pelos homens através da valorização da força física e da redução das emoções, estas vistas como sinal de fraqueza. As mulheres, por sua vez, permanecem vítimas de uma sociedade machista, patriarcal que naturaliza a morte de um ser humano (desde que este seja a mulher que não quis corresponder às expectativas sociais enquanto namorada, noiva, esposa, filha). Destarte, é imperativo desconstruir normas que naturalizam a desigualdade entre os gêneros e que fomentam a violência do masculino contra o feminino. A escola, enquanto instituição que forma cidadãos e cidadãs para o convívio social, é um dos lugares propícios para promover uma mudança social de respeito à diversidade de gênero.

Para abordar em sala de aula a temática do estupro, escolhemos o conto “Isaltina Campo Belo”, que foi objeto de leitura e discussão ao longo de nove aulas de 50 minutos cada uma delas. Pelo que nos conta a narradora, Isaltina Campo Belo não se reconhece como mulher, mas, sim, como menino desde antes dos seus cinco anos. Na sua juventude, ela descobre, com a irmã, após a menstruação, tudo sobre o corpo do homem e o corpo da mulher em livros e na rua. Porém, não consegue entender por que não deseja homens.

Com seus vinte e poucos anos, vai morar em uma cidade mais desenvolvida para estudar e trabalhar como enfermeira. Lá ficou amiga de um rapaz que começou a namorá-la, mas por quem ela não conseguia nutrir nenhuma afetividade. Confessou para ele que carregava, desde sempre, dentro de si, um menino. Ele não aceitava as recusas de Campo Belo e, um dia, convidou-a para a festa de seu aniversário. Nesse dia, ele também convidou mais cinco homens, todos desconhecidos. Eles estupraram Campo Belo, que engravidou, mas ninguém sabia que a gravidez tinha acontecido de uma violência sexual. Campo Belo vivia para a filha e na primeira reunião de jardim de infância encontra a si mesma no amor de outra mulher: a professora da filha.

Nessa narrativa e nas demais que integram *Insubmissas lágrimas de mulheres*, Conceição Evaristo denuncia que, em se tratando de violência contra a mulher, o inimigo mora ao lado ou dentro da própria casa. Em outras palavras, “raramente uma mulher, seja criança, adolescente, adulta ou idosa, sofre violência por parte de estranhos. Os agressores são ou

amigos ou conhecidos ou, ainda, membros da família" (Saffioti, 2004, p. 92). Conforme o *Infográfico Segurança em números 2023*, dados já expostos na introdução desse artigo, uma menina ou mulher é estuprada a cada 9 minutos. Desses casos, as principais vítimas são crianças de 0 a 13 anos. Os agressores em 86, 1% eram conhecidos das vítimas. A escritora expõe que a violência é decorrente do desejo masculino de assenhorear-se do corpo e subjetividades das mulheres, mas as personagens femininas ensaiam rotas de resistência e de repúdio a essa violência e à cultura que a fomenta. Elas tomam consciência de que estão sendo agredidas e conseguem se libertar dos dominadores, física e emocionalmente. Seguem em frente e não aceitam a naturalização da violência contra o corpo-ser-mulher.

Exposto o enredo da narrativa que serviu de eixo para a discussão da temática sobre o estupro, passemos à reflexão em torno da experiência de leitura de que fez parte o conto de Conceição Evaristo. Antes de iniciar a aula sobre a referida narrativa, havíamos montado uma parede com imagens de mulheres violentadas e alguns trechos de reportagens referentes a essas imagens. Algumas(uns) estudantes ficaram curiosas(os) e foram observando e comentando sobre o que viam e liam com outras(os) estudantes. Após o tempo de observação, começamos a conversar sobre o que haviam lido, através das perguntas elaboradas para sondar o horizonte de expectativa da turma sobre a temática da violência contra a mulher, fomentando uma discussão preliminar.

Em seguida, passamos à audição da música "Mônica", de Angela Rô Rô, cuja letra faz referência a um crime que repercutiu no Brasil, nos anos 80. Mônica Granuzzo Lopes Pereira era uma adolescente de 14 anos, violentada pelo modelo Ricardo Peixoto Sampaio, de 21 anos. Ele tentou estuprá-la, mas, como não conseguiu, espancou-a. Ela, procurando fugir do estupro e do espancamento, tentou pular para a varanda do apartamento vizinho e caiu do sétimo andar do prédio. A composição ainda cita os feminicídios de que foram vítimas Aída Curi, Araceli e Cláudia Lessin.

Antes de escutarmos a música, colocamos no quadro o título dela para as(os) estudantes fazerem inferências. A aluna Narcisa Amália[8] deduziu que a música poderia ser

[8] Para resguardar a identidade das(os) estudantes, optamos por nomear cada uma(um) delas(es) a partir do nome de mulheres e homens que lutaram contra as desigualdades de gênero. No caso das meninas, nomeamo-las a partir dos nomes de escritoras que procuravam romper com estereótipos e silêncios impostos às mulheres e, para tanto, recorremos aos textos "Fragmentos de um mosaico: escritoras brasileiras no século XIX" e "Escritoras, Escritas, Escrituras", de Norma Telles. Já o nome para os

sobre Mônica da Turma da Mônica, por ela bater em Cebolinha e seria o contrário do que acontece com mais frequência na realidade. Segundo a aluna, seria a violência da mulher contra o homem. Júlia Lopes expôs que, por coincidência, tem uma parente chamada Mônica e ela já passou por violência doméstica e deduziu que a música será sobre violência doméstica. Narcisa Amália retomou a fala, dizendo que também poderia ser outra Mônica, igualmente vítima de alguma violência.

Depois desse pequeno diálogo, começamos a escutar a música. Em seguida, disponibilizamos a letra para cada estudante e, assim, foi feito o acompanhamento da letra escutando a música novamente. Após esse contato com a letra escrita, começamos a indagar sobre a construção temática da música. A estudante Ignêz Sabino levantou a hipótese de que Mônica morreu violentada porque quis, como dizia na letra da música. Já o aluno Charles Fourier achou que os versos "morreu violentada por que quis" exprimem a visão machista da sociedade. A aluna Délia concordou com Charles Fourier, dizendo que para a sociedade a mulher não pode sair, dançar, divertir-se:

> **Professora Pesquisadora:** E quem era essa Mônica? Ela foi morta como?
> **Júlia Lopes:** Uma criança, como diz na terceira estrofe, professora "Agora não dá mais para sonhar/ O seu diário na TV/ Não há segredos mais pra ocultar, /Todos vão saber que era criança". Outra parte da música que me chamou a atenção foi quando cita Aracceli, que tem na parede o caso dela (aponta para a imagem no mural da sala).
> **Professora Pesquisadora:** Isso. Na música cita "Aracelli balão mágico". Alguém já ouviu falar em Balão Mágico?
> **Narcisa Amália:** Uma turma que fazia música para crianças.
> **Professora Pesquisadora:** Araceli tinha quantos anos quando foi morta?

As estudantes Josefina Álvares de Azevedo, Délia e Nísia Floresta que estavam próximas da parede que montamos antes com imagens de mulheres vítimas de violência leram que Aracelli tinha 8 anos quando foi violentada e assim a turma percebeu por que na letra o nome de Araceli aparece associado a uma banda infantil. Josefina Álvares de Azevedo percebeu que as outras mulheres citadas na música também estavam presentes nas imagens no mural. Então, aproximamo-nos das imagens para mostrá-las melhor à turma.

meninos adveio da reportagem "Homens pioneiros do feminismo e da luta pela equidade de gênero, artigo de José Eustáquio Diniz Alves", da Revista Ecodebate, e do artigo "Homens e o Movimento Feminista no Brasil: rastros em fragmentos de memória", de Azevedo, Medrado e Lyra.

A estudante Ignêz Sabino destacou o trecho: "Quem fere uma irmã tem seu final/ Queremos o seguinte no jornal/Quem mata menina se dá mal/Sendo gente bem ou marginal", explicando "é isso que queremos ver, essas pessoas que fazem a violência se darem mal". Já a aluna Narcisa Amália citou o verso "quem fere uma irmã", achando que uma mulher da família havia sido machucada. Então, perguntamos à turma se a palavra *irmã* estava no sentido sanguíneo, responderam que não. A estudante Júlia Lopes lembrou que a palavra *irmã*, como está na música, lembra o termo *sororidade*[9] estudado no primeiro encontro[10]. Concordamos com Júlia Lopes e reforçamos que, para a sororidade, não significa que precisamos gostar de todas as mulheres, mas precisamos ajudar, mesmo que, para nossa segurança, a depender do caso, façamos isso de forma anônima. Até porque, quando não denunciamos, somos cúmplices.

Alguns(mas) estudantes lembraram um caso de uma jovem da cidade deles(as) que foi encontrada morta, e o suspeito até o momento é um ex-aluno da escola onde realizamos a pesquisa de que resulta o presente texto. As(os) estudantes comentaram que ninguém havia acreditado, quando o suspeito foi detido, que ele cometera o crime, porque era um menino calmo, bondoso. As pessoas da cidade comentavam que ele estava assim porque participava de alguma seita, tentando justificar o fato de uma pessoa calma e bondosa matar sua própria amiga. Aproveitamos o comentário para reforçar a dificuldade de as pessoas acreditarem na violência contra a mulher quando o agressor é alguém conhecido.

A estudante Áurea Pires, dando continuidade à reflexão sobre a letra da música, destacou o trecho "Podia estar quieta e ser feliz", explicando que, de acordo com esse verso, se ela tivesse seguido o que a sociedade espera de uma mulher, ela não estaria morta. O aluno Charles Fourier reforçou ser uma crítica, uma ironia o trecho citado por Áurea Pires. O estudante

[9] *Sororidade* vem de *sóror*, que significa irmã. O termo é uma "'ideia-força [que vem] associando e mobilizando mulheres muito diferentes entre si em lutas por direitos reprodutivos e por defesa de mulheres contra a violência doméstica" (Costa, 2009, p.13, grifo da autora) (Costa, 2009, p.13, grifo da autora).

[10] Nosso primeiro encontro objetivava investigar um pouco mais sobre o horizonte de expectativa da turma, uma vez que já havíamos aplicado os questionários iniciais, seguindo a proposta da pesquisa-ação. Então, possibilitamos, a partir de imagens, a primeira reflexão sobre a temática da violência contra a mulher. Para tanto, foi criado um mural com imagens de mulheres que apareceram na mídia por terem sido violentadas e/ou assassinadas. Após essa reflexão, oportunizamos a leitura do conto "Shirley Paixão". Neste conto, a personagem Shirley acolhe a sua enteada ao descobrir que ela é estuprada pelo próprio pai. Assim, a partir dessa atitude, trouxemos reportagens que traziam em seus títulos o termo *sororidade* para fazermos conexões com a atitude de Shirley.

August Bebel enfatizou que o trecho lembra o pensamento de que lugar de mulher é em casa, ideia bastante disseminada em nossa sociedade que, sendo de base patriarcal, fomenta que o espaço social por onde as mulheres devem transitar é apenas o do interior do lar.

Após a música, entregamos trechos de reportagens que explicavam os fatos sobre os crimes de Mônica, Aída, Araceli e Cláudia Lessin. Em seguida, iniciamos o contato com o conto de Conceição Evaristo, mediante questionamentos sobre o título. A turma reforçou que mais uma vez o título traz um nome de uma mulher, como nos textos lidos em aulas anteriores. Sugeriram que o nome *Isaltina* talvez trouxesse a ideia de exaltar, exaltada; o sobrenome Campo seria a ideia de jardim, tranquilidade e o outro sobrenome Belo traria a ideia de beleza.

Para o primeiro contato com essa narrativa, planejamos uma leitura silenciosa. No entanto, a turma solicitou para a leitura ser feita oralmente, então, atendemos ao pedido e sugerimos uma leitura protocolada. Como o conto "Isaltina Campo Belo" possui onze parágrafos, pedimos a colaboração de onze estudantes para a leitura. À medida que íamos lendo, a turma perguntava algo que estava com dúvida, fosse no vocabulário ou quanto às inferências feitas pelas(os) colegas. Após a leitura do parágrafo que relata o estupro, alguns(umas) não se contiveram:

> **Narcisa Amália**: Professora, estou passada, ela confiou nele até de dizer a ele que não sentia atração por homem, ele escutou e deve ter pensando " Sente não, não é? Você vai sentir". Ele convocou os amigos, disse sobre o caso dela, elaborou a festa dele, a convidou, ela foi, por confiar nele e achar que teria outras mulheres como fala no texto, porque se ela soubesse que teria só rapazes, talvez não fosse. Conclusão, na cabeça dele, ele tornaria ela mais mulher através do estupro. Eu sei que é um estupro, mas será que ele sabia que era estupro o que estava fazendo? Agora, eu pergunto professora, na mente dele o que ele estava fazendo era estupro?[11]. CINCO HOMENS??? Cinco homens estuprando Isaltina Campo Belo.
> **Auta de Souza:** Não sei como não mataram Isaltina Campo Belo. Por que deixaram ela viva, se ela podia denunciar?
> **Délia:** Se ela fosse denunciar, como ela ia comprovar o que aconteceu?
> **Júlia Lopes**: Perícia Médica.

Diante das dúvidas levantadas pelas colegas, a estudante Júlia Lopes lembrou dois casos de estupro noticiados pela mídia. O primeiro caso relembrado foi o de uma criança de 12

[11] O comentário da estudante reforça o imaginário da sociedade de procurar uma justificativa quando o agressor é um conhecido, um amigo, um parente, uma pessoa em que a violentada confia. Mas também carrega a indignação por uma mulher ser estuprada por cinco homens, através de uma violência planejada. Uma violência para controlar o comportamento sexual, tentando "corrigir" a orientação sexual da vítima, conhecido por estupro corretivo.

anos, grávida pela segunda vez em um ano, após vários estupros cometidos pelo tio que mora com ela e pelo vizinho. Essa garota não conseguiu fazer o aborto dessa segunda gravidez, nem tinha conseguido da primeira gravidez (esse caso estava sendo notícia na semana em que estávamos fazendo a leitura do conto "Isaltina Campo Belo"). O outro caso citado foi o de uma criança de 11 anos que havia sido estuprada por um jovem de 14 anos, engravidou, a juíza não quis autorizar a criança a fazer o aborto e ainda perguntou se ela podia aguentar mais um pouco para tirar o bebê com vida.

Demos continuidade à leitura e, no final, muitas(os) estudantes começaram a falar, mesmo sem serem questionadas(os):

> **Narcisa Amália**: Quando eu li que ela não sabia da gravidez, me lembrei que uma menina aqui na cidade só descobriu que estava grávida na hora que estava tendo o bebê. Tem barriga de algumas pessoas que mal crescem quando estão grávidas.
> **Professora Pesquisadora:** E muitas continuam menstruando.
> [...]
> **August Bebel**: Ela se descobriu como lésbica.
> **Délia**: Essas formas de chamar não são xingamentos?
> **Professora Pesquisadora:** Surgiram como forma de xingamento.
> **Nísia Floresta**: Mas eu acho que não é mais, porque tem a sigla LGBTQIA+ que traz os nomes lésbicas, gays.
> **Professora Pesquisadora**: Embora, para os homens serem xingados de gay é uma ofensa que leva a brigas, aí está mais uma violência contra a mulher, porque ele vai ser visto como mulher, e mulher para a sociedade ao longo da história é inferiorizada.

Sobre o final do conto, a turma ficou triste. Alguns(umas) estudantes explicaram o porquê, afirmando a vontade de ver Isaltina Campo Belo com a família completa, no desfecho:

> **August Bebel** : Oxe, desde que se viram que houve uma química entre as duas, então, por que ela ter morrido no final?
> **Délia:** Oxe, não era para a esposa ter morrido.
> **Nísia Floresta:** Concordo com Délia.
> **Délia:** Ficaria tão lindo as três juntas.
> **Professora Pesquisadora:** Mas ficaram juntas.
> **August Bebel:** Mas poderiam ter ficado mais.

Ainda dentro dos diálogos sobre o conto, a aluna Julieta de Melo Monteiro destacou o trecho "Miríades brinca de esconde-esconde em alguma outra galáxia" (Evaristo, 2016, p. 67), achando bonita a forma de se referir à morte. Solicitamos à turma que refletisse mais sobre o texto, escrevendo no diário de leitura sobre o conto lido. Este instrumento (o diário de leitura) foi

utilizado durante todas as aulas da experiência para que as(os) alunas(os) registrassem, por escrito, suas impressões de leituras de forma individualizada. Quando do acesso a esses diários, observamos, por exemplo, que a resposta de Maria Firmina dos Reis retomou o caso do estupro coletivo que aconteceu no Rio de Janeiro, em 2016, com uma menina de 16 anos. Foram mais de 30 estupradores, que gravaram um vídeo e publicaram, mostrando a menina desacordada e sangrando. Segundo relatos da família, ela havia ido se encontrar com seu namorado de 19 anos. Este achava que ela o traíra, então, arquitetou o estupro como forma de vingar-se e mostrar seu poder sobre ela. Já o estudante François Poullain de la Barre evidenciou a relação do texto com a sociedade e com a ideia que trabalhamos, ao longo dos encontros, de estupros cometidos ou planejados por pessoas próximas. As respostas de Josefina Álvares de Azevedo e Narcisa Amália expressam um resumo do que a turma relatou sobre a leitura do conto: a indignação com relação ao estupro, por ser planejado por alguém de confiança da personagem, por ela ter encontrado a felicidade com a professora da filha e por ela ter aceitado a filha, mesmo sendo fruto de uma violência sexual.

Em seguida, lemos alguns textos informativos e a carta aberta de Klara Castanho[12] sobre doação de bebê e estupro. O relato aborda o medo de se expor após um ato de violência, como o que aconteceu com a personagem de Conceição Evaristo, bem como reflete sobre a insegurança, a sensação de culpa e a gravidez decorrente de um estupro. Para finalizar a leitura do conto, propomos a formação de grupos para a análise da narrativa. Decorrente desses grupos, destacamos algumas respostas das(os) estudantes sobre a intenção da narradora de transformar possíveis eventos reais em narrativas e sobre a questão cultural dentro da narrativa.

Em sua análise, a aluna Maria Firmina dos Reis evidenciou que a escritora não se colocou como narradora. Na sua opinião, a autora criou essa história para que as mulheres lutassem mais ainda por seus direitos e para que elas pudessem ver que há esperança e motivos para rir, que no caso a filha da narradora-personagem era esse motivo. Esse pensamento coaduna-se com uma das intenções de Conceição Evaristo sobre seu texto literário: “não é inocente[...] não faço questão de separar: aqui está a escritora [...] Evaristo e aqui está a cidadã

[12] Em maio de 2022, o estupro sofrido por Klara Castanho foi exposto na mídia sem o seu consentimento. A atriz acabou engravidando após a violência sofrida, mas decidiu doar a criança, ainda que pela lei brasileira ela pudesse ter feito legalmente o aborto. Por resolver entregar a criança para a adoção, ela foi atacada nas redes sociais, por diversas pessoas, questionando o porquê de alguém com condições financeiras doar o bebê gerado.

[...] Evaristo. [...] Quando me debruço para construir uma ficção, [...] não me desvencilho da minha condição de cidadã, negra, brasileira, viúva, mãe de Ainá" (Evaristo, 2020, p. 41-42). Quando a estudante Maria Firmina dos Reis expõe que, mesmo diante da violência, há esperança, ela está dialogando com o que Figueiredo (2019) percebeu ao estudar a presença da violência e da sexualidade em romances de autora feminina:

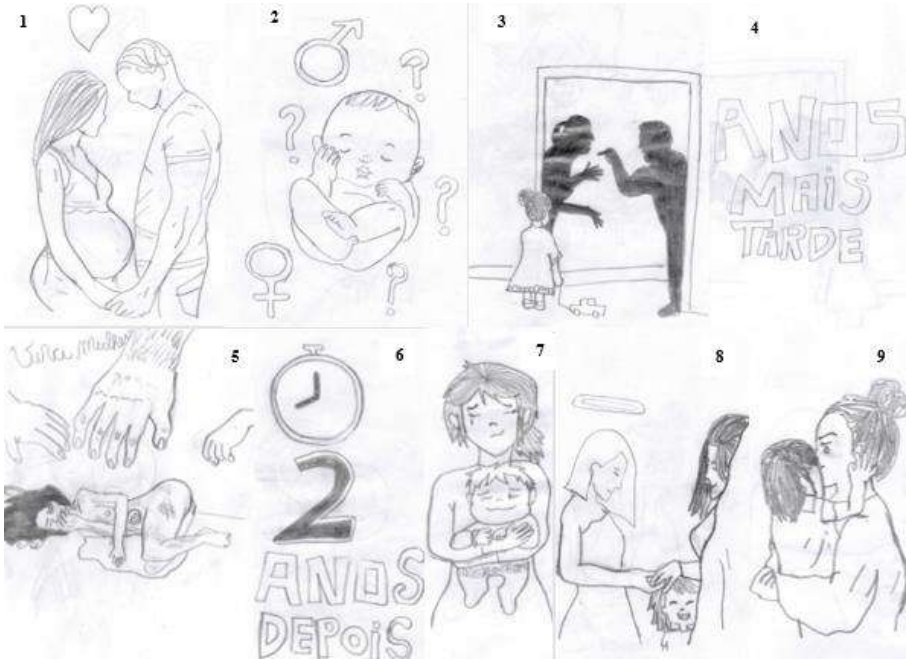
> Ao romper o tabu, a autora retira o estupro do horror total, mostrando que é possível sobreviver, que é preciso falar para se abrir para a relação com os outros porque, enquanto a pessoa traumatizada fica autocentrada e silenciada, ela não consegue superar o sofrimento que se repete" (Figueiredo, 2019, p. 173).

Os(as) estudantes destacaram, em suas análises, aspectos culturais presentes no texto, especialmente em relação à violência contra a orientação sexual, uma vez que tanto no conto quanto na sociedade espera-se que a criança seja heterossexual. Quando não o é, há o repúdio, a exclusão, a discriminação e, em casos extremos, até mesmo a morte. Ainda nas inter-relações entre o texto e a sociedade, os(as) alunos(as) evidenciaram a violência contra a mulher negra, informação destacada por nós, na introdução deste artigo, no que se refere à porcentagem de violência contra a mulher ser maior quando ela é negra, uma vez que, como nos lembra Djamila Ribeiro, pautando-se em Grada Kilomba, a mulher negra é o *Outro do Outro*:

> Kilomba sofistica a análise sobre a categoria do Outro quando afirma que mulheres negras, por serem nem brancas e nem homens, ocupam um lugar muito difícil na sociedade supremacista branca por serem uma espécie de carência dupla, a antítese de branquitude e masculinidade. Nessa análise, percebe o status das mulheres brancas como oscilantes, pois são mulheres, mas são brancas, do mesmo modo, faz a mesma análise em relação aos homens negros, pois esses são negros, mas homens. Mulheres negras, nessa perspectiva, não são nem brancas e nem homens, e exerceriam a função de *Outro do Outro* (Ribeiro, 2017, p. 18).

Na sala, havia um aluno que era desenhista. Ao final do conjunto de aulas que deram forma à experiência realizada, ele nos entregou a seguinte ilustração para o conto de "Isaltina Campo Belo":

Figura 1- Enredo do conto a partir de imagens feitas por um estudante



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na primeira imagem, há um homem e uma mulher grávida, sugerindo que seriam os pais de Isaltina Campo Belo. A segunda ilustração seria a dúvida sobre o sexo do bebê ou já pode querer sugerir algum indício acerca de outra dúvida: o fato de a criança vir a não se identificar com o sexo de nascimento. Talvez, por isso, é que os símbolos referentes ao masculino e ao feminino aparecem com interrogações. No terceiro desenho, há Isaltina Campo Belo querendo brincar de carrinho, mas o pai e a mãe estão brigando, não aceitando que ela brinque com algo que é culturalmente tido como coisa de menino. Embora no conto não haja discussão sobre o jeito como Campo Belo age – até porque a mãe e o pai não percebem que Isaltina se vê como menino, o que a deixa entristecida em vários momentos da sua infância – talvez a intenção do estudante foi destacar como a sociedade reage quando se depara com orientações sexuais desviantes em relação à heterossexualidade compulsória. Além disso, evidencia-se também, na elaboração da imagem, a brincadeira da criança que reforça o contexto machista em que meninas não podem brincar de carrinho ou outras brincadeiras consideradas de menino: “Mamãe veio ralhando contra o meu escândalo e ordenando que descêssemos da árvore (aliás, ela não gostava que subíssemos em árvores, só o meu irmão podia)” (Evaristo, 2016, p. 60-61).

Já a partir da legenda “Anos mais tarde”, temos acesso ao que está no conto. O estudante selecionou a parte do estupro. Há diferentes mãos ao redor do corpo, nu e espancado,

para esclarecer que o estupro foi coletivo. Com a frase "Vira mulher", ele retrata o estupro corretivo. Após a imagem: "2 anos depois", há a ilustração de Isaltina Campo Belo, já com sua filha, Walquíria, em seu colo de um ano e poucos meses, retratando que a filha é fruto da violência sexual por que passou a mãe. Na imagem 8, há o casamento de Isaltina Campo Belo com Miríades, a professora de Walquíria. No conto, não há relato de que elas se casaram, mas o estudante decidiu ilustrar o enlace matrimonial entre elas. Finalizando suas ilustrações, o aluno desenha Isaltina Campo Belo chorando por Miríades com sua filha Walquíria em seus braços. No conto, não há a explicação de quanto tempo Isaltina e Miríades ficaram juntas, então o estudante ilustrou Walquíria ainda pequena no colo de Campo Belo para consolo, após a morte de Miríades.

Finalizadas as atividades relacionadas ao conto de "Isaltina Campo Belo", as(os) estudantes destacaram a sensação de as aulas passarem rapidamente, da leitura ocorrer de forma produtiva e instigante, além de reforçarem a importância da temática, de tal forma que já perguntavam acerca da próxima leitura. Logo, notamos que o planejamento adequado, a partir de temáticas que possam ser interessantes para as(os) discentes, possibilita que aulas de literatura do ensino médio sejam voltadas para a fruição, a análise e o estudo, amalgamando, assim, saber e sabor em aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula, como microcosmo social, traz muitos casos de violências de gênero sofridas ou presenciadas pelas(os) discentes, pelas(os) professoras(es). São estudantes ou professoras, ou são mães-avós-tias-irmãs violentadas e obrigadas, muitas vezes, a silenciar a violência sofrida. Então, se a escola não for o ambiente de acolhida para essas(es) alunas(os) se sentirem seguras(os) a falarem e refletirem sobre as violências sofridas, onde elas(es) encontrarão ajuda? Por isso, a discussão da temática da violência contra a mulher é uma demanda social que a escola não pode se furtar de tratar, uma vez que advogamos que a sala de aula é lugar propício para proporcionar transformação social. Afinal, como nos ensina Paulo Freire (1996), a educação é uma forma de intervenção no mundo. Por isso, defendemos que a temática da violência de gênero deve ser o escopo das práticas educativas na escola. Procedemos assim porque acreditamos que, dentro do ambiente escolar, poder-se-á aprender

uma cultura de prevenção e proteção contra as violências, mediante reflexões que prezem pelo fim do preconceito e da desigualdade de gênero, através do fomento do respeito às relações entre homens e mulheres e de atuação no combate a toda forma de opressão.

O caminho trilhado por nós na condução da pesquisa de que o presente texto é resultado foi por meio do texto literário. Acreditamos que conseguimos promover a formação de leitoras(es) de literatura mais conscientes, sensibilizadas(os) e críticas(os) em relação às formas de violência de gênero. Por meio de nossa experiência, possibilitamos uma ação de resistência contra a problemática da violência de gênero e contra as práticas de leituras que não foquem na formação efetiva de leitores. Criamos espaços que prepararam as(os) estudantes para a leitura de obras literárias, mas também fomentaram a apreciação crítica dessas leituras – por meio da interpretação solitária e solidária, através de análises estéticas, culturais e sociais do texto literário, em especial. Enfim, por intermédio das escolhas dos textos literários e não literários e dos procedimentos metodológicos utilizados ao longo de nossa experiência de leitura, pudemos ter o saber/sabor sobre a obra literária, e as(os) alunas(os) puderam consumir o texto literário como alimento humanizador.

REFERÊNCIAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e Política. *In:* EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003. Segunda parte, p. 77-91.

BUENO, Samira. BOHNENBERGER, Marina. MARTINS, Juliana. SOBRAL, Isabela . A explosão da violência sexual no Brasil. *In:* FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf. Acesso em: 04 ago. 2023.

COSTA, Suely Gomes. Onda, rizoma e "sororidade" como metáforas: representações de mulheres e dos feminismos (Paris, Rio de Janeiro: anos 70/80 do século XX). **INTERthesis:** Revista Internacional Interdisciplinar, Florianópolis, Santa Catarina, v. 6, n. 2, p. 1-29, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2009v6n2p1/11901. Acesso em: 04 maio 2022.

DA SILVA, Andressa Lima; MATIAS, Juliana Cândido; BARROS, Josemir Almeida. Pesquisa em Educação por meio da pesquisa-ação. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Universidade Católica de Santos, v.13, n.30, p.490-508, 2021. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1060/938. Acesso em: 15 set. 2021.

DIEST (Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia) – IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). EM QUESTÃO – Evidências para políticas públicas. **Policy Brief**, Governo Federal, 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: _____**. Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres.** 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p.26-46.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola, 2017.

FERREIRA, Helder, COELHO, Danilo. CERQUEIRA, Daniel. ALVES, Paloma. SEMENTE, Marcella. Elucidando a prevalência de estupro no Brasil a partir de diferentes bases de dados (Publicação preliminar). **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA**, Governo Federal, 2023.

FIGUEIREDO, Eurídice. Violência e sexualidade em romances de autoria feminina. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**, Sergipe, v. 32, p. 137-149, 2019.

FISCHER, Luís Augusto; LUFT, Gabriela; FRIZON, Marcelo; LEITE, Guto; LUCENA, Karina; VIANNA, Carla; WELLER, Daniel. A literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Nonada**: Letras em Revista. Porto Alegre, v. 1, n. 18, p. 111-126, maio/set. 2012.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP. **Infográfico Segurança em números 2023**.Disponível em: https://apidspace.universilab.com.br/server/api/core/bitstreams/d41faf30-9914-43e0-9c1f-d83f785ad9ac/content. Acesso em: 13 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Carlos Magno Santos. **Ensino de literatura e cultura:** do resgate à violência doméstica. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

GOMES, Carlos Magno Santos. O lugar do leitor cultural. **Pontos de Interrogação—Revista de Crítica Cultural**, Bahia, v. 1, n. 1, p. 8-24, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

LAJOLO, Marisa. Leitura – literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. *In:* ZILBERMAN, Regina e SILVA, Theodoro da. (orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estuturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

PESSOA, Fernando. **Heróstrato e a busca da imortalidade**. São Paulo: Assírio & Alvim, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. Ministério Público do Estado da Bahia, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, p. 115-136, 2001.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. Trad.LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Educação &realidade**. Porto Alegre. Vol.20, n.2 (jul./dez.1995), p.71-99,1995.

SWAIN, Tania Navarro. Histórias feministas, história do possível. *In*: STEVENS,Cristina; OLIVEIRA,Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska(org.). **Estudos feministas e de gênero:** articulações e perspectivas. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2014. p. 185-198.

TAVARES, Edson. Literatura na escola: o "assassinato" do gosto literário. *In*: SWARNAKAR, Sudha.(org.). **Tecidos metafóricos**. João Pessoa: Ideia,2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

YUNES, Eliana. Leituras, experiência e cidadania. *In*: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003**.** p.41-56.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015**: homicídio de mulheres no Brasil. Flacso Brasil, 2015. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 23 set.2021.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola. *In*: **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

Recebido em: *Junho/2024*.
Aprovado em: *Setembro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

Perspectivas para o Ensino de Sociologia: o legado de Du Bois e Martineau na formação identitária

Gabriela Pecantet Siqueira* e Cyntia Barbosa Oliveira**

Resumo

O objetivo deste artigo foi apresentar Du Bois e Martineau como intelectuais precursores no pensamento sociológico e que podem proporcionar um ponto importante no horizonte de análise, convergente em um aspecto particular de estudantes que estão se aproximando da Sociologia: a identidade. Para isso, foi desenvolvida uma discussão teórica a partir da revisão da literatura que versa sobre os referidos intelectuais e suas obras, articulada, principalmente, ao conceito de autodefinição proposto por Patrícia Hill Collins. O Ensino de Sociologia, com base nestes intelectuais, pode, em alguma medida, contribuir na construção da identidade e da autodefinição.
Palavras-chave: ensino de sociologia; identidade; autodefinição.

Perspectives for Teaching Sociology: the legacy of Du Bois and Martineau in identity formation

Abstract

This article aimed to present Du Bois and Martineau as precursors intellectuals in sociological thought and who can provide an important point in the horizon of analysis and convergence on a particular aspect of students who are approaching Sociology: identity. For this, a theoretical discussion was developed from the review of the literature on these intellectuals and their works, articulated to the concept of self-definition proposed by Patrícia Hill Collins. We emphasize the teaching of Sociology, based on these intellectuals, so that one can, to some extent, present identification points with high school youth and contribute to the construction and self-definition.
Keywords: sociology teaching; identity; self-definition.

Perspectivas para la enseñanza de la sociología: el legado de Du Bois y Martineau en la formación de la identidad

Resumen

El objetivo de este artículo fue presentar a Du Bois y Martineau como intelectuales precursores en el pensamiento sociológico y que pueden proporcionar un punto importante en el horizonte de análisis y convergencia en un aspecto particular de los estudiantes que se están acercando a la Sociología: la identidad. Para ello, se desarrolló una discusión teórica a partir de la revisión de la literatura que versa sobre estos intelectuales y sus obras, articulada, principalmente, al concepto de autodefinición propuesto por Patrícia Hill Collins. La enseñanza de Sociología, basada en estos intelectuales, puede contribuir a la construcción de laidentificación y autodefinición.
Palabras clave: enseñanza de la sociología; identidad; autodefinición.

* Doutoranda e mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Educadora de Sociologia no curso Pré-universitário Popular Desafio (PREC/UFPel). Bolsista CAPES. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1548-2300. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5132109340956848. E-mail: gabrielapecantet@gmail.com

** Doutoranda em Sociologia pelo PPGS/UFRGS. Mestra em Sociologia (PPGS/UFPel). Pesquisadora do Grupo Transdisciplinar em Pesquisa Jurídica para uma Sociedade Sustentável (UFSC). Bolsista CAPES. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0354-3492. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7937006805838767. E-mail: cyntiabaroli@gmail.com.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.56 ISSN 2358-4319

INTRODUÇÃO

O conjunto de intelectuais que passaram a ser reconhecidos como pioneiros, fundadores, clássicos ou cânones em determinado campo de conhecimento são considerados fundamentais para a formação de profissionais da área e, normalmente, estão presentes nas ementas dos cursos e nas coletâneas sobre a história desses campos. Na história da Sociologia ganham destaque Max Weber, Émile Durkheim e Karl Marx, autores que foram fundamentais para o reconhecimento e institucionalização da área enquanto ciência, bem como para fornecerem uma gramática comum que possibilite uma interlocução significativa a todos que dela participam (Botelho, 2013). Contudo, apesar de descortinarem as dimensões do social com sólidas teorias, estes apresentam limitações epistemológicas, uma vez que desconsideraram em suas análises outras realidades, como os efeitos da modernidade fora da Europa ou mesmo a vida cotidiana das mulheres naquele continente, por exemplo.

Em contrapartida, nos últimos anos tem havido um crescente interesse em resgatar e valorizar as contribuições de autores e autoras marginalizados na história da Sociologia, especialmente mulheres e pessoas negras que estavam atentas a esses pontos cegos nos estudos dos "clássicos". Diferentes maneiras de compreender e interpretar o mundo social são trazidas para o centro do debate acadêmico, enriquecendo o campo com uma gama de teorias, metodologias e abordagens. No Brasil, existem diversos projetos que partem da proposta de pensar além do cânone sociológico, seja para que tais teóricos tenham suas produções reconhecidas ou para ampliar o rol que conhecemos como clássicos[1].

As potencialidades decorrentes desse movimento vão desde novas possibilidades de investigações, a partir da ampliação das perspectivas, até a valorização de identidades historicamente invisibilizadas. A diversificação desafia a constituição do campo científico, que reproduz historicamente discursos hegemônicos do social, ao desconstruir estereótipos e preconceitos perpetuados em torno de quem pode produzir conhecimento sociológico, abrindo espaço para uma compreensão mais holística da sociedade e das relações sociais, ao permitir uma análise mais complexa e contextualizada das dinâmicas sociais. O reconhecimento de

[1] Dentre as publicações dos últimos anos, no país, com esta finalidade, destacamos: *Clássicas do pensamento social: mulheres e feminismos no século XIX*, organizado por Verônica Daflon e Bila Sorj, de 2021; *Além do Cânone: para ampliar e diversificar as ciências sociais*, de Celso Castro, publicado em 2022; *Pioneiras da Sociologia: mulheres intelectuais nos séculos XVIII e XIX*, organizado por Verônica Daflon e Luna Campos, publicado em 2022; e a tradução da obra *Como observar: morais e costumes*, de Harriet Martineau por Fernanda Alcântara, publicada em 2021.

mulheres, pessoas negras e localizadas no sul global como intelectuais importantes, também é o reconhecimento de que determinadas identidades individuais e coletivas guardam potencialidades criativas para a concepção de teorias e metodologias no campo sociológico. Consequentemente, há o fortalecimento da representatividade de grupos na sociedade em geral e, em especial, de grupos voltados ao gênero e à raça, que pode inspirar novas gerações de estudantes, pesquisadores e pesquisadoras a se engajarem na produção do conhecimento científico e na transformação social.

Nesta escrita, direcionamos o olhar ao processo de ensino, em especial ao Ensino de Sociologia para estudantes de ensino médio, a partir do seguinte questionamento: minorias sociais não faziam parte dos intelectuais? Tal dúvida orienta a discussão levantada no artigo e nos leva a apresentar dois intelectuais responsáveis por construções teóricas de grande relevância para a área, porém pouco valorizados em seu tempo: Harriet Martineau e William Edward Burghardt Du Bois. Entre muitos outros[2], Du Bois e Martineau são dois exemplos de intelectuais que foram precursores no pensamento sociológico e que, ao contrário daqueles que são apresentados como pais fundadores, podem proporcionar um ponto importante no horizonte de análise e convergente em um aspecto particular de estudantes que estão se aproximando da Sociologia: a identidade.

Os jovens no ensino médio vivem um período de intensas transformações, marcado pelas negociações e reinvenções da identidade, que buscam conciliar pressões externas (sociais, culturais e econômicas) com suas próprias descobertas pessoais (Ariotti, 2011; Souza, Reis e Santos, 2015). A inclusão de autores como Du Bois e Martineau, no currículo do ensino de Sociologia[3], pode oferecer uma perspectiva mais abrangente e empoderadora, contribuindo com os estudantes na construção de suas identidades, uma vez que a juventude é período crucial para isso. Este processo não apenas apoia a refletir sobre quem são, mas também sobre como suas experiências são moldadas por questões sociais, tais como raça, classe e gênero.

No primeiro tópico desta escrita, contextualizamos e apresentamos algumas das ideias centrais e inovadoras das obras de Harriet Martineau e William E. B. Du Bois, explorando

[2] Podemos citar também Anténor Firmin (1850 - 1911), Pandita Ramabai (1858 - 1922), Marianne Weber (1870 - 1954), Lucie Varga (1904 - 1941), entre outras e outros.

[3] Embora o foco deste texto seja a mobilização de Du Bois e Martineau no ensino médio, a relevância de seus trabalhos se estende ao ensino superior, seja em nível de graduação ou pós-graduação.

as possibilidades para um Ensino de Sociologia mais atrativo, que auxilie na ampliação do olhar sociológico. No segundo tópico, aprofundamos a discussão em torno da categoria identidade. Considerando o conceito de autodefinição de Patricia Hill Collins e o espaço educacional no Brasil, trata-se a importância da representatividade de minorias sociais no campo científico, a partir do reconhecimento de intelectuais como Martineau e Du Bois, sobretudo, para a geração de jovens e seus primeiros contatos com a Sociologia, no ensino médio.

Martineau e Du Bois: entre teorias e aproximações das múltiplas realidades sociais

Ao direcionarmos o olhar ao Ensino de Sociologia, não desconsideramos a importância dos autores canônicos, visto que foram responsáveis por refletir e problematizar os processos de mudanças sociais e políticas profundas de sua época, tornando a disciplina reconhecida em sua dimensão teórica. Destacamos, no entanto, que a construção do campo científico ocidental foi hegemonicamente dominada por uma série de fatores, os quais moldaram sua história e influenciaram profundamente o desenvolvimento da ciência moderna, do qual a Sociologia não escapou.

Este ramo do conhecimento, idealizado por Auguste Comte, ganhou forma em solo europeu no final do século XIX, diante das intensas mudanças sociais provocadas pelas revoluções ocorridas no século anterior. Os holofotes dos estudos iniciais estavam voltados à Europa, ainda que as mudanças provocadas pela modernidade não estivessem restritas àquele continente. Já no mercantilismo, a exploração das colônias situadas nas Américas, na África, na Índia e em parte da Ásia, alterava as formas de organização de povos e modos de vida, transformando as subjetividades dos sujeitos colonizados.

O universalismo científico construiu um quadro fechado e coeso a partir da realidade social ocidental, acobertando suas limitações, fomentado por um grupo restrito de intelectuais que estudavam nas universidades prestigiadas europeias do seu tempo: “[...] homens brancos, embora alguns deles fossem judeus” (Mignolo, 2003, p. 648). O cânone da disciplina, ao desconsiderar possíveis diálogos com intelectuais para além dos seus círculos acadêmicos, sedimentou um padrão avaliativo para definir o que é teoria e quem poderia teorizar.

Em outras palavras, era comum que o conhecimento, validado como científico, fosse produzido por homens brancos e europeus. Todos que se distanciavam, em alguma

medida, deste padrão de humanidade, tinham seus trabalhos deslegitimados nos círculos acadêmicos. Outros intelectuais, a partir de epistemologias que fogem à constituição hegemônica, desenvolveram obras potentes para o pensamento social, propondo formas inovadoras de compreensão acerca da complexidade do mundo. Neste sentido, enquanto os autores canônicos tinham a pretensão de explicar diferentes realidades sociais a partir de uma mesma lente teórica, hoje compreendemos a importância de serem observadas a partir de diferentes modelos explicativos.

Ao direcionarmos o olhar às contribuições teóricas e empíricas de Martineau e Du Bois, observamos que possuem uma produção vasta e pautada em temáticas diversas, que podem ser consideradas basilares para problematizações contemporâneas e próximas às realidades do corpo estudantil. Ambos prenunciam o que viria mais tarde, na década de 1950, a ser problematizado por Mills (1982) como "imaginação sociológica"[4], ao elaborar suas abordagens teórico-metodológicas. Tais perspectivas ampliam a possibilidade de fazer sentido aos jovens estudantes, enquanto observem similaridades entre eles e aqueles que desenvolviam análises de mundo a partir de lugares outros, que não os de homem, branco e europeu.

Harriet Martineau (1802-1876), pesquisadora britânica, destacou-se, em um primeiro momento, por ser uma mulher que desenvolveu conceitos e uma teoria sociológica quando poucas mulheres tinham direito de aprender a ler e escrever. A sociedade europeia do século XIX era fortemente patriarcal, com papéis de gênero rigidamente definidos: as mulheres eram frequentemente relegadas ao domínio privado, com atribuições voltadas ao dever do cuidado no âmbito familiar, sendo vedada a sua presença em espaços públicos. A elas incidiam várias restrições que limitavam sua autonomia e liberdade, sendo excluídas de instituições educacionais. Nas universalidades, a mulher era vista "[...] como uma variação humana, inferior e incapaz de ocupar esse lugar, devendo ser representada por este homem" (Silva, 2008, p. 135). Martineau que vinha de uma família "bem sucedida" e que prezava pela educação das filhas, teve "[...] a oportunidade de ser educada junto a seus irmãos, estudando

[4] Em síntese, a expressão "imaginação sociológica" elaborada por Mills, trata da capacidade intelectual de "[...] sentir o jogo que se processa entre [...] a biografia e a história, o eu e o mundo" (1982, p. 10).

latim, aritmética, francês e também sendo instruída em conhecimentos religiosos" (Campos e Daflon, 2022, p. 76-77).

A infância e juventude da intelectual foram marcadas por vários problemas de saúde que acarretaram perda significativa de sua audição, o que contribuiu para ser ainda mais disciplinada nos estudos e autodidatismo (Daflon e Sorj, 2021; Campos e Daflon, 2022; Castro, 2022). Na vida adulta, uma série de infortúnios cruzou sua vida e de sua família, obrigando-a a escrever para prover o sustento de seu lar. Começou com artigos econômicos e filosóficos para um jornal[5]; fez sucesso com as Ilustrações da Economia Política (1832-1834); realizou a tradução do Curso de Filosofia Positiva de Auguste Comte (em 1853); escreveu, também, romances, contos e livros de história (Daflon e Sorj, 2021; Castro, 2022).

As produções de Martineau provocam inúmeros questionamentos entre aquelas e aqueles que pesquisam a sua vida e obra, dos quais destacamos os seguintes: Harriet Martineau foi a primeira mulher socióloga? Ou a primeira socióloga?[6] Tais indagações relacionam-se às relevantes obras de cunho sociológico que publicou, após viagem realizada, de setembro de 1834 a julho de 1835, pelos Estados Unidos (Castro, 2022). Martineau fez a viagem movida pela curiosidade, bastante comum à época, de conhecer e estudar o desenvolvimento dos princípios democráticos já implementados pelos norte-americanos (Campos e Daflon, 2022). Inicialmente, foi bem recebida e acolhida pela sociedade, pois seu trabalho era conhecido e admirado, "[...] pôde visitar inúmeras instituições, regiões e lugares e conversar com pessoas de distintas origens, raças, gêneros, classes, faixas etárias e orientações políticas" (Campos e Daflon, 2022, p. 97).

A intelectual, utilizando uma sociologia em microescala, explorou de maneira inovadora questões do cotidiano, das mulheres, das crianças, que, naquele tempo, eram ignoradas (Campos e Daflon, 2022). Martineau trouxe como um dos princípios orientadores de suas pesquisas, o gênero, explorando aspectos que perpassam a vivência das mulheres, problematizando o trabalho "invisível" realizado por elas. Conferiu, ainda, atenção àquilo que hoje pode ser definido como um processo de popularização da ciência. Contudo, a

[5] A popularização dos escritos de Martineau, entre outros motivos, foi devido a seu esforço para tornar temas complexificados - desenvolvidos para que as classes populares não compreendessem - acessíveis a todos que tivessem acesso ao jornal.

[6] No vídeo *Teoria Feminista - Harriet Martineau: a primeira socióloga?!* (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jcUlgwgMZMw>), a professora Verônica Toste (UFRJ) explora os dilemas centrais em torno da produção de Martineau.

receptividade norte-americana mudou completamente após Martineau criticar o sistema político americano e se posicionar publicamente a favor do abolicionismo, passando então a sofrer ameaças de linchamento, o que, inclusive, motivou o encerramento da viagem.

A intelectual expôs o quanto a democracia não correspondia aos ideais pregados, uma vez que identificou a maneira como a escravidão "se entrelaçava às instituições americanas, um dos principais pontos abordados na obra originada, a partir dessa viagem" (Campos e Daflon, 2022, p. 79). O resultado do estudo foi a publicação, em 1837, da obra Sociedade na América, em três volumes, reunindo mais de setecentas páginas. Sua preocupação com a objetividade e o rigor científico acompanha a obra desde a introdução, quando apresenta as condições da produção da pesquisa de campo (Daflon e Sorj, 2021). No ano seguinte, publicou *Retrospectiva de viagens ocidentais*[7] e *Como observar moral e costumes: requisitos filosóficos*.

Neste último, desenvolveu um manual em que enfatizava a importância de serem seguidas "regras" ou requisitos filosóficos, para que uma observação fosse desenvolvida a partir de pressupostos científicos, sem que pontos de vistas fossem pré-concebidos, como poderia ocorrer com o etnocentrismo (Campos e Daflon, 2022). Assim, décadas antes que *As regras do método sociológico* (2007 [1895]) ser publicado – obra em que Émile Durkheim definiu a Sociologia como uma ciência, evidenciando pressupostos basilares a suas metodologias – Martineau escreveu um manual com grande similaridade, propondo requisitos morais (empatia), filosóficos (imparcialidade) e mecânicos (diversidade de pessoas entrevistadas) para que o processo de observar outras sociedades fosse realizado sem vícios.

Também propôs metodologias de pesquisa inovadoras e estava atento aos processos de estratificação e opressão de determinados indivíduos, principalmente pautados na raça, William Edward Burghardt Du Bois (1868-1963), a quem dedicamos as próximas linhas. Du Bois foi um sociólogo norte-americano negro que se dedicou a temas sociais, culturais e políticas, mantendo olhar atento às formas como tais questões eram vivenciadas a partir da dimensão racial, ou ainda, diante do racismo (Rabaka, 2020). O sociólogo foi pioneiro da sociologia urbana e vanguardista ao realizar pesquisas, utilizando a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, como mapas, dados dos censos, estatística, entrevistas

[7] Tradução nossa do original *Retrospect of Western Travel*.

em profundidade e da observação participante, muito antes da Escola de Chicago[8] (Castro, 2022). Mas a sua principal preocupação sociológica "[...] foi de desenvolver uma ciência social específica para as necessidades especiais dos Estados Unidos da América" (Rabaka, 2020, p. 591).

Du Bois teve uma infância pobre, foi criado somente pela mãe, que era trabalhadora doméstica e lavadeira. Devido a esses fatos, "[...] desenvolveu uma consciência sobre sua condição de classe social antes de estar consciente de sua raça e do racismo americano, apesar de ter sido a única criança negra em sua escola predominantemente branca" (Rabaka, 2020, p. 588). Quando tinha 16 anos, sua mãe morreu, Du Bois comprometeu-se a "[...] fazer alguma coisa de (e por) si mesmo" (Rabaka, 2020, p. 589). Então, depois do ensino médio buscou por bolsas de estudos para financiar seus estudos na Fisk University (onde obteve diploma em curso de humanidades, que incluía disciplinas em Direito, História e Filosofia, em 1888), Harvard (obteve o segundo bacharelado, em 1890) e na Universidade de Berlim[9] (obtendo PhD, em 1895) (Moura e Bernardino-Costa, 2023).

Ele viveu o contexto pós o fim da segregação racial norte-americana, implementada por leis conhecidas como "Jim Crow". A legislação estava associada ao determinismo biológico para definir raça, dividindo o uso dos espaços públicos entre pessoas brancas e negras, como escolas, transporte público, banheiros e fontes de água potável, entre outros. Vigorou, naquele momento, um padrão de relações inter-raciais extremamente violento e conflitivo. Mesmo com o fim da segregação racial, as socializações, que já eram permeadas pelo racismo desde o período da escravização, não se alteraram de forma considerável. As desigualdades raciais continuaram sendo reproduzidas por meio de mecanismos sociais, como educação, seletividade no mercado de trabalho e pobreza, aos quais Du Bois já estava atento.

Du Bois mobilizou a raça como principal eixo de seus estudos e explorou maneiras como o racismo interferia nas vivências negras de norte-americanos. Nos processos de construção teórica, imperava ainda o racismo científico, o que também fez com que ele atuasse contra construções preconceituosas (Rabaka, 2020). O autor esteve, ao longo de sua

[8] A Escola de Chicago surgiu no contexto de expansão urbana e crescimento demográfico da cidade de Chicago no início do século XX, sendo relevante nos estudos urbanos com a valorização da pesquisa empírica (Becker, 1996).
[9] Nesta universidade, inclusive, entrou em contato com Max Weber (Castro, 2022).

trajetória, alinhado a projetos políticos pautados na emancipação da população negra e na busca pela desmistificação do racismo científico. Du Bois tornou-se um filósofo negro, ativista pelos direitos civis, características que, dentre outas, afastavam-no do padrão hegemônico de produção científica.

Em 1897, o sociólogo realizou investigações empíricas na Filadélfia[10], contratado pela Universidade de Atlanta, a fim de responder à questão sobre como lidar com "o problema negro", referindo-se aos negros como um problema (Moura e Bernardino-Costa, 2023). O pesquisador morou por 15 meses em um bairro desta cidade, onde realizou pesquisa pioneira, utilizando diversos métodos, "[...] sobre uma comunidade pobre, mas também sobre a questão racial na sociedade americana" (Castro, 2022, p. 59). Em 1899, publicou o livro O Negro da Filadélfia: um estudo social (1897), no qual Du Bois transformou "[...] o sentido da expressão ao longo do livro, utilizando-a para se referir a problemas enfrentados pelos negros, dos quais o principal é a atitude discriminatória por parte dos brancos" (Moura e Bernardino-Costa, 2023, p. 3).

Harriet Martineau e William E. B. Du Bois são intelectuais que observaram e estudaram questões sociais negligenciadas pela Sociologia em suas épocas, temas que passaram a ser valorizados pela disciplina em sua fase mais contemporânea. Viveram tempos em que os preconceitos raciais e de gênero influenciavam no reconhecimento intelectual deles e ambos enfrentaram obstáculos no acesso a recursos educacionais, o que limitou as oportunidades, mas não impediu que desenvolvessem seu potencial intelectual.

Os conhecimentos produzidos nasceram das suas capacidades "[...] de ir das mais impessoais e remotas transformações para as características mais íntimas do ser humano – e ver relação entre as duas" (Mills, 1982, p. 13 - 14). Suas experiências de vida e pontos de vista, articulados ao emprego hábil de ferramentas metodológicas da Sociologia para ler a realidade, contribuíram para a compreensão de dimensões sociais com amplitude e profundidade. As

[10] "À época, Filadélfia era uma cidade industrial que atraía grande contingente de imigrantes de diversos grupos étnicos europeus, bem como negros provenientes de contextos rurais do sul dos Estados Unidos. A área onde Du Bois realizou sua pesquisa era uma área densamente povoada e com altos índices de mortalidade, desemprego e criminalidade. Na Sétima Região, porém havia também uma área de residências afluentes, onde vivia a elite branca que empregava negros e imigrantes como serviçais domésticos. [...] Porém, ao passo que os imigrantes poloneses, alemães e russos tinham a área como habitat temporário em processos de ascensão social intergeracional, havia poucas oportunidades de saída para os negros em virtude de escassas oportunidades de emprego, escolaridade e mesmo moradia em outros bairros da cidade" (Moura e Bernardino-Costa, 2023, p. 2).

perspectivas de Martineau e Du Bois, no ambiente de aprendizagem, permite que estudantes vejam o mundo por meio de lentes mais diversas e, sobretudo, ao serem trabalhados em aulas das Ciências Sociais, contribuem no processo de construção da identidade individual e coletiva de forma positiva.

Evidenciamos, entretanto, que Matineau e Du Bois, ainda que compusessem realidades sociais "inadequadas" aos pressupostos esperados para intelectuais e teóricos, à época em que produziam, são autores de origens daquilo que podemos definir como o norte-global. Neste sentido, a ampliação ora proposta como uma estratégia de aproximação entre estudantes e a relação ensino/aprendizagem de Sociologia, pode (e deve) desenvolver movimentos de inclusão de autores e autoras do sul-globais. Ênfase, por exemplo, à produção de intelectuais (marginalizados ou não) na América Latina, no Brasil, entre outros.

Ao mobilizarmos Du Bois e Martineau, observamos como intelectuais que, nas palavras de Collins (2016), podem ser definidos como "*outsiders within*". Ser um "*outsider within*"[11] é, em linhas gerais, a ideia de ser um estrangeiro, mesmo quando se está incorporado em determinado movimento. Neste sentido, ainda que estivessem situados em localidades de construções teóricas hegemônicas, suas produções têm sido revisitadas apenas recentemente, devido a seus distanciamentos dos padrões hegemônicos construídos sobre como um intelectual deveria ser (homem-branco).

Aproximando a Sociologia do cotidiano: a construção de identidades a partir do ensino

A identidade, para o campo sociológico, tem origem no processo de interações e relações estabelecidas entre os indivíduos nos diversos espaços sociais – familiar, escolar, laboral, religioso, por exemplo –, nos quais é construída uma gama de sentidos de si e, simultaneamente, do outro. Conforme Claude Dubar, ela não é única nem estável, sendo inicialmente construída na infância, reconstruída ao longo de nossa trajetória, num processo que nunca é finalizado, visto que é produto das sucessivas socializações (Dubar, 2005). Para o autor:

> [...] a identidade nada mais é do que o *resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural,*

[11] Não há uma tradução literal para o português do que seria um/uma *outsider within*. Entretanto, a expressão se aproxima da ideia de um "forasteiro de dentro", alguém que mesmo inserido em determinados espaços (neste caso, as construções teóricas) não é considerado legítimo, pois existem barreiras mesmo quando inserido no grupo.

> *dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições* [...] Essa noção tenta introduzir a dimensão subjetiva, vivida e psíquica no cerne da análise sociológica (Dubar, 2005, p. 136, grifos do autor).

A estas considerações adicionamos as de Patrícia Hill Collins (2015), que aponta para o fato de as identidades sempre serem produzidas por meio de experiências específicas de raça, classe e gênero, em diferentes contextos sociais, de modo que essas categorias não se excluem, mas se complementam. Neste sentido, Collins entende que a identidade não pode ser considerada de forma dicotômica, uma vez que o pensamento com base em dicotomias só reconhece pontos fixos de identificação. Em suas palavras:

> Apesar de todos/as termos identidades "ambas/e" (eu sou ambos: professora universitária e mãe – eu não paro de ser uma mãe quando deixo meu filho/a na escola, ou tampouco esqueço tudo que eu aprendi quando limpo uma privada), nós seguimos tentando classificar em termos de categorias excludentes, como ou/ou. Eu vivo todos os dias como uma mulher afro-americana – uma experiência específica de raça/gênero. E não estou sozinha. Todas/os têm uma identidade específica de raça/gênero/classe. Pensamentos dicotômicos do tipo ou/ou são especialmente problemáticos quando aplicados a teorias da opressão, porque todo indivíduo deve ser classificado ou como sendo oprimido ou como não oprimido. Torna-se conceitualmente impossível a posição "ambos/e", em que o indivíduo é simultaneamente oprimido e opressor (Collins, 2015, p. 17).

O gênero, classe e raça são construções socioculturais que desempenham papéis significativos no processo de construção identitária, influenciando não apenas como alunos e alunas se veem, mas também como são vistos pelos outros e como se encaixam nas estruturas sociais mais amplas. O período de escolarização, por ser um contexto no qual o indivíduo passa longo tempo de sua trajetória em sociedade, faz coincidir de maneira significativa com esse processo. Durante os anos formativos, estudantes não só incorporam conhecimentos disciplinares, como desenvolvem uma compreensão mais profunda de si, de suas identidades e de como eles se encaixam no mundo ao seu redor.

As abordagens e estudos que possibilitam refletirmos o quanto construção de identidades são influenciadas pelo processo educacional tem se ampliado[12]. Pesquisas estão cada vez mais examinando criticamente as práticas educacionais existentes em relação à

[12] Cf.: Nascimento, 2017; Silva, Dias e Amorim, 2018; Araújo e Soares, 2019; Sousa e Possas, 2020; Gonçalves e Gonçalves, 2021.

construção de identidades, questionando como o currículo, os métodos de ensino, as políticas escolares e o ambiente escolar podem promover ou prejudicar o desenvolvimento de identidades positivamente. Isso reflete um reconhecimento de que as experiências identitárias são moldadas por uma interseção complexa de diferentes fatores nas escolas.

Maria Ligia Oliveira Barbosa e Luis Armando Gandin (2020) exploram tanto os aspectos de influência da educação na identidade individual e coletiva, quanto os mecanismos que levam o ambiente e as formas de educação a contribuírem para que desigualdades sociais se mantenham vigentes. A educação pode reproduzir desigualdades sociais, influenciando a formação da identidade coletiva em grupos sociais específicos. A distribuição desigual de recursos, as práticas discriminatórias e as estruturas de poder, presentes no sistema educacional, podem reforçar hierarquias sociais existentes.

Por outro lado, a educação pode ser um instrumento de empoderamento e transformação das identidades por meio do acesso à educação de qualidade, em que os indivíduos podem desenvolver habilidades, ampliar suas perspectivas e questionar as estruturas de poder, contribuindo para a construção de identidades mais críticas e emancipatórias (hooks, 2017). Dessa forma, o acesso a diferentes formas de conhecimento, a interação com diversidade de ideias e perspectivas contribuem para a formação da identidade individual.

Quando direcionamos o olhar à instituição escolar dos povos indígenas e a proposta de currículo intercultural, observamos um espaço alinhado aos processos de construção e afirmação de identidades. A educação indígena remete a uma estratégia política, expondo, como exemplo, as lutas por uma escola diferenciada que reverberam em "[...] espaço de agenciamento de direitos, reafirmação identitária e de reelaboração de práticas culturais. As culturas e identidades indígenas tornam esta escola intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária" (Nascimento, 2017, p. 387).

A educação indígena, a partir da escola diferenciada, não impõe um modelo curricular alheio às especificidades contextuais, que marginaliza e invisibiliza experiências e saberes, ao contrário, desafia a narrativa hegemônica ao reconhecer saberes dos povos originários. A escola é percebida como um espaço múltiplo, "[...] de trânsito e de troca de conhecimentos [...] onde se estabelece o jogo das alteridades" (Nascimento, 2017, p. 379),

pois ensina as disciplinas indicadas, ao passo em que propicia a culturas e identidades serem preservadas e (re)construídas.

A escola diferenciada apresenta-se como uma possibilidade de preservação da cultura e identidade indígena, prezando, entre outras características, por professores e ensinamentos que dialoguem com a cultura, ancestralidade e aprendizados que vão além do que uma sala de aula tradicional pode oferecer. Neste sentido, enfatizamos a importância de um ensino construído a partir de referências que possibilitem a construção de aproximações, relações e de identificação, seja com intelectuais apresentados em sala de aula – como a autora e autor que abordamos – ou com quem ministra as aulas. Assim, os povos indígenas se autodeterminam e viabilizam que identidades sejam autodefinidas (Collins, 2016; 2019).

De acordo com Collins (2016; 2019), os indivíduos podem ter suas autodefinições influenciadas por imagens que se identificam. O conceito de autodefinição é mobilizado pela autora como a possibilidade de mulheres negras assumirem o protagonismo frente às suas vivências. Em outras palavras, é a possibilidade de rompimento com imagens estereotipadas definidoras do que é "ser uma mulher negra".

> A insistência de mulheres negras autodefinirem-se, autoavaliarem-se e a necessidade de uma análise centrada na mulher negra é significativa por duas razões: em primeiro lugar, definir e valorizar a consciência do próprio ponto de vista autodefinido frente a imagens que promovem uma autodefinição sob a forma de "outro" objetificado é uma forma importante de se resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação. O status de ser o "outro" implica ser o outro em relação a algo ou ser diferente da norma pressuposta de comportamento masculino branco (Collins, 2016, p. 105).

Collins (2019) demonstra que o processo de autodefinição é um ato político de resistência quando se pertence a grupos marginalizados e pouco representados, pois é, além da afirmação da identidade, o caminho para o empoderamento. Este processo fortalece o indivíduo, mas também contribui para a transformação social, ao desafiar as estruturas de poder que perpetuam injustiças sociais. Desta forma, transpomos o conceito de autodefinição e o ampliamos para pensar a construção das identidades de outras minorias sociais que, em

alguma medida, afastam-se do padrão de humanidade pautada em uma masculinidade branca e europeia[13].

Problematizamos aqui a incapacidade de uma grande parte do corpo discente, especialmente vinculado ao ensino público, seja influenciado – em termos de construção da identidade – a partir dos autores canônicos ao se depararem com o Ensino de Sociologia. É neste sentido que apresentamos Harriet Martineau e William Du Bois como intelectuais que podem ser utilizados para o Ensino de Sociologia com maior potencialidade a fim de contribuir para os processos formativos dos estudantes.

Para promover a inclusão desses autores no ensino médio, o professor poderá adotar estratégias pedagógicas que aproximem suas teorias da realidade vivida pelos estudantes. Uma abordagem interessante seria a utilização de estudos de caso comparativos, em que os estudantes comparassem as ideias destes intelectuais com os autores canônicos. Isto pode ser feito através de debates em sala de aula sobre temas contemporâneos relacionados á desigualdade, que os incentivem a refletir sobre raça, gênero e classe em seus cotidianos. Além disso, a combinação de materiais multimídia, como filmes, músicas, obras literárias e artísticas, com discussões tornam a reflexão e o aprendizado mais dinâmico, ao mesmo tempo em que facilita a compreensão dos complexos processos de construção identitária abordados por Du Bois e Martineau.

Estes intelectuais, que tiveram suas produções invisibilizadas devido aos marcadores sociais de gênero e de raça impostos, produziram bases teórico-metodológicas qualificadas e demonstraram um compromisso na luta contra as opressões e desigualdades em suas épocas. A partir do estudo de suas obras, estudantes podem cultivar a "imaginação sociológica" para compreender as complexidades das relações sociais e das estruturas de poder, assim como desenvolver uma consciência crítica em debates sobre raça, gênero e classe.

Consequentemente, ampliam-se as possibilidades de observar o mundo a partir de lentes não delimitadas pelos padrões eurocêntricos e de apreender, de maneira mais diversificada e inclusiva, as questões sociais, culturais e históricas, reconhecendo e valorizando a multiplicidade de experiências e conhecimentos. Mais que isso: podem fazer com

[13] Estas representações perpetuam uma visão limitada da sociedade e podem ser encontradas em diversas esferas – para além da educação, nos anúncios publicitários, filmes e diversos espaços institucionais –, reforçando estereótipos e papéis sociais.

que o aprendizado de Sociologia em sala de aula se torne mais próximo, real e uma possibilidade de, caso queiram, se tornarem sociólogas e sociólogos.

A conformação dos clássicos da Sociologia e a escolha de quais obras são consideradas fundamentais para o ensino da disciplina reflete as relações de poder e valores sociais que permeiam o social (hooks, 2017; Nascimento, 2017), o que faz do espaço científico e educacional também campos políticos. A recuperação de intelectuais não incorporados no cânone da Sociologia e, consequentemente, o processo de influência que estes causam nos ambientes de ensino e aprendizagem, são processos de embate, permeados de dissensos. Isto se justifica a partir de lógicas diversas, seja com base em fatores ideológicos, políticos ou mesmo discriminatórios, entre outras possibilidades.

Buscamos, portanto, aproximações entre o Ensino de Sociologia ampliado – retomando autores que não compuseram os denominados canônicos por motivos outros, que não a relevância e adequação de suas elaborações teóricas – e o processo de influenciar outros indivíduos, reverberando em autodefinições individuais e/ou coletivas. Com a autodefinição para pensar nas identidades de outras minorias sociais, podemos reconhecer o poder e a importância desse processo como uma ferramenta para a resistência, o empoderamento e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Entendemos que trazer autores e autoras como Martineau e Du Bois ao conhecimento público, evidenciar suas produções teóricas e incorporá-las à sala de aula é, por si só, um ato de resistência às formas de disseminação do conhecimento pautadas em pressupostos eurocêntricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interações sociais, as estruturas de poder e as práticas educacionais afetam a legitimação de produções acadêmicas, escolhas curriculares e a construção das identidades individuais e coletivas no contexto do Ensino de Sociologia. Através das reflexões tecidas neste estudo, foi possível compreender como a identidade e a autodefinição, para jovens do ensino médio, é fundamental para promover uma reflexão crítica sobre as influências sociais, culturais e educacionais na formação dos sujeitos.

Nesse sentido, é imprescindível a atenção não apenas ao conteúdo curricular, mas também às dinâmicas sociais imbricadas a ele e de que forma dialoga ou não com determinado

ambiente escolar, buscando promover um espaço que estimule a reflexão sobre a complexidade das experiências individuais e coletivas. Neste processo, o Ensino de Sociologia pode contribuir significativamente para o empoderamento dos estudantes, a desconstrução de estereótipos e a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A integração da discussão sobre identidade e autodefinição no ensino sociológico não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também fortalece a formação cidadã dos estudantes, capacitando-os a compreender e atuar de forma crítica e consciente no mundo contemporâneo. Mais que isso: podemos afirmar que considerar o processo de construção das identidades no espaço escolar é uma forma de estimular a alteridade nos alunos. Pois, em um espaço em que as diferenças não são mobilizadas como possibilidades para estigmatização (sem vícios, como diria Martineau), mas sim como ambiente de valorização individual e coletiva, todos tendem a avançar juntos, acadêmica, social e/ou culturalmente.

Enfatizamos, novamente, que a mobilização de Du Bois e Martineau se dá por trazerem ao centro de suas pesquisas, questões pouco exploradas em suas épocas, como indivíduos e comunidades marginalizadas, que são dois intelectuais pertencentes ao norte global. Tal característica abre espaço para abordagens e problematizações futuras: refletir as formas de discriminações internas de outros países, onde grandes teorias também foram (e são) desenvolvidas, mas foram ofuscadas, em grande medida, por construções etnocêntricas de humanidade. E, ainda, reflexões sobre a mobilização de autores não-canônicos que compuseram os intelectuais locais. Reforçamos que tais exercícios e problematizações não são propostos na intenção de desvalidar a importância dos autores clássicos, seja no Ensino de Sociologia ou outra área do conhecimento, mas enfatizar que, através do alargamento e maior conhecimento daqueles e daquelas que desenvolviam ciência a partir de lentes teóricas diferentes, é possível traçar uma maior aproximação com estudantes, estimulando ainda seus processos individuais e coletivos de autodefinições.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. de A.; SOARES, E. L. R. Identidade e relações étnico-raciais na formação escolar. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–14, 2019.

ARIOTTI, Neli Angélica Frozza. Os jovens e o ensino médio. In.: **Anais do Colóquio Internacional de Educação**. Pato Branco: UNOESC, v. 1 n. 1. 2011.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; GANDIN, Luís Armando. Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 91, p. 1-38, 2020.

BECKER, Howard. A escola de Chicago. **Mana**, Rio de Janeiro, v. .2, n. 2., p. 177-188, 1996.

BOTELHO, André. **Introdução**: o universo dinâmico dos clássicos da sociologia. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CAMPOS, Luna Ribeiro; DAFLON, Verônica Toste. Harriet Martineau. In.: CAMPOS, Luna Ribeiro; DAFLON, Verônica Toste (Org.). **Pioneiras da sociologia** [recurso eletrônico]: mulheres intelectuais nos séculos XVIII e XIX. Niterói: Eduff, 2022.

CASTRO, Celso. **Além do cânone**: Para ampliar e diversificar as ciências sociais. Rio de Janeiro: FGV Editora. 2022.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 99-127, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo editorial, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org.) **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF Sempre viva Organização Feminista, p. 13-43, 2015.

DAFLON, Verônica; SORJ, Bila (Orgs.). **Clássicas do Pensamento Social**: mulheres e feminismos no século XIX. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes. 2007 [1895].

GONÇALVES, M. Caceres; GONÇALVES, J. Peres. Gênero, identidade de gênero e orientação sexual: conceitos e determinações de um contexto social. **Revista Ciências Humanas**, v. 14, n. 1, p. 1-6, 2021.

Hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como parte da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2017.

MILLS, Charles Wright**. A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/ projetos globais**: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Edt. UFMG, 2003.

MARTINEAU, Harriet. Como observar moral e costumes: requisitos filosóficos. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 24, p. 255-274, 2020.

MOURA, Cristina Patriota de; Bernardino-Costa, Joaze. W.E.B. Du Bois – O Negro da Filadélfia. **Jornal Nexo**. 2023.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 373-389, 2017.

RABAKA, Reiland. W.E.B. Du Bois e a inauguração de uma Sociologia interseccional. Tradução: Fernando Oliveira da Costa. **Revista ABPN**, p. 586-622, 2020.

REIS, Rosemeire; SOUZA, Emanuelle; SANTOS, Jean. Identidades juvenis e experiência escolar no ensino médio. **Holos**, n. 4, p. 3-17, 2015.

SILVA, Elizabete Rodrigues da. A (in)visibilidade das mulheres no campo científico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 133-148, 2008.

SILVA, T. R.; DIAS, A. A.; AMORIM, A. L. N. de. O currículo para a primeira infância e identidade racial da criança e negra. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, p. 243-260, 2018.

SOUSA, Mariana Alves de; POSSAS, Lidia Maria Vianna. Uma proposta de interseccionalidade entre gênero e raça para a educação básica. **REHR**, Dourados, v. 14, n. 28, p. 303-327, 2020.

Recebido em: *Julho/2024*.
Aprovado em: *Setembro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

Jogos Digitais e Multiletramentos: o devir na formação dos professores de matemática e ciências da natureza sob a lente da epistemologia da práxis

Daniela Costa Souza[*], Luiz Adolfo de Paiva Andrade[**]

Resumo

O presente artigo aborda os jogos digitais e os multiletramentos no processo formativo dos professores de Matemática e Ciências da Natureza do Ensino Médio, sob o olhar da epistemologia da práxis na contemporaneidade. O objetivo é enfatizar a relação dialética entre teoria e prática, no sentido de possibilitar uma construção do conhecimento através da ação crítica e reflexiva do sujeito. Para tanto, recorre-se ao uso de jogos digitais e os multiletramentos na formação docente, argumentando que os jogos digitais podem promover uma aprendizagem ativa, motivadora, crítica, colaborativa e transformadora, essencial para o desenvolvimento das práticas multiletradas tão fulcrais no século XXI, tendo em vista o contexto da cibercultura. A pesquisa baseia-se em uma revisão bibliográfica que abrange os estudos mais relevantes no que tange a formação docente, jogos digitais, multiletramentos, cibercultura e a epistemologia da práxis, destacando as contribuições de autores como: Vázquez (2002;2007), Freire (1987), Silva (2019), Santos (2010), Alves (2007), Huizinga (2000), Salen e Zimmerman (2012), Gee (2009), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Santaella (2004), Rojo e Moura (2012), Lévy (1999), Lemos (2003), dentre outros. Como resultado espera-se que o estudo possa contribuir para uma quebra de paradigma que supere o modelo tradicionalista de educação, com vistas a ampliar para um modelo educacional mais integrado e contemporâneo. Ao final, serão apresentadas algumas considerações propositivas para o desenvolvimento da formação de professores de Matemática e Ciências da Natureza com a incorporação dos jogos digitais e os multiletramentos, sob a perspectiva da epistemologia da práxis, contribuindo para ampliação do repertório docente.

Palavras-chave: formação docente, jogos digitais e multiletramentos, epistemologia da práxis.

Digital Games and Multiliteracies: becoming in the contemporary training of mathematics and natural sciences teachers under the lens of the epistemology of praxis

Abstract

This article addresses digital games and multiliteracies in the training process of Mathematics and Natural Sciences teachers in high school by using the perspective of the epistemology of praxis. Our goal is to emphasize the dialectical relationship between theory and practice, in order to enable the construction of knowledge through the subject's critical and reflective action. We use digital games and multiliteracies in teacher training, arguing that games can promote active, motivating, critical, collaborative and transformative learning, essential for the development of multiliteracy practices that are so crucial in the 21st century, taking into account the context of cyberculture. The research is based on a literature review that covers the most relevant studies regarding teacher training, digital games, multiliteracies, cyberculture and the epistemology of praxis, highlighting the contributions of authors such as: Vázquez (2002;2007), Freire (1987), Silva (2019), Santos (2010), Alves (2007), Huizinga (2000),

[*] Mestre em Sistemas e Computação pela Universidade Salvador (UNIFACS). Doutoranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Vinculada ao Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos de Mídia e Espaço (LEME). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7389-6459. Lattes: http://lattes.cnpq.br/726087121291453. E-mail: dannyscostasouza@gmail.com.

[**] Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura Contemporânea da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Titular na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos de Mídia e Espaço (LEME). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8894-859X. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7751961142638093. E-mail: laandrade@uneb.br.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.57 ISSN 2358-4319

Salen and Zimmerman (2012), Gee (2009), Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020), Santaella (2004), Rojo and Moura (2012), Lévy (1999), Lemos (2003), among others. We expect that this study can contribute to a paradigm shift that overcomes the traditionalist model of education, with a view to expanding towards a more integrated and contemporary educational model. At the end, we present some propositional considerations for the development of Mathematics and Natural Science teacher training with the incorporation of digital games and multiliteracies, from the perspective of the epistemology of praxis, contributing to expanding the teaching repertoire.
Keywords: teacher training, digital games and multiliteracies, epistemology of praxis.

Juegos digitales y Multiliteracidades: el devenir en la formación contemporánea de profesores de matemáticas y ciencias naturales bajo el lente de la epistemología de la praxis

Resumen

Este artículo aborda los juegos digitales y las multiliteracidades en el proceso de formación de profesores de Matemáticas y Ciencias Naturales de la enseñanza media, desde la perspectiva de la epistemología de la praxis en la época contemporánea. El objetivo es enfatizar la relación dialéctica entre teoría y práctica, con el fin de posibilitar la construcción del conocimiento a través de la acción crítica y reflexiva del sujeto. Para ello, se recurre al uso de juegos digitales y multiliteracidades en la formación docente, argumentando que los juegos digitales pueden promover un aprendizaje activo, motivador, crítico, colaborativo y transformador, esencial para el desarrollo de prácticas de multiliteracidades tan cruciales en el siglo XXI. Teniendo en cuenta el contexto de la cibercultura. La investigación se basa en una revisión bibliográfica que abarca los estudios más relevantes sobre la formación docente, los juegos digitales, las multiliteracidades, la cibercultura y la epistemología de la praxis, destacando los aportes de autores como: Vázquez (2002;2007), Freire (1987), Silva (2019), Santos (2010), Alves (2007), Huizinga (2000), Salen y Zimmerman (2012), Gee (2009), Kalantzis, Cope y Pinheiro (2020), Santaella (2004), Rojo y Moura (2012), Lévy (1999), Lemos (2003), entre otros. Como resultado, se espera que el estudio pueda contribuir a un cambio de paradigma que supere el modelo tradicionalista de educación, con miras a expandirse hacia un modelo educativo más integrado y contemporáneo. Al final, se presentarán algunas consideraciones proposicionales para el desarrollo de la formación docente de Matemáticas y Ciencias Naturales con la incorporación de juegos digitales y multiliteracidades, desde la perspectiva de la epistemología de la praxis, contribuyendo a ampliar el repertorio docente.
Palabras clave: formación docente, juegos digitales y multiliteracidades, epistemología de la praxis.

INTRODUÇÃO

Discutir os processos formativos dos professores de Matemática e Ciências da Natureza na contemporaneidade remete a uma reflexão crítica acerca dos atuais modelos de educação da maioria das unidades escolares, para um modelo que possibilite um processo educacional mais plural, com vistas à transformação tanto do sujeito que ensina, quanto do que aprende. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma nova mudança, um "devir"[1]. Proveniente da filosofia de Deleuze e Guattari, o devir representa um processo contínuo de transformação e adaptação do sujeito, considerando que a sociedade contemporânea está em

[1]"[...] devir não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (Deleuze; Guattari, 1997: 64).

constante movimento, o que requer um novo olhar, um novo ethos, para propor processos formativos que possam estar alinhados com as demandas atuais.

Nesse sentido, a epistemologia da práxis emerge como uma teoria imprescindível para os processos formativos, pois ressalta a importância de estabelecer uma relação indissolúvel entre teoria e prática, que são elementos fundantes para consolidação e construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem, sustentada nos princípios de Freire (1987), Vázquez (2002; 2007) e Silva (2019), dentre outros referenciais, valoriza a construção do conhecimento por meio da ação crítica e reflexiva, o que possibilita aos docentes o desenvolvimento dos saberes de maneira mais aprofundada e contextualizada.

Assim, propor processos formativos para os professores de Matemática e Ciências da Natureza sob a perspectiva da epistemologia da práxis requer um rompimento com a lógica que permeia os atuais modelos de ensino, em que ocorre na maioria das vezes uma mera transmissão de conhecimentos teóricos ou apenas prático, para um modelo que traga um alinhamento e que estabeleça uma interlocução teórica e prática, conduzindo para a práxis.

Tal modelo de formação possibilita estimular os educadores para uma reflexão de maneira crítica sobre a forma que ocorre o processo de ensino e aprendizagem durante o exercício da docência, além de propiciar a busca por soluções para desafios que emergem do ambiente escolar. Esta abordagem reconhece os docentes como agentes ativos, capazes de transformar a sua realidade, dos sujeitos conduzidos por eles e a do ambiente no qual está inserido a partir de suas próprias experiências ou de outrem.

Entendendo, portanto, que os sujeitos necessitam ampliar seu repertório, os jogos digitais e os multiletramentos surgem como artefatos que podem auxiliar os professores durante a sua práxis pedagógica. Dessa maneira, ao incorporar os jogos digitais e os multiletramentos no cotidiano escolar, sustentados pelos fundamentos da epistemologia da práxis, estes podem se constituírem como elementos essenciais durante o processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos, uma vez que possibilita uma educação mais plural, tendo em vista os diversos cenários e mídias existentes, bem como a multiplicidade cultural e linguística.

Esta abordagem busca não apenas preparar os docentes para o presente, mas, também conduzi-los para os caminhos incertos do futuro, onde a fluência digital e a plasticidade cognitiva são essenciais para o desenvolvimento dos atores sociais na sociedade.

Salientamos que a integração dos jogos digitais e dos multiletramentos na formação docente dos professores de Matemática e Ciências da Natureza na contemporaneidade não se restringe apenas ao uso instrumentalizado desses artefatos no ambiente escolar. Representa, portanto, uma quebra de paradigma, onde os educadores são estimulados a adotar um novo papel, ou seja, o de mediadores, colaboradores e eternos aprendizes ao lado dos seus alunos.

Em nossa perspectiva, o devir docente implica em estar em constante estado de aprendizagem, experimentação e reflexão crítica, reconhecendo que as práticas educacionais necessitam de adaptação para atender às necessidades e realidades que encontram-se em constante evolução.

Compreendemos, que essa jornada de transformação não apenas fortalece a formação dos docentes, mas também potencializa o desenvolvimento de aspectos fundamentais nos discentes tais como: reflexão, criticidade, colaboração, habilidades para utilizar a multiplicidade de linguagens, entender as culturas existentes, dentre outros, preparando-os assim, para os desafios que emergem da sociedade contemporânea, influenciadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Portanto, através de uma revisão de caráter bibliográfico acerca dos trabalhos mais relevantes sobre as categorias teóricas: formação docente, epistemologia da práxis, cibercultura, multiletramentos e jogos digitais. Este trabalho discute a formação docente na contemporaneidade a partir da epistemologia da práxis, destacando a integração dos jogos digitais e os multiletramentos como elementos fundamentais nos processos formativos. Trata-se do recorte de uma pesquisa mais ampla, que investiga o uso de jogos digitais para promover o desenvolvimento de práticas multiletradas nos componentes curriculares de Matemática e Ciências da Natureza, com vistas a explorar a relação entre games, multiletramentos e a formação docente no Ensino Médio.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender como os multiletramentos mediados pelas TICs, especialmente jogos digitais, podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras no contexto escolar. No que diz respeito aos componentes Matemática e Ciências da Natureza, também, os games também poderão possibilitar melhorias em habilidades, tais como: resolução de problemas, pensamento crítico, colaboração, entre outros aspectos.

A fundamentação teórica terá como alicerce a contribuição dos seguintes autores: Vázquez (2002;2007), Freire (1987), Silva (2019), Santos (2010), Alves (2007), Huizinga (2000), Salen e Zimmerman (2012), Gee (2009), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Santaella (2004), Rojo e Moura (2012), Lévy (1999), Lemos (2003), dentre outros. Como resultado espera-se que o estudo possa contribuir para uma quebra de paradigma, superando o modelo tradicionalista de educação, para um modelo educacional mais integrado e contemporâneo, com vistas à transformação e emancipação dos atores sociais envolvidos.

FORMAÇÃO DOCENTE NA MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA QUEBRA DE PARADIGMA SOB A LENTE DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

A formação docente tem sido objeto de estudos e debates em diversos cenários, principalmente no acadêmico. A urgência em preparar os educadores de modo que sejam capazes de construir conhecimentos coletivamente de maneira eficaz e engajadora é um desafio a ser superado. Além disso, com o advento das TICs e as incessantes mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea tem exigido dos educadores uma constante atualização dos métodos pedagógicos e das práticas de ensino.

Tendo em vista os aspectos citados acima, a formação docente continuada torna-se um elemento crucial para o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitam uma mudança na prática pedagógica do professor, no sentido de atender às novas exigências educacionais.

Segundo Santos (2010), a formação continuada de professores têm assumido entre as décadas 1970 a 2000 um caráter meramente tecnicista ou prático, conforme podemos visualizar na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Formação Continuada de Professores - 1970 a 2000

1970	1980	1990	2000
Modelo técnico	Modelo prático pedagógico	Modelo Neotecnicista	Modelo pragmático instrumental
Treinamento/reciclagem	Treinamento em serviço	Treinamento praticismo	Centrada no saber-fazer
Racionalidade técnica		Epistemologia da Prática	
caráter dual e disperso, adaptativo e desarticulado	práticas homogêneas,	desenvolvimento de conhecimentos e	modelo transmissivo,

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.57 2358-4319

de um projeto coletivo institucional	tecnificação do ensino, assimilação individual	competências para um mercado competitivo	caráter pragmático, baseado em competências

Fonte: Santos (2010) - Adaptado pelos autores

Assim, compreendemos que o debate ocorrido nas últimas décadas tem evidenciado uma forte corrente epistemológica, sustentada por uma racionalidade técnica ou reflexão sobre a prática.

Silva (2019, p.25) nos revela que os processos formativos sob a égide da:

> [...] racionalidade técnica -, ação docente é concebida de forma idealizada, considerando a hegemonia das disciplinas científicas sobre as de cunho pedagógico. [...] Na epistemologia da prática, a formação orienta-se pelo saber prático elaborado pelo professor em sua atividade docente e consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da ação-reflexão-ação.

Argumentamos, portanto, que os processos formativos fundamentados na racionalidade técnica, bem como na epistemologia da prática, têm contribuído para a manutenção da política vigente que encontra-se pautada a serviço do capital, uma estrutura que condiciona os sujeitos a mero reprodutores do conhecimento, sem questioná-los ou contradizê-los, ressoando como uma verdade absoluta.

Ainda segundo a autora, " [...] a valorização do saber prático imprime um caráter pragmático na formação de professores, e sendo tomado pelas políticas públicas como um viés hegemônico" (Silva, 2019, p.25). Tais modelos de formação têm assumido na atualidade um viés político-ideológico, que se estrutura por processos individualizados, baseados na meritocracia, competitividade, dentre outros aspectos.

Ademais, ao adotar a epistemologia da prática no contexto escolar, termina eximindo o professor da responsabilidade de produzir um conhecimento mais detalhado, não trazendo para o centro do debate questões que envolvam processos sócio-históricos e o diálogo entre a escola e sociedade. Outro aspecto importante evidenciado é que o professor termina assumindo uma responsabilidade sobre o fracasso ocorrido durante a sua atuação em sala de aula.

> Essa perspectiva de formação, especialmente por secundarizar os impactos dos fatores sociais, econômicos e políticos na prática docente, centraliza a responsabilidade da qualidade da educação sobre os profissionais da escola.

> Ao se colocar em segundo plano a análise da conjuntura material e ideológica da sociedade vigente, reforça-se a realidade excludente que historicamente tem acompanhado os filhos dos trabalhadores (Borges; Richter, 2021, p. 4).

Dessa forma, entendemos que tal modelo de formação poderá limitar a construção do saber docente, tendo em vista, que o processo de ensino e aprendizagem, partindo tanto da racionalidade técnica quanto da prática, pode seguir por caminhos alternativos, uma vez que a primeira orienta-se pelo seu caráter instrumental, enquanto a segunda no seu pragmatismo.

Quando esses modelos de aprendizagem ocorrem "dentro de contextos institucionais fragmentados, com atores sociais que possuem concepções muito diversificadas acerca da aprendizagem, limitadas pelas condições de trabalho" (Silva, 2019, p. 27), torna o processo de ensino e aprendizagem ainda mais excludente, visto que não abarca a totalidade.

Nesse sentido, a epistemologia da prática no cotidiano escolar termina não sendo suficiente, por desconsiderar a complexidade que o sistema educacional representa, no que diz respeito aos aspectos: profissionais, epistemológicos e políticos. No entanto, refletimos sobre a necessidade de uma teoria que seja capaz de articular os eixos teóricos e práticos no sentido de promover uma ação transformadora no sujeito.

Partindo dessas elucidações iniciais, a epistemologia da práxis se constitui como uma episteme que possibilita a integração entre teoria e prática, destacando a mutualidade entre conhecimento teórico e ação prática. Assim refutamos a necessidade de processo formativos que abordem a epistemologia da práxis no sentido de promover um processo de aquisição do saber de forma mais sólida.

> A práxis é entendida como uma atividade prática humana, a um só tempo subjetivo e objetivo, ideal e real, espiritual e material, que desemboca na transformação prática, efetiva, do mundo do homem; logo, trata-se não apenas de transformar sua consciência, mas também as relações e instituições sociais que condicionam sua consciência, sua subjetividade (Vázquez, 2002, p. 70).

Segundo o autor, para que se desenvolva a práxis, é essencial uma transformação da consciência individual do sujeito aprendente, assim como, as relações estabelecidas e as organizações sociais que influenciam e modelam o pensar humano e seus processos subjetivos.

Para Freire (1987, p.49), o modelo de educação no qual “educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo”. Isso implica dizer que, para haver uma verdadeira interpretação e transformação da realidade humana, faz-se necessário que o indivíduo, aqui materializado pelo professor, atue de forma ativa, tanto nas articulações das ideias, quanto nas estruturas sociais e materiais, se constituindo como agente de transformação social.

Portanto, ao conceber a epistemologia da práxis nos processos formativos dos professores de Matemática e Ciências da Natureza estaremos estabelecendo uma relação intrínseca entre teoria e prática, no sentido de possibilitar um devir na ação do educador, tanto no aspecto político, quanto social e pedagógico, estimulando a práxis social revolucionária proposta por Marx.

Assim, a categoria práxis de cunho marxista, tem por objetivo, romper com a lógica dicotómica entre pensamento e ação, possibilitando um processo dialético, no intuito de permitir um entendimento amplo acerca dos acontecimentos ocorridos na esfera social, bem como suas contradições, visando a transformação do mundo.

Vázquez nos revela, que tal

> [...] categoria é central para Marx, na medida em que somente a partir dela ganha sentido a atividade do homem, sua história, assim como o conhecimento. O homem se define, certamente, como ser prático. A filosofia de Marx ganha, assim, seu verdadeiro sentido como filosofia da transformação do mundo, isto é, da práxis (Vázquez, 2007, p. 169-170).

É nesse sentido que Marx argumenta que a teoria e a prática caminham lado a lado. A práxis, portanto, se constitui como uma atividade consciente de reflexão crítica, com o objetivo de mudar a realidade no qual o sujeito está inserido, ao mesmo tempo em que transforma a consciência e as condições sociais que as condicionam.

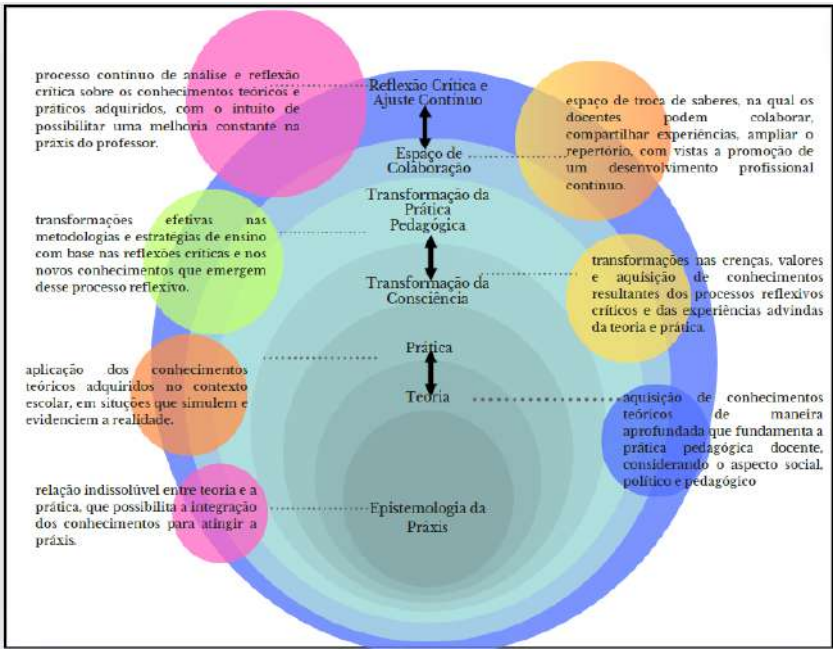
Silva salienta que:

> [...] a práxis é uma categoria fundamental que explica uma teoria do conhecimento e, portanto, pode oferecer elementos para a compreensão e proposição da formação do professor. Isto porque a concepção de práxis no processo de produção do conhecimento rompe tanto com a perspectiva idealista (os objetos são criados pela consciência) quanto fenomenológica (o conhecimento como reflexo dos objetos do mundo exterior no espírito humano) (Silva, 2019, p. 48).

Ao propor processos formativos para professores de Matemática e Ciências da Natureza sob o olhar da epistemologia da práxis, estamos possibilitando aos educadores não apenas compreender os conceitos teóricos, mas, também saber como aplicá-los no cotidiano escolar, através de um movimento reflexivo crítico.

A partir dessa visão holística inicial, apresentamos na Figura 1 um processo formativo para professores de Matemática e Ciências da Natureza sob a perspectiva da Epistemologia da Práxis:

Figura 1 – Formação Docente na Matemática e Ciências da Natureza sob a Lente da Epistemologia da Práxis



Fonte: Elaborado pelos autores

Nesse sentido, podemos observar na Figura 1, a Formação Docente na Matemática e Ciências da Natureza sob a Lente da Epistemologia da práxis, perpassa por alguns caminhos necessários, como iremos apontar na sequência: **1. Epistemologia da Práxis** - relação indissolúvel entre teoria e a prática, que possibilita a integração dos conhecimentos para atingir a práxis; **2. Teoria** - aquisição de conhecimentos teóricos de maneira aprofundada que fundamenta a prática pedagógica docente, considerando o aspecto social, político e pedagógico; **3. Prática** - aplicações dos conhecimentos teóricos adquiridos no contexto escolar, em situações que simulem e evidenciem a realidade; **4. Transformação da Consciência** - transformações nas crenças, valores e aquisição de conhecimentos resultantes

dos processos reflexivos críticos e das experiências advindas da teoria e prática; **5. Transformação da Prática Pedagógica** - transformações efetivas nas metodologias e estratégias de ensino com base nas reflexões críticas e nos novos conhecimentos que emergem desse processo reflexivo; **6. Espaço de Colaboração** - espaço de troca de saberes, na qual os docentes podem colaborar, compartilhar experiências, ampliar o repertório, com vistas a promoção de um desenvolvimento profissional contínuo e **7. Reflexão Crítica e Ajuste Contínuo** - processo contínuo de análise e reflexão crítica sobre os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos, com o intuito de possibilitar uma melhoria constante na práxis do professor.

Para tanto, estamos nos referindo à ideia de que a práxis pedagógica está constantemente em um processo de transformação e evolução, o que significa dizer, que esta ocorre de forma dinâmica, influenciada por novos conhecimentos, experiências, contextos e interações, reverberando em um processo de ensino e aprendizagem mais plural e alinhado às necessidades atuais, que requer do docente um desenvolvimento mais profundo e articulado.

É primordial reconhecermos que a formação de professores de Matemática e Ciências da Natureza deve estar para além do domínio de conteúdos específicos. Faz-se necessário que as dimensões éticas, sociais, políticas, culturais e sócio emocionais, sejam vistas como essenciais para o desenvolvimento dos sujeitos na sua plenitude durante o processo formativo.

Desta maneira, quando os educadores são preparados para lidar com a complexidade que exige o processo educacional, estes se constituem como agentes de transformação social, aqueles que promovem a equidade entre os indivíduos, a fim de possibilitar uma sociedade mais justa e consciente.

No entanto, para que isso ocorra é fulcral que a educação passe por uma revolução, no que se refere ao desenvolvimento de políticas públicas que promovam e incentivem tanto a formação inicial, quanto continuada de maneira mais ampliada, além de proporcionar uma valorização dos profissionais da educação, através de melhores condições de trabalho, remuneração e formações que atendam tanto suas necessidades individuais, quanto coletivas.

Outro fator importante é a busca por parcerias com governos, universidades e escolas para o desenvolvimento de programas de formação docente continuada que estejam

imbricados às realidades dos sujeitos e as demandas da sociedade contemporânea, contribuindo assim, para uma educação mais inclusiva e de qualidade.

MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA: AMPLIANDO O REPERTÓRIO DOCENTE

A educação tem enfrentado inúmeros desafios para se adaptar à sociedade contemporânea, cada vez mais diversa, na qual a multiplicidade de linguagens e culturas mediadas pelas TICs têm exigido dos indivíduos, a capacidade de atuar em diversos contextos, dentre eles o da cibercultura.

Lévy (1999, p.16) define a cibercultura como um "[...]conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". Reiterando, Lemos (2003, p.1) revela que a cibercultura é considerada uma prática "sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base macroeletrônicas". Nesse sentido, a cibercultura tem exercido uma forte influência, principalmente na forma como os indivíduos se comunicam, constroem e compartilham conhecimentos. Tal processo comunicativo ocorre dentro do ciberespaço de forma colaborativa.

De acordo com Santaella (2004, p.40) o ciberespaço é considerado uma "[...] realidade da qual cada computador é uma janela, os objetos vistos e ouvidos não são nem físicos, nem, necessariamente, representações de objetos físicos, mas têm a forma, caráter e ações de dados, informação pura". Segundo a autora, o ciberespaço não pode ser considerado sinônimo de uma realidade virtual, sendo compreendido, portanto, como "um mundo virtual global coerente, independente de como se acede a ele e como se navega nele" (Santaella, 2004, p. 40).

Diante disso, entendemos o ciberespaço como lócus de mobilidade das informações mediadas pelas TICs, na qual se amplia as atividades sociais. Trata-se de um ambiente no qual as relações se expandem e consolidam, através de um fluxo contínuo de informações que são renovadas constantemente, se diferenciando do mundo físico tradicional, devido ao seu caráter imaterial e informacional.

Por todos esses aspectos, os multiletramentos se revelam como uma possibilidade pedagógica para atender as demandas educacionais da contemporaneidade, o que inclui a

cibercultura. Admitimos, que as práticas docentes necessitam de uma reconstrução para incluir novas formas de aquisição da leitura e escrita, que vão para além dos textos impressos, abrangendo a multiplicidade de linguagens, culturas e as mídias existentes, potencializadas pelo uso das TICs.

A partir dessa conjuntura, o Grupo de Nova Londres (GNL) propôs, em 1996, a pedagogia dos multiletramentos como um meio para compreender a forma como os indivíduos construíam significados, no que diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita. Tal pedagogia objetivava uma reelaboração dos textos produzidos, ao reconhecer a multiplicidade cultural, semiótica e os diversos espaços que são concebidos.

Entendendemos, portanto, que os textos da atualidade necessitam dos discentes, capacidades para além da codificação e decodificação, como: "[...] analisar e interpretar, com senso crítico e com profundidade, escritas que demandam explorar e trabalhar com a multiplicidade de linguagens para a construção de sentidos" (Silva; Souza, 2021, p.7). Assim, diante dessa nova situação, os educadores precisam repensar a sua práxis pedagógica, para lidar com as múltiplas linguagens que já fazem parte da realidade dos indivíduos.

Segundo Rojo e Moura (2012, p.13) ao considerar a:

> [...] variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Dessa forma, a pedagogia dos multiletramentos se constitui como elemento fulcral para ampliar o repertório docente durante a sua práxis pedagógica. Nesse sentido, o professor ao incluir os multiletramentos na sala de aula, irá possibilitar ao discente uma nova perspectiva, no que se refere a elaboração e reconfiguração dos textos que circulam dentro e fora das unidades escolares, como os concebidos no ciberespaço.

> O leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento e design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido (Coscarelli; Novais, 2010, p. 39).

Ao reconhecer a importância de se efetivar outras formas de contemplar os textos para além do léxico verbal, com a inserção da multimodalidade, como: sons, imagens, vídeos, dentre outros elementos, estamos possibilitando uma ampliação das práticas atuais de leitura e escrita.

Coscarelli e Novais (2010, p.36) afirmam que: "O leitor é também navegador." Isso significa que o ato de ler, especialmente nos ambientes digitais, mediados pelas TICs, envolve mais do que uma mera decodificação, ou seja, o leitor contemporâneo navega entre links e diversos recursos hipermidiáticos. Este movimento propicia ao indivíduo uma aproximação com questões que envolvem à sociedade, sejam elas: políticas, sociais, econômicas, culturais, dentre outras, o que irá reverberar na capacidade de interpretação do mundo que o cerca.

> Assim como a geopolítica global mudou, as escolas também precisam lidar com a diversidade linguística e cultural. Nesse sentido seu papel fundamental se modificou, o que implica dizer que a pedagogia do letramento precisa também ser alterada. Diversidade local e conectividade global significam não apenas um questionamento do padrão único e universal; significam também que a habilidade mais importante que os alunos precisam aprender é a de negociar as diferenças de suas linguagens sociais, dialetos e discursos transculturais híbridos, negociando, dessa forma, suas próprias identidades (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 62)

Partindo desse pressuposto, onde a diversidade linguística e cultural, impactadas pelo uso das TICs se encontra em constante evolução, a escola e os professores precisam estar preparados para um novo desafio, dar uma atenção especial às práticas multiletradas, que surgem a partir do ciberespaço.

Segundo Silva e Souza (2021, p.145) "[...] a diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea não modifica somente a relação do estudante com o ensino e a aprendizagem, mas também, altera o papel do professor para mediador do conhecimento". Dessa forma, o professor passa a assumir o papel de agente de transformação social, contribuindo assim, para práticas escolares que possam refletir numa significativa mudança para os discentes.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são essenciais algumas competências gerais para atender os desafios que se revelam na educação, como por exemplo a valorização da diversidade linguística e cultural que surgem de diversos âmbitos.

A BNCC também salienta que não devemos:

> [...] deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BNCC, 2018, p.69).

Dessa maneira, ao valorizar a multiplicidade cultural e linguística, bem como incorporar as TICs nas práticas de ensino, faz-se necessário que os docentes estejam aptos para utilizar tais artefatos de forma reflexiva, crítica e criativa, promovendo um aprendizado mais dinâmico e interativo.

A partir do que foi dito, nos interessa refletir e discutir uma práxis pedagógica que incorpore uma das produções culturais humanas, mediadas pelo uso das TICs no projeto político pedagógico, que são os jogos digitais, como artefatos que possibilitam práticas de multiletramentos, devido ao seu caráter multimodal ou multissemiótico, potencializando o processo de ensino e aprendizagem, o que irá contribuir para a construção e aquisição de conhecimento por parte dos alunos.

O DEVIR NA EDUCAÇÃO: UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA COM O USO DOS JOGOS DIGITAIS NA MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA

Impulsionada pelas TICs, a educação tem passado por uma significativa revolução nas últimas décadas, principalmente no que se refere a outros recintos para além dos muros da escola, tal como: o ciberespaço. Dado esse deslocamento, o devir na educação torna-se necessário, na medida que possibilita aos indivíduos, bem como as estruturas sociais, um processo contínuo de transformação e adaptação. O que significa para a educação preparar os indivíduos para lidar com as demandas impostas pela sociedade globalizada.

A história nos evidencia que o sistema educacional tem sido atravessado por modelos educacionais que nada tem contribuído de forma efetiva para o desenvolvimento dos discentes. No entanto, devido às transformações sociais, políticas, culturais e tecnológicas, tem exigido das escolas, uma educação dinâmica, inovadora, plural, inclusiva, colaborativa, dentre outros aspectos, com o objetivo de preparar os alunos para um mundo em constante metamorfose.

Nesse sentido, os jogos digitais se consagram como artefatos pedagógicos capazes de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem durante as aulas de Matemática e Ciências da Natureza. Assim, as escolas precisam estar preparadas para atender esse perfil de aluno que encontra-se imerso pelas TICs. Para tanto, é necessário que estas, criem espaços motivadores, com a finalidade de promover uma aprendizagem mais significativa, associando teoria e prática para construção de sentidos.

Segundo Huizinga [2000, p. 7]:

> [...] o jogo é, forçosamente, o reconhecer do espírito, [...] Ultrapassa, mesmo no mundo animal, os limites da realidade física. [...]Se os animais são capazes de brincar, é porque são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional.

Para o autor, o ato de jogar supera as fronteiras físicas, dos animais e seres humanos, não se restringindo a uma limitação mecânica. Em relação aos humanos, jogar e brincar está para além da racionalidade, ou seja, a irracionalidade, abrangendo elementos que muitas vezes ultrapassam a lógica e o pensamento racional, desvelando aspectos que envolvem o espírito e a consciência humana.

Assim, os jogos digitais podem se constituir como uma possibilidade promissora na práxis pedagógica dos professores de Matemática e Ciências da Natureza, na medida em que os alunos aprendem os conteúdos de maneira lúdica e interativa. Salen e Zimmerman (2012, p.51) consideram os jogos como "[...] contextos sociais para a aprendizagem cultural. Isso significa que os jogos têm uma dimensão ideológica", sendo considerados elementos que fazem parte da cultura humana. [...] contribui para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos sujeitos, se constituindo assim, em uma atividade universal, com características singulares que permitem a ressignificação de diferentes conceitos" (Alves, 2007, p.1). Diante do que foi elencado, os jogos digitais promovem o aprimoramento de habilidades como o pensamento crítico, criatividade, trabalho colaborativo, assim como, fornece subsídios para a resolução de problemas que surgem nos diversos ambientes, contribuindo para a construção de um conhecimento mais efetivo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a inclusão de jogos no contexto escolar pode contribuir para o:

> [...] desenvolvimento dos processos psicológicos básicos; supõe um "fazer sem obrigação externa e imposta", embora demande exigências, normas e controle. [...] articulação entre o conhecido e o imaginado, desenvolve-se o autoconhecimento — até onde se pode chegar — e o conhecimento dos outros — o que se pode esperar e em que circunstâncias. [...] possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema (Brasil, 1999, p. 35).

Para além desses aspectos, os jogos digitais podem oferecer um processo de ensino e aprendizagem mais inclusivo, personalizado e diversificado, uma vez que pode adaptar-se ao ritmo e estilos de aprendizagem de cada aluno, devido a sua flexibilidade, o que contribui para a expansão da capacidade cognitiva dos sujeitos aprendentes.

De acordo com Alves (2007, p. 5), "essas funções cognitivas são intensificadas a cada dia, o que permite às crianças, adolescentes e adultos a descoberta de novas formas de conhecimento, que hoje também ocorrem por meio da simulação de novos mundos". Jogos como Minecraft Education Edition[2], podem promover o desenvolvimento dos componentes curriculares através da construção de mundos virtuais por meio de simulações. Já plataformas como o Kahoot![3], promove atividades lúdicas e interativas, utilizando os princípios da gamificação, para a revisão de conteúdos ministrados em sala de aula, o que torna o aprendizado mais envolvente e enriquecedor.

Gee (2009, p.3-4) nos revela que os bons videogames envolvem os jogadores ao proporcionar uma experiência que possibilita a construção da sua identidade. Nessa perspectiva, as palavras e ações concebidas através dos processos interativos entre o jogador e o mundo virtual, permite que estes se envolvam profundamente com esse novo universo, aprendendo e agindo por meio do compromisso assumido com a nova identidade.A escolha dos jogos digitais também é fundamental, pois é necessário que estes estejam adequados, ao público alvo, objetivos de aprendizagem e a proposta pedagógica.

Segundo Ramos e Cruz (2021, p. 17) "[...] para além de contextualizarem, abordarem e criarem situações para aplicação de conhecimentos e exercício de habilidades, proporcionam experiências divertidas". Corroborando, Costa e Andrade (2024, p. 89) esclarece que a utilização dos jogos digitais no contexto escolar possibilita aos sujeitos

[2] Minecraft é um jogo eletrônico escrito em Java originalmente criado por Markus Persson. É mantido pela Mojang Studios, parte da Xbox Game Studios, que por sua vez é parte da Microsoft. https://minecraft.fandom.com/pt/wiki/Minecraft.

[3] Kahoot! - uma plataforma que promove uma aprendizagem baseada em jogos e utiliza como meio os "Kahoots", que são jogos que propiciam a criação e execução de testes para auxiliar no aprendizado dos estudantes. https://ceduc.unifei.edu.br/tutoriais/como-utilizar-a-plataforma-kahoot/.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.57 2358-4319

aprendentes “expandirem a sua compreensão acerca dos temas abordados, no sentido de melhorar suas habilidades e competências, com vistas à solução de problemas[...]”. Nesse sentido, as duas perspectivas convergem ao apontar os jogos digitais como artefatos potenciais para o processo de ensino e aprendizagem na Matemática e Ciências da Natureza, tendo em vista que estes poderão auxiliar os docentes durante as aulas no sentido de expandir os saberes construídos pelos discentes.

Dessa maneira, os conteúdos que são aprendidos na teoria podem ser materializados na prática de forma criativa, crítica, reflexiva e colaborativa, possibilitando aos estudantes simularem situações reais de maneira lúdica. Mas, para que ocorra de maneira eficaz a incorporação dos jogos digitais na práxis pedagógica dos professores de Matemática e Ciências da Natureza, requer planejamento e formação adequada para a utilização desses artefatos no cotidiano escolar. Os professores precisam se apropriar tanto da teoria, quanto da prática, com o intento de integrá-los ao currículo e aos objetivos educacionais.

Assim, os jogos digitais podem se tornar fundantes na práxis pedagógica dos professores de Matemática e Ciências da Natureza, visto que, permite integrar conceitos teóricos e práticos aprendidos pelos docentes e discentes, através de processos críticos e reflexivos, com o propósito de promover uma educação mais dinâmica, adaptável e plural e alinhada às demandas do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O devir na Formação Contemporânea dos Professores de Matemática e Ciências da Natureza sob a Lente da Epistemologia da Práxis, proporcionado pelo uso dos jogos digitais e os multiletramentos, representa uma oportunidade para os educadores ampliarem e reconstruírem os saberes produzidos com/para seus alunos, reverberando em uma práxis pedagógica revolucionária. Ao conceber esses artefatos, os professores de Matemática e Ciências da Natureza promovem o desenvolvimento de espaços de aprendizagem mais imersivos, colaborativos, inclusivos e personalizados, contribuindo para a melhoria do aprendizado dos discentes, além de prepará-los para os desafios futuros da sociedade contemporânea.

Como parte de uma pesquisa mais ampla que encontra-se em andamento, este artigo buscou discutir aspectos relacionados ao uso dos jogos digitais e multiletramentos na formação de professores de Matemática e Ciências da Natureza. Embora os resultados apresentados aqui sejam preliminares, eles apontam para a necessidade de processos formativos que envolvam o desenvolvimento de práticas multiletradas com a inclusão dos jogos digitais, assim como a relevância de tais práticas no contexto educacional, destacando como os jogos digitais podem ser considerados artefatos significativos no processo formativo docente, especialmente no Ensino Médio.

Nesse sentido, para que tal processo seja consolidado, faz-se necessário o desenvolvimento de processos formativos sobre a ótica da epistemologia da práxis, levando em consideração as seguintes proposições: integração de teoria e prática, aquisição dos conhecimentos teóricos e práticos, transformação da consciência, transformação da prática pedagógica, espaço de colaboração e partilhas de conhecimento, reflexão crítica e ajustes contínuos e acessibilidade para que os discentes possam se apropriarem das TICs. Também é importante incorporar os jogos digitais ao currículo, alinhando teoria e prática ao cotidiano dos quais os sujeitos fazem parte, com isso, ecoando em um processo de aprendizagem mais significativo, inovador e plural, os preparando para a uma construção/reconstrução identitária, de acordo com as necessidades da sociedade do século XXI que encontra-se em constante evolução.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Jogos eletrônicos e SCREENAGENS: possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. In: SILVA, Eliane M.; MOITA, Filomena; SOUSA, Robson P. **Jogos eletrônicos**: construindo novas trilhas. Campina Grande: EDUEP, 2007.

BORGES, Célia Maria; RICHTER, Leonice Matilde. **A formação de professores – epistemologia e práxis criadora**. EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 59, p. e13935, 2021. DOI: 10.5585/eccos.n59.13935. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13935. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

COSCARELLI, Carla Viana.; NOVAIS, Ana Elisa. **Leitura**: um processo cada vez mais complexo. Letras de Hoje, Porto Alegre, RS, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Trad. Suely Rolnik. Vol. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987, 17.ª edição.

GEE, James Paul. **Bons videogames e boa aprendizagem**. Perspectiva, Florianópolis, v.27, n. 1, 167-178, jan./jun. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p167. Acesso em: 23 jun. 2024.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Irineu da Costa. São Paulo: Editora, 1999.

RAMOS, Daniela Karine; CRUZ, Dulce Márcia. Aprendizagem com jogos digitais em tempos de pandemia. PIMENTEL, F. S. C.; FRANCISCO, D. J.; FERREIRA, A. R. **Jogos digitais, tecnologias e educação**: reflexões e propostas no contexto da Covid-19. Maceió, EDUFAL, 2021. p. 15-24.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do Jogo**: fundamentos do design de jogos. Principais conceitos: volume 4/ Katie Salen e Eric Zimmerman; [tradução Edson Furmankiewicz]- São Paulo: Blucher, 2012, p. 51.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A formação continuada na rede de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. Recife: PPGE/UFPE, 2010.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

SILVA, Obdália Santos Ferraz; SOUZA, Daniela Costa. (2021). **Formação docente para práticas multiletradas com jogos digitais na Matemática**: compreendendo o jogo. Com a Palavra, O Professor, 6(16), 138–159. Disponível em: https://doi.org/10.23864/cpp.v6i16.571. Acesso em: 23 jun. 2024.

SOUZA, Daniela Costa; ANDRADE, Luiz Adolfo de Paiva. (2024). **Jogando com o Conhecimento**: Um Modelo Conceitual Didático para o Desenvolvimento do Letramento Científico no Ensino da Matemática e Ciências da Natureza sob a Perspectiva da Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais. Anais do seminário jogos eletrônicos, educação e comunicação, XV(1), 84–94. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.11270692. Acesso em: 09 dez. 2024.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo. Expressão Popular, 2º Edição, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia e Circunstâncias**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002.

Recebido em: *Junho/2024*.
Aprovado em: *Outubro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

Representatividade Importa: uma discussão com estudantes do ensino médio

Franciele Brito Barbosa[*], Elis Cristina Fiamengue[**]

Resumo

A sub-representatividade de mulheres negras e indígenas na política institucional é um problema histórico na sociedade brasileira. Não é preciso fazer muito esforço para perceber que esses espaços são compostos, em sua ampla maioria, por homens, brancos, mais velhos e de classe média alta. Isto posto, ao expor esse assunto em sala de aula, com estudantes do ensino médio de uma escola pública da rede estadual da Bahia, houve uma identificação das mesmas pela temática, ocasionada também, pelo cenário político das eleições municipais de 2020. Esse interesse, por sua vez, ocasionou na realização de uma pesquisa em parceria com as estudantes sobre o tema em questão. Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar a representatividade de mulheres negras na política institucional brasileira com estudantes do ensino médio. Ao todo, seis estudantes do terceiro ano do ensino médio realizaram a pesquisa. A seleção se deu de forma voluntária e os encontros aconteceram no final de 2021 e início de 2022. Para atingir os objetivos, foi analisado o percurso da pesquisa desenvolvida pelas estudantes a partir dos dados levantados e do caderno de campo das mesmas. Dessa forma, os procedimentos teóricos metodológicos desta pesquisa se configuram como uma pesquisa participante. De modo geral, pode-se afirmar que a pesquisa desenvolvida com as estudantes suscitou em um aprendizado coletivo na construção do saber na temática do racismo, da discriminação, e do preconceito presente na discussão sobre representatividade de mulheres negras na política institucional, permitindo às estudantes questionarem a sua própria realidade desigual e adversa.

Palavras-chave: educação étnico-racial; mulheres na política; sociologia.

Representation Matters: a discussion with high school students

Abstract

The underrepresentation of black and indigenous women in institutional politics is a historical problem in Brazilian society. It doesn't take much effort to realize that these spaces are made up, for the most part, of men, white, older and upper middle class. That said, when discussing this subject in the classroom, with high school students from a public school in the state of Bahia, there was an identification of them with the theme, also caused by the political scenario of the 2020 district elections. This interest, in turn, led to research being carried out in partnership with students on the topic in question. Therefore, the objective of this work is to analyze the representation of black women in Brazilian institutional policy with high school students. In total, six third-year high school students carried out the research. The selection took place on a voluntary basis and the meetings took place at the end of 2021 and beginning of 2022. To achieve the objectives, the research path developed by the students was analyzed based on the data collected and their field notebook. In this way, the theoretical methodological procedures of this research are configured as participatory research. In general, it can be said that the research developed with the students resulted in collective learning in the construction of knowledge on the themes of racism, discrimination, and prejudice present in the discussion about the representation of black women in institutional policy, allowing students to question their own unequal and adverse reality.

Keywords: ethnic-racial education; women in politics; sociology.

[*] Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora substituta no Departamento de Ciências da Educação (DCIE/UESC). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6975-3380. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4998631962803763. E-mail: franbr.barbosa@gmail.com.

[**] Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora Titular no Departamento de Educação no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9292-6737. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0099885566758800. E-mail: eliscf@gmail.com.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.58 ISSN 2358-4319

La representación importa: una discusión con estudiantes de secundaria

Resumen

La subrepresentación de las mujeres negras e indígenas en la política institucional es un problema histórico en la sociedad brasileña. No hace falta mucho esfuerzo para darse cuenta de que estos espacios están compuestos, en su mayor parte, por hombres, blancos, mayores y de clase media alta. Sin embargo, al discutir este tema en el aula, con estudiantes de secundaria de una escuela pública de la red estatal de Bahía, hubo una identificación de ellas con el tema, provocado también por el escenario político de las elecciones municipales de 2020. Este interés, a su vez, llevó a que se realizaran investigaciones en colaboración con estudiantes sobre el tema en cuestión. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es analizar la representación de las mujeres negras en la política institucional brasileña en colaboración con estudiantes de secundaria. En total, seis estudiantes de tercer año de secundaria realizaron la investigación. La selección se realizó de forma voluntaria y las reuniones se llevaron a cabo a finales de 2021 e inicios de 2022. Para lograr los objetivos se analizó el camino investigativo desarrollado por los estudiantes con base en los datos recolectados y sus cuadernos de campo. De esta manera, los procedimientos teórico-metodológicos de esta investigación se configuran como investigación participativa. En general, se puede decir que la investigación desarrollada con las estudiantes resultó en un aprendizaje colectivo en la construcción de conocimientos sobre los temas de racismo, discriminación y prejuicio presentes en la discusión sobre la representación de las mujeres negras en la política institucional, permitiendo a las estudiantes cuestionar su propia realidad desigual y adversa.

Palabras clave: educación étnico-racial; mujeres en la politica; sociología.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa[1] desenvolvida com estudantes[2] do ensino médio de uma escola pública da rede estadual no município de Firmino Alves[3] que fica localizada na região do médio sudoeste da Bahia. Seu tema de estudo está apoiado na educação orientada pelas leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008[4], que resultou na elaboração de um jogo didático (Barbosa; Fiamengue, 2023) que discute a representatividade de gênero e raça na política institucional brasileira.

Ela teve início a partir de uma atividade, desenvolvida nas aulas de sociologia, com a temática do *Julho das Pretas*[5], que teve como objetivo discutir a valorização da representatividade de mulheres negras em diversos setores da sociedade, como na história, na ciência, na política e na educação, com as estudantes do 1°, 2° e 3° ano do ensino médio.

Ainda neste período, foi observado o envolvimento de algumas estudantes em constantes discussões políticas referentes às eleições municipais de 2020. Envolvimento este

[1] Este artigo trata-se de um recorte de uma dissertação de mestrado profissional em Educação.

[2] Ao longo do trabalho optamos pelo uso de uma linguagem inclusiva para nos referirmos às pessoas. Para citarmos grupos não utilizaremos a forma masculina como sinônimo de "neutro" e "universal". (Franco; Cervera, 2006).

[3] Firmino Alves possui aproximadamente 5 mil habitantes (IBGE, 2021). No município há uma única escola da rede estadual onde funciona o ensino médio em tempo integral e o ensino regular no noturno para um total de 218 estudantes matriculados. Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12491. Acesso em 14 dez. 2024.

[4] Essas leis determinam que o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena seja obrigatório em todas as escolas de ensino fundamental e médio em todo o território brasileiro, assim como no ensino superior.

[5] Temática abordada na escola referente à data de 25 de julho, onde é celebrado o Dia Internacional da Mulher Negra, Latino-Americana e Caribenha, além do Dia Nacional de Tereza de Benguela.

que se intensificou, se estendendo por todo o ano de 2021, tendo em vista uma particularidade no município onde a escola está situada, a saber: o caso de um candidato eleito pela maioria dos votos válidos que teve sua candidatura indeferida pelo Tribunal Regional Eleitoral (TRE)[6], e que por conta disso fez surgir a necessidade de serem realizadas novas eleições para o cargo de prefeito.

Fazendo um paralelo entre a discussão da representatividade de mulheres negras, desenvolvida no evento *Julho das Pretas*, com o envolvimento das estudantes na política local, e levando em conta as particularidades políticas do município, houve uma inquietação de discutir a representatividade na política a partir do questionamento de uma estudante em uma das aulas, sobre como estaria a representatividade de mulheres negras em seu município: *Professora, a minha mãe é uma mulher negra que se candidatou a prefeita. Além da minha mãe, será que há outras mulheres negras na política aqui do município?* Inquietação esta, que se apresenta como o problema de pesquisa do trabalho desenvolvido pelas estudantes.

A pesquisa, realizada pelas estudantes, procurava responder às seguintes perguntas: como está a representação política no município a partir das eleições de 2020? Houve candidatas negras? Quantas? Foram eleitas? Ela teve como objetivo geral, traçar o perfil das candidaturas e das pessoas eleitas nas eleições municipais de 2020 no município.

Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo geral: analisar a representatividade de mulheres negras na política institucional brasileira com estudantes do ensino médio. Desse modo, este artigo está organizado em três seções: a primeira seção discute a sub-representatividade de mulheres negras na política institucional brasileira. A segunda seção apresenta os procedimentos teóricos e metodológicos para a realização desta pesquisa. E a terceira seção analisa o processo da pesquisa desenvolvido pelas estudantes, a partir dos dados sobre o perfil das pessoas que se candidataram e que foram eleitas no município.

A SUB-REPRESENTATIVIDADE DE MULHERES NEGRAS NA POLÍTICA INSTITUCIONAL BRASILEIRA

> O que é que nós fizemos? Aquilo que chamamos de Maré Negra feminista quando a gente disse: a nova estética política é com as mulheres negras! [...] Tomar, tomar das mãos dos playboys brancos, e a gente percebeu que todos os partidos políticos, inclusive os nossos de esquerda são todos controlados

[6] Disponível em: https://www.tre-ba.jus.br/comunicacao/noticias/2021/Setembro/eleicao-suplementar-de-firmino-alves-devera-ser-disputada-por-dois-candidatos. Acesso em 14 dez.2024.

> na linha de poder por homens, brancos, mais velhos, de classe média, ou classe média alta, e que um branco promove o outro, um branco faz carreira do outro e nós carregamos as carreiras deles nas costas. (Vilma Reis, socióloga, feminista, professora, ativista de direitos humanos, 2021).

Para melhor compreender a temática abordada neste artigo, se faz necessário partir do contexto de desigualdade racial no Brasil que se apresenta como um fenômeno complexo que interfere em diversos segmentos da sociedade, atravessando todos os campos da vida da população negra: educação, política, saúde, renda, segurança, expectativa de vida, entre outros.

Contexto este, que também reflete na política brasileira. Segundo censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[7], as mulheres correspondem a 51% da população brasileira. Desse total de mulheres, metade delas são negras, o que seria a soma, segundo o IBGE, das que se autodeclaram como pretas e pardas[8]. Apesar deste dado, segundo a Nota Técnica *Cidades, raça e eleições* (2021), construída em parceria com o movimento Coalizão Negra por Direitos, nas eleições nacionais de 2018, as mulheres negras corresponderam a apenas 2% dos assentos na câmara dos deputados federais. Outro dado mais preocupante é o da representação, ainda nas eleições de 2018, de apenas uma deputada indígena, sendo a primeira eleita para o cargo na história do país.

Fruto de um contexto histórico, esta sub-representação também se evidenciou nas eleições municipais de 2020 em todo o Brasil, onde 84% dos vereadores eleitos são homens e 16% são mulheres. Do número de mulheres eleitas em 2020, 9% são mulheres brancas, 6% são mulheres negras e apenas 0,05% são mulheres indígenas (Ramos *et al*, 2021).

A nota técnica conclui que, a partir do levantamento de dados das pessoas que venceram as eleições para as câmaras municipais em 2020, as mulheres estão sub-representadas em todos os grupos étnico-raciais, diferente dos homens que estão sobrerrepresentados em praticamente todos os grupos. (Ramos *et al*, 2021).

Ainda sobre o resultado das eleições municipais de 2020, houve um aumento na candidatura de pessoas negras quando comparado às eleições municipais de 2016. Pela primeira vez as pessoas candidatas que se autodeclararam negras superaram o total de brancas. O mesmo ocorreu nas candidaturas femininas. (Ramos *et al*, 2021). Entre as pessoas

[7] Dados retirados do censo 2010 do IBGE: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php. Acesso em: 29. jun. 2024.
[8] Para o IBGE negras são o conjunto de pessoas que se autodeclaram pardas e pretas.

eleitas, cabe destacar a representatividade de mulheres negras, indígenas, cis e trans em municípios e capitais[9]. Certamente esse avanço, mesmo que pequeno, torna-se bastante significativo para uma maior representatividade das mulheres na política brasileira.

Além disso, ocorreu também em 2020, a primeira disputa eleitoral em que os partidos políticos tiveram de cumprir regras para garantir o repasse de verba do Fundo Eleitoral para pessoas negras, com distribuição proporcional para financiamento de campanha e de tempo de propaganda eleitoral na TV e no rádio, exigido pelo Projeto de Lei (PL) n. 4041/2020, da deputada federal Benedita da Silva (PT-RJ).[10].

As eleições gerais que ocorreram em 2022 também evidenciaram um aumento no número de pessoas negras candidatas, superior ao número de pessoas brancas[11], o correspondente a 50,2% do total de todas as candidaturas. Nesse mesmo ano, de todas as deputadas eleitas, 1,7% foram mulheres negras e 0,7% foram mulheres indígenas[12]. Diante destes dados, comparado com as eleições gerais de 2018, percebe-se que mesmo com o aumento do número de candidaturas de pessoas negras, houve uma queda no número de deputadas negras eleitas.

Apesar dos números de pessoas negras e indígenas eleitas continuarem muito abaixo do esperado, o número recorde de candidaturas deste ano teve também como protagonismo o empenho de movimentos e organizações com o objetivo de articular a disputa eleitoral de pessoas negras nas eleições de 2022. Como exemplo, podemos citar: o *Quilombo nos Parlamentos*[13], organizado pela Coalizão Negra por Direitos; *Comitês Antirracistas*[14];

[9] Notícia retirada do site ONU Mulheres. *ONU Mulheres e Gênero e Número analisam candidatura de mulheres negras, indígenas, trans e quilombolas nas eleições municipais brasileiras*. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-genero-e-numero-analisam-candidatura-de-mulheres-negras-indigenas-trans-e-quilombolas-nas-eleicoes-municipais-brasileiras/. Acesso em: 29. jun. 2024.

[10] O TSE aprovou o projeto de lei em agosto de 2020, porém alguns partidos alegaram não ter mais tempo para a distribuição equânime dos recursos financeiros, tornando a obrigatoriedade nas eleições de 2022.

[11] Notícia retirada do site do TSE. *Mais da metade dos candidatos aos cargos das Eleições 2022 se autodeclarou negra*. Disponível em: https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Novembro/mais-da-metade-dos-candidatos-aos-cargos-das-eleicoes-2022-se-autodeclarou-negra. Acesso em: 29. jun. 2024.

[12] Notícia retirada do site Câmara dos Deputados. *Cinco indígenas são eleitos para a Câmara dos Deputados*. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/911616-cinco-indigenas-sao-eleitos-para-a-camara-dos-deputados/. Acesso em: 29. jun. 2024

[13] Quilombo nos Parlamentos. Disponível em: https://coalizaonegrapordireitos.org.br/2022/06/04/quilombo-nos-parlamentos/. Acesso em: 29. jun. 2024.

[14] Comitês Antirracistas. Disponível em: https://votoantirracista.com.br/abdias/. Acesso em: 29. jun. 2024

Estamos Prontas[15], do Instituto Marielle Franco e do movimento Mulheres Negras Decidem; *Pretas no Poder*[16], do Instituto Odara; *A tenda das Candidatas*[17]; entre outros.

Por outro lado, ainda sobre o aumento de candidaturas negras nas eleições gerais de 2022, um fato que ganhou notoriedade, e que vale de exemplo, foi o caso do candidato a governador da Bahia, ACM Neto (União Brasil-BA), que se autodeclarou pardo no registro de candidaturas do Tribunal Superior Eleitoral (TSE)[18]. Aliado a esse fato, o portal de notícias UOL[19] criou uma banca de heteroidentificação racial, liderada pela professora doutora em sociologia, Marcilene Garcia de Souza, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), e chegaram à conclusão que das 517 pessoas negras eleitas para as câmaras estaduais e para a câmara federal nas eleições gerais de 2022, 273 delas não são negras.

Esse dado, portanto, revela uma fraude na autodeclaração das candidaturas, e que por certo, pode dificultar o avanço da representatividade na política institucional e a efetividade de políticas públicas nesse setor. Outro indício grave sobre essa questão envolve a distribuição das verbas de campanha do fundo partidário, em que os partidos políticos descumpriram as regras de repasse de verbas à candidatura de pessoas negras[20].

Como tentativa de criar uma banca de heteroidentificação permanente no registro de candidaturas do TSE, as deputadas federais Taliria Petrone (PSOL-RJ) e Benedita da Silva (PT-RJ) propuseram a PL n° 2697/2022, nomeada de *PL Antonieta de Barros*[21], como forma de impedir abusos e fraudes nas candidaturas de pessoas negras nas próximas eleições.

A falta de representatividade de gênero e raça nas instituições políticas brasileiras se apresenta como um problema histórico e impacta, sobretudo, as minorias sociais atravessadas pelos marcadores de raça, classe, gênero, orientação sexual, religião, cultura, região, entre outros. Diante disso, os dados apontam que quem disputa o poder por decisões

[15] Estamos Prontas. Disponível em: https://www.estamosprontas.org/. Acesso em: 29. jun. 2024

[16] Pretas no Poder. Disponível em: https://institutoodara.org.br/conheca-a-campanha-pretas-no-poder/. Acesso em: 29. jun. 2024.

[17] A tenda das Candidatas. Disponível em: https://atendadascandidatas.org/. Acesso em: 29. jun. 2024.

[18] Notícia retirada do site Jornalismo Preto e Livre. *Candidatos ao governo da Bahia, ACM Neto e vice se autodeclaram negros*. Disponível em: https://almapreta.com.br/sessao/politica/candidatos-ao-governo-da-bahia-acm-neto-e-vice-se-autodeclaram-negros. Acesso em: 29. jun. 2024

[19] Notícia retirada do site Portal Uol. *Metade dos parlamentares eleitos que dizem ser negros são brancos*. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/11/20/metade-dos-parlamentares-eleitos-que-dizem-ser-negros-sao-brancos.htm. Acesso em: 29. jun. 2024.

[20] Notícia retirada do site O Globo. *Maioria dos partidos descumpriu regra de repasse de verbas a candidatos negros*. Disponível em: https://extra.globo.com/noticias/politica/maioria-dos-partidos-descumpriu-regra-de-repasse-de-verbas-candidatos-negros-25615460.html. Acesso em: 29 jun. 2024.

[21] Antonieta de Barros à primeira mulher negra parlamentar no país, eleita pela assembleia legislativa de Santa Catarina e exemplo histórico da luta negra pelo direito a votar e ser votado.

das políticas públicas no país são homens, brancos, héteros e privilegiados socioeconomicamente.

Nesse sentido, entendendo o Estado como uma relação social que não se pode separar do contexto econômico, cabe dialogar sobre a ausência das políticas públicas historicamente negligenciadas, e o seu forte impacto para a população nos dias atuais. Portanto, "[...] Está longe de ser o Estado o resultado de um contrato social, a corporificação da vontade popular democrática, o ápice da racionalidade ou o instrumento de opressão da classe dominante". (Almeida, 2021, p. 91). Nesse sentido, com essa sub-representação histórica fica evidente que a luta por acesso a direitos é oriunda do protagonismo dos movimentos sociais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual da Bahia, no município de Firmino Alves localizada no Território de Identidade do Médio Sudoeste. Ao todo, seis estudantes participaram da pesquisa. O grupo era composto por estudantes do terceiro ano do ensino médio, com faixa etária entre os 16 e os 18 dezoito anos de idade. A seleção se deu de forma voluntária. A partir das discussões desenvolvidas em sala de aula as próprias estudantes se prontificaram a participar.

Os encontros aconteceram por um período de seis meses, no final de 2021 e início de 2022, de forma esporádica em todo esse tempo. Ao todo, durante esse período, foram realizados 13 encontros com as estudantes.

Isto posto, o primeiro encontro realizado, com as estudantes, teve como pauta a definição do objetivo da pesquisa e de suas etapas. Nesse momento, também foi definido o cronograma de atividades. Antes disso foi necessário dialogar com elas sobre o que vem a ser uma pesquisa científica. Desse modo, foi solicitada a leitura dos capítulos: *Formulando o problema de pesquisa* e *Construindo o projeto de pesquisa* do livro de Goldenberg (2004).

O projeto de pesquisa, realizado pelas estudantes, procurava responder às seguintes perguntas: como está a representação política no município a partir das eleições de 2020? Houve candidatas negras? Quantas? Foram eleitas? A pesquisa tinha como objetivo, traçar o perfil das candidaturas e das pessoas eleitas nas eleições municipais de 2020 no município.

No encontro seguinte, foi orientado que as estudantes confeccionassem os diários de campo, que serviriam como forma de narrar as experiências desenvolvidas na pesquisa. Esses diários serviram também como instrumento de coleta de dados deste trabalho. Também foi solicitada a leitura do texto *O diário de campo e sua relação com o olhar aprofundado sobre o espaço rural* de Lima (2002, p. 143).

Neste momento, paralelo às atividades realizadas na pesquisa, toda a turma do terceiro ano já estava em discussão sobre o tema da representatividade de mulheres na política. Nesse período, foi utilizado em sala de aula o livro *A Radical imaginação política das mulheres negras brasileiras* (Lourenço; Franco, 2021), bem como, a discussão do capítulo *Raça, etnia e multiculturalismo* do livro didático (Silva, 2016, p.108).

Como instrumento de coleta de dados as estudantes realizaram o levantamento do perfil das pessoas que se candidataram e das que foram eleitas no município nas eleições municipais de 2020 para o cargo de vereadoras/es e prefeita/o, utilizando duas variáveis, sexo e cor/raça. Os dados foram coletados no banco de dados do *site* do TSE[22]. Posteriormente, estes dados foram tabulados com a ajuda de um programa próprio para a produção de planilhas. Foram necessários alguns encontros para que os dados fossem organizados corretamente em tabelas e gráficos.

A partir da leitura dos dados obtidos, as estudantes sentiram a necessidade de levantar uma discussão sobre colorismo e identidade, pois, ao serem confrontadas com as autodeclarações de cor/raça das pessoas candidatas, elas passaram a julgar o que estava expresso nos dados e a discordar, entendendo, portanto, que os dados não estavam de acordo com a realidade. A partir deste momento, foi proposta a discussão de textos que abordassem a temática do colorismo e da autodeclaração, foi utilizado o livro de Devulsky (2021).

Como forma de divulgação dos resultados da pesquisa, foi realizado um encontro de apresentação na escola e submetido em duas feiras de ciências. A Feira de Municípios e Mostra de Iniciação Científica da Bahia (FEMMIC)[23], ocorrida em outubro de 2021; e a Feira de Ciências da Bahia (FECIBA)[24], realizada em dezembro do mesmo ano. Os dois eventos foram realizados de forma *online*. O projeto chegou às etapas finais das duas feiras. Na FECIBA, em

[22] Portal de dados abertos do TSE. Disponível em: https://dadosabertos.tse.jus.br/dataset/candidatos-2020-subtemas. Acesso em: 29 jun. 2024.
[23] Feira de Municípios e Mostra de Iniciação Científica da Bahia (FEMMIC). Disponível em: https://doity.com.br/femmic. Acesso em: 29 jun. 2024.
[24] Feira de Ciências da Bahia (FECIBA). Disponível em: http://escolas.educacao.ba.gov.br/feciba1. Acesso em: 29 jun. 2024.

especial, ganhou o segundo lugar na categoria pesquisa em andamento na área de Ciências Humanas em toda a Bahia.

A princípio foi necessário elaborar temas de análise que dessem conta de apreender de forma sistemática os assuntos mais significativos para as estudantes durante a pesquisa e que conseguisse compreender toda a complexidade do seu desenvolvimento. Nesse sentido, foi observado, ainda durante a realização da pesquisa, pelo uso do caderno de campo das estudantes e da pesquisadora, quais assuntos mais se destacaram. Dessa forma, foi possível comparar, por meio dos resultados obtidos nos dados, uma visão mais ampliada dos temas propostos para análise. Desse modo, durante o levantamento dos dados do perfil das pessoas que se candidataram no município os temas *candidaturas laranjas*, *colorismo, autodeclaração da cor/raça* tiveram um maior destaque.

"ALÉM DA MINHA MÃE, HÁ OUTRAS MULHERES NEGRAS NA POLÍTICA AQUI DO MUNICÍPIO?" O QUE OS DADOS REVELAM[25]

Ao todo, 47 pessoas se candidataram no município para concorrer às eleições de 2020: 4 pessoas para o cargo de prefeita/o, 4 para o cargo de vice-prefeita/o e 39 para o cargo de vereadora/or. Desse total, quando se analisa a variável sexo, são 17 pessoas do sexo feminino (36%) e 30 do sexo masculino (64%).

Conforme Tabela 1, neste mesmo universo de 47 candidaturas, ao analisar a variável cor/raça, tem-se que: (i) do sexo feminino, 2 pessoas se autodeclararam como brancas (4,3%), 13 como pardas (27,7%) e 2 como pretas (4,3%); (ii) do sexo masculino, 2 pessoas se autodeclararam como brancas (4,3%), 27 como pardas (57,4%) e apenas 1 como preta (2,1%). Não houve autodeclarações de pessoas indígenas ou amarelas[26].

[25] Inquietação da estudante, que participou deste trabalho, que resultou na pergunta de pesquisa desenvolvida por elas.
[26] O TSE utiliza a mesma classificação para cor/raça utilizada pelo IBGE: branca, preta, parda, amarela e indígena.

Tabela 1 – Pessoas candidatas às eleições de 2020 no município: sexo e cor/raça.

SEXO	COR/RAÇA	TOTAL	%
Feminino		**17**	**36%**
	Branca	2	4,3%
	Parda	13	27,7%
	Preta	2	4,3%
Masculino		**30**	**64%**
	Branca	2	4,3%
	Parda	27	57,4%
	Preta	1	2,1%
Total		**47**	

Fonte: Elaborada pelas autoras com base no banco de dados do TSE, 2024.

Para compor os 9 assentos da câmara de vereadores do município[27], foram eleitas 8 pessoas do sexo masculino (89%) e 1 do sexo feminino (11%). A partir da variável cor/raça: (i) a pessoa do sexo feminino, a única mulher eleita, se autodeclarou como parda (11%); (ii) do sexo masculino, 1 pessoa se autodeclarou como branca (11%) e 7 como pardas (78%). Conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Pessoas eleitas nas eleições de 2020 no município: sexo e cor/raça

SEXO	COR/RAÇA	TOTAL	%
Feminino		**1**	**11%**
	Parda		
Masculino		**8**	**89%**
	Branca	1	11,1%
	Parda	7	77,8%
Total		**9**	

Fonte: Elaborada pela autora com base no banco de dados do TSE, 2024.

Diante desses dados, pode-se afirmar que as pessoas eleitas para o cargo de vereadora/or no município em questão são, em sua maioria, do sexo masculino e se autodeclaram como pardas, nenhuma delas se declarou como preta.

Analisando esses dados, a partir da representação proporcional de mulheres negras eleitas no município, foi realizado o cálculo de *indicador de proporcionalidade*, que corresponde à porcentagem de mulheres negras eleitas dividida pela porcentagem de mulheres negras que compõem a população[28].

[27] São apresentados apenas os cargos das vereadoras/es eleitas/os porque houve novas eleições para o cargo de prefeita/o no município em 2021. Nesse caso, disputaram a nova eleição, somente dois candidatos do sexo masculino.

[28] Esse cálculo foi o mesmo utilizado na nota técnica *Cidade Raças e eleições:* "Uma forma de quantificar a sobrerrepresentação e a sub-representação é por meio de um indicador de proporcionalidade que compara as participações desses grupos na população e entre as candidaturas. Dividindo a porcentagem de indivíduos eleitos de determinado grupo pela porcentagem desse mesmo grupo na população, obtemos um valor que, quando maior que 1, mostra

Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população do município era composta por 50,7% de pessoas do sexo masculino e 49,3% do sexo feminino. Fazendo o cálculo de representação proporcional das pessoas eleitas no município, citado anteriormente, a partir da variável sexo, as pessoas do sexo feminino estão sub-representadas na câmara legislativa municipal[29].

A partir desses resultados, uma das hipóteses levantadas pelas estudantes a respeito da variação do número de candidatas relacionado com o baixo número de eleitas para a câmara de vereadoras/es do município, pode estar relacionada com as cotas eleitorais de gênero, que estabelecem que ao menos 30% das candidaturas sejam ocupadas por pessoas do sexo feminino. Que nesse caso, para cumprir com essa obrigatoriedade as vagas são ocupadas pelas chamadas *candidaturas laranjas*.

> [...] Hoje o grupo colocou os dados da pesquisa na planilha. Poucas mulheres eleitas aqui na cidade, apenas uma mulher. A gente conversou no grupo que pode ter mulheres laranjas que só colocam o nome lá e ninguém vota nessas pessoas. Tem muita gente ali que [eu] nem sabia tava participando [das eleições] (Trecho diário de campo da estudante Olívia Santana[30]).

A referida política de cotas eleitorais de gênero refere-se a lei n° 12.034 de 2009[31], que estabelece em seu Artigo 3°, § 3° que os partidos ou coligações, dos cargos destinadas às deputadas e vereadoras (cargos de representação proporcional), *preencherá* o mínimo de 30% e o máximo de 70% de candidaturas de cada sexo. Dessa forma, essa política se caracteriza por meio de uma legislação nacional compulsória, que se aplica às candidaturas. Se configurando, portanto, por um percentual mínimo e máximo de reserva de vagas para os sexos masculino e feminino (Araujo, 2001).

Uma lei anterior a esta, de 1995[32], estabelecia que 20% do número de vagas deveriam ser ocupadas por candidaturas femininas. Em 1997[33], esse número aumenta para no

sobrerrepresentação de candidatos/as daquele grupo, quando menor que 1, revela uma sub-representação." (Ramos *et al.*, 2021, p.14).

[29] O cálculo realizado foi: a divisão da porcentagem de mulheres eleitas (11%) pela porcentagem de mulheres que compõem a população do município (49,3%). O resultado do cálculo (11/49,3) é igual a 0,22.

[30] Os nomes das estudantes foram substituídos por nomes de políticas brasileiras como forma de preservar a suas identidades. As falas retiradas do diário de campo das estudantes não têm nenhuma ligação com os nomes das mulheres escolhidas.

[31] Lei nº 12.034, de 29 de setembro de 2009. *Altera as Leis nos 9.096, de 19 de setembro de 1995 - Lei dos Partidos Políticos, 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e 4.737, de 15 de julho de 1965 - Código Eleitoral*.

[32] Lei n° 9.100, de 29 de setembro de 1995. *Estabelece normas para a realização das eleições municipais de 3 de outubro de 1996, e dá outras providências*. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9100.htm. Acesso em: 24 jun. 2024.

mínimo 30% e no máximo 70% das vagas preenchidas por ambos os sexos (Araujo, 2001). No entanto, havia uma interpretação na legislação em que os partidos políticos não eram obrigados a preencher as vagas em sua totalidade, alegando, por exemplo, que não se tinham mulheres para compor essas vagas "[...] A lei possibilita aos partidos não completar as candidaturas, desde que respeite o limite máximo de 70% para o sexo majoritário" (Alves, Cavenaghi; Alcântara, 2007, p. 196).

No entanto, essa obrigatoriedade só aconteceu em 2009, após uma reformulação no texto da legislação, com a substituição do termo *deverá reservar* para *preencherá*. Fazendo com que não se tenham dúvidas que as candidaturas de mulheres fossem obrigatórias a partir das próximas eleições (Bolognesi, 2012).

Desde a implementação dessas leis, alguns estudos vêm se debruçando em analisar como se deu a evolução da política de cotas de gênero ao longo desses anos (Alves; Cavenaghi; Alcântara, 2007; Araujo 2001; Bolognesi, 2012; Peixoto, Marques, Ribeiro, 2022).

De modo geral, esses estudos apontam não haver dúvidas quanto a importância dessa legislação, porém a sua aplicação sozinha não se apresenta como suficiente para a inserção de mais mulheres nos espaços da política. Uma das alegações como forma de uma melhor efetivação dessa política diz respeito ao financiamento de campanha, conforme aconteceu a partir das eleições de 2018[34]. Em que os partidos políticos passaram a reservar 30% do fundo eleitoral para financiar as campanhas das candidaturas femininas.

Cabe destacar, que essa problemática se estende também a diversos outros países, principalmente na América Latina. Dentre esse levantamento, os estudos destacam sobretudo, dois tipos de cotas paras as mulheres nas candidaturas: (i) as aplicadas pela legislação, com cotas mínimas por sexo ou de paridade; (ii) as adotadas por iniciativa voluntária dos partidos políticos. (Araujo, 2001; Alves; Cavenaghi; Alcântara, 2007). Há também, as cotas de gênero nas eleições que se aplicam diretamente nas vagas para as eleitas com reserva mínima ou de paridade: as cotas como iniciativas dos próprios partidos políticos e as cotas como legislação nacional com reserva direta nos assentos parlamentares (Araujo, 2001).

[33] Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997. *Estabelece normas para as eleições*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.htm. Acesso em: 24 jun. 2024.

[34] Notícia retirada do site do TSE *Cota de 30% para mulheres nas eleições proporcionais deverá ser cumprida por cada partido em 2020*. Disponível em https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2019/Marco/cota-de-30-para-mulheres-nas-eleicoes-proporcionais-devera-ser-cumprida-por-cada-partido-em-2020. Acesso em: 24 jun. 2024.

Os fatores para a não entrada das mulheres na política são diversos, entre os quais cabe destacar a divisão sexual do trabalho, a exclusão histórica dessas mulheres na política, e a violência política, um tema que vem ganhando destaque nas pesquisas. "[...] há que se considerar as características da competição eleitoral no que diz respeito ao seu aspecto econômico, particularmente a ausência de financiamento público e democrático das campanhas." (Araujo, 2001, p. 245).

Conforme discutido por Rios, Pereira e Rangel (2017, p. 42-3), são elencados alguns dos obstáculos que ajudam a compreender a sub-representatividade de mulheres negras na política: (i) barreiras dentro dos partidos políticos para se lançar enquanto candidatas; (ii) falta de acesso a recursos econômicos e, em alguns casos, falta de capital social que ajuda na rede de contatos e; (iii) em especial a partir da realidade de mulheres negras e indígenas a dupla jornada, a violência política.

As estudantes trouxeram um questionamento se existe algum preconceito na hora de votar em mulheres negras:

> [...] será que existe algum preconceito da população na hora de votar em mulheres negras? Talvez as pessoas não votem em mulheres" (Trecho diário de campo estudante Olívia Santana).

Tomando esse questionamento, acredita-se que a análise individual do voto está relacionada a uma combinação de fatores que envolve desde questões que podem ser mensuradas como campanha eleitoral e ideologia partidária, até mesmo, por questões que envolvem gostos e particularidades das pessoas em um determinado contexto histórico, econômico, cultural e político. Não se tratando, portanto, do objetivo inicial desta análise, que perpassa por compreender as questões estruturais que envolvem a sub-representação de mulheres negras na política institucional.

Feito essa contextualização, acredita-se que um outro fator que torna a política eleitoral de gênero como não eficiente refere-se ao mau uso da política de cotas ao preencher essas vagas com as popularmente chamadas *candidaturas laranjas*. Segundo Wylie, Santos e Marcelino (2019, p.7), ao analisar esses tipos de candidaturas no Brasil, o termo *candidaturas laranjas* é utilizado como intermediário em negócios fraudulentos, fictícios ou de fachada, e se estende, também, às candidaturas fraudulentas.

Os autores, ainda, afirmam que esse fenômeno não é novo, mas tem aumentado muito e principalmente por candidaturas de mulheres, em que os partidos burlam a legislação como forma de escapar das punições, pelo não cumprimento dos 30%, presente na legislação de 2009 (Wylie; Santos; Marcelino, 2019, p. 7).

A partir de um estudo aprofundado, eles categorizam as *candidaturas laranjas* no Brasil em quatro tipos: (i) as laranjas de licença (*on leave*), por lei as/os funcionárias/os públicas podem tirar licença remunerada de dois meses para concorrer às eleições, elas se afastam, recebem a licença e não concorrem; (ii) laranjas não consensuais (*non-consensual*) as candidatas que nem sabem que estão participando da campanha eleitoral, as vezes os partidos pegam os dados em redes sociais e elas só ficam sabendo depois; (iii) laranjas ingênuas (*naive laranja*), as candidatas que concorrem ativamente mas não possuem chance de vitória e (iv) laranjas estratégicas (*strategic laranja*), candidatas que aceitam dar o seu nome ao partido como forma de completar a cota de gênero e não participam ativamente do processo eleitoral (Wylie; Santos; Marcelino, 2019).

Tabela 3 – Pessoas candidatas para o cargo de vereadora/or no município

ANO	Qtd. MASCULINO	Qtd. FEMININO	TOTAL	% MASCULINO	% FEMININO
2004	23	6	29	79,31	20,69
2008	23	6	29	79,31	20,69
2012	24	11	35	68,5	31,43
2016	21	9	30	70	30
2020	25	14	39	64,1	35,9

Fonte: Elaborada pelas autoras com base no banco de dados do TSE, 2024.

A título de comparação, a Tabela 3 apresenta os dados das últimas eleições no município apenas para o cargo de vereadora/or. Cabe destacar que os dados de 2008 e 2012 permitem analisar as eleições antes e depois da mudança das cotas de gênero em 2009.

Nas eleições de 2008 e 2004 o número de mulheres candidatas era muito menor que o permitido por lei, 25% na época. Nas eleições de 2012 e 2016, ocorreu uma mudança nesses números de quase exatos 30%, exatamente a mesma porcentagem permitida por lei.

No ano de 2020, portanto, ocorre um aumento nas candidaturas um pouco mais significativo, observa-se um crescente aumento de mulheres candidatas nas eleições municipais, talvez ocasionado pela mudança do financiamento das campanhas das candidaturas femininas.

Porém, quando se analisa o número de mulheres eleitas para o cargo de vereadora no município ao longo desses anos, os dados continuam muito baixos e com pouca variação ao longo dos anos, apenas em 2008 que foram eleitas duas mulheres ao cargo legislativo.

Tabela 4 – Mulheres eleitas para o cargo de vereadora no município

ANO	ELEITAS	COR/RAÇA
2004	1	não informado
2008	2	não informado
2012	1	não informado
2016	1	Parda
2020	1	Parda

Fonte: Elaborada pelas autoras com base no banco de dados do TSE, 2024.

Os anos de 2004 a 2012 não tem informação sobre a cor/raça das candidatas, visto que esse campo é uma mudança recente. Apenas a partir das eleições de 2014 que esses dados passaram a ser informados nas candidaturas do TSE[35]. Ainda segundo os dados, as cinco últimas pessoas que obtiveram zero votos nas eleições municipais de 2020 para o cargo de vereadora eram do sexo feminino.

Até o momento, ainda não se tem uma política de cotas eleitorais de raça/etnia. Porém, em 2020, há avanço no quesito da distribuição do fundo partidário solicitado pela deputada Benedita da Silva (PT-RJ) em que ela submeteu uma consulta pública TSE [36]. Ao levar a proposta, o item (i) foi aprovado. Na consulta, a deputada solicitou:

> (i) garantir às candidatas negras percentual dos recursos financeiros e do tempo em rádio e TV destinados às candidaturas femininas no montante de 50%, dada a distribuição demográfica brasileira; (ii) institui reserva de 30% das candidaturas de cada partido a pessoas negras, nos termos da cota de gênero prevista na Lei nº 9.504/1997; (iii) determinar o custeio proporcional das campanhas dos candidatos negros, destinando-se a estes no mínimo 30% do total do FEFC e; (iv) assegurar tempo de propaganda eleitoral gratuita no rádio e na televisão proporcional às candidaturas de pessoas negras, respeitando-se o mínimo de 30%.

[35] Resolução nº 23.405 do TSE solicita cor ou raça de todas/os candidatas/os a partir das eleições de 2014. Disponível em: https://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-2014/normas-e-decisoes/normas-e-documentacoes/resolucao-no-23.405. Acesso em: 29 jun. 2024.

[36] *Consulta (11551) nº 0600306-47.2019.6.00.0000 (Pje) - Brasília -Distrito Federal.* Disponível em: https://www.tse.jus.br/++theme++justica_eleitoral/pdfjs/web/viewer.html?file=https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/arquivos/tse-consulta-060306-47-voto-ministro-edson-fachin-30-06-2020/@@download/file/Declarac%CC%A7a%CC%83o%20de%20Voto%20-%20CTA%200600306-47.pdf. Acesso em: 24 jun. 2024.

Nos demais itens foi alegado que cabe uma decisão do setor legislativo para se pensar em políticas de cotas raciais e de gênero no país. Nesse sentido, o mais recente é o PL n. 4041/2020 da mesma deputada que solicita alteração na lei n. 9.504, de 30 de setembro de 1997 (Lei das Eleições) e n. 9.096, de 19 de setembro de 1995 (Lei dos Partidos).

Essa proposta foi inspirada na distribuição de verbas proporcionais para as campanhas de mulheres, aprovada em 2018. Nesse sentido, o movimento negro questiona esse acesso a recursos nas candidaturas de pessoas negras, porém, em termos de legislação, as candidaturas de pessoas negras não possuem um número estabelecido. Esse é ainda um ponto complexo, e pode fazer com que os partidos reduzam o número de candidaturas negras para não ter problema de distribuição de verbas (Peixoto, Marques, Ribeiro, 2022; Campos; Machado, 2020).

Segundo o censo do IBGE, de 2010, a população do município era composta por 88,8% de pessoas negras, a soma de pardos e pretos. Voltando essa discussão para os dados das eleições do município, ao analisar o indicador de proporcionalidade realizada a partir da variável cor/raça, quando se analisa as pessoas negras no município, estas pessoas estão sub-representadas na população geral.[37] A partir desse censo não foram encontrados os dados de mulheres negras no município, não conseguindo, nesse caso, fazer o mesmo cálculo com o cruzamento das variáveis sexo e cor/raça.

Ao analisarem os dados, um fator que chamou a atenção das estudantes foi a quantidade de pessoas que se autodeclararam como pardas no município. A partir deste levantamento, a discussão da pesquisa ganhou outro rumo. Neste momento as estudantes sentiram a necessidade de levantar uma discussão sobre colorismo e identidade pois, ao serem confrontadas com as autodeclarações de cor/raça das/os candidatas/os, passaram a julgar o que estava expresso nos dados e a discordar, entendendo que os dados não estavam de acordo com a realidade.

Devido à extensão do município e à quantidade de habitantes, a maior parte das pessoas candidatas eram conhecidas das estudantes, logo, a comparação entre a autodeclaração e a imagem que cada uma tinha das pessoas gerou questionamentos:

[37] O cálculo realizado foi: a divisão da porcentagem de pessoas negras eleitas (71,5%) pela porcentagem de pessoas negras que compõem a população do município (88,8%). O resultado do cálculo (71,5/88,8) é igual a 0,80.

> Como pode tanta gente ter se declarado parda? Muitas pessoas brancas se declaram pretas. E pardo é a cor do papel? (Trecho diário de campo estudante Olívia Santana).
>
> [...] meio chocada com as autodeclarações. Por exemplo: pessoas visivelmente 'negras' se declarando como 'pardas' (Trecho diário de campo estudante Vilma Reis).

Isto posto, foi realizado alguns questionamentos com as estudantes a respeito dessa discussão: de onde vem a compreensão de pretos e pardos? A mesma categoria que o IBGE utiliza deve ser a mesma para se referir a população negra? O que se faz com o termo pardo? E o colorismo nesse contexto?

Conforme assinalado por Campos (2013, p. 84), um marco para os estudos das categorias de cor/raça no país se deu a partir de 1970 com os estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Vale Silva ao utilizarem os dados do IBGE em suas pesquisas. A partir dos marcadores *de brancos* e *não brancos*, eles conseguiram mensurar as desigualdades de classe de oportunidades da população brasileira a partir de uma coexistência entre racismo, industrialização e desenvolvimento capitalista. A parcela de *não brancos* estudada por eles se refere a uma população de pessoas pardas, até então não discutidas por outros intelectuais da época.

Ainda segundo o autor depois do estudo desses intelectuais que pretos e pardos passam a ser analisados em uma única categoria gera, então, um amplo debate dentro do movimento negro. "Esses estudos sobre mobilidade social serviram para atestar estatisticamente os obstáculos que se interpõem à ascensão social dos autodeclarados "pardos" e pretos"" (Campos, 2013, p.84, aspas do autor).

> Para alguns militantes negros, esses dados provam que o brasileiro que se declara "pardo" é visto pelos outros como "negro" e, por isso mesmo, é uma vítima do racismo. Portanto, haveria no Brasil uma vergonha de ser negro que impediria as pessoas que assim são percebidas de se enxergarem como tal. E é justamente por isso que as discriminações raciais tenderiam a ser identificadas pelas suas vítimas como expressões de elitismo ou preconceito social, e não racial (Campos, 2013, p. 85).

A ideia da criação de um critério pré-estabelecido de raça era justamente para permitir e conjugar um grupo maior, que são as pessoas negras no Brasil, e permitir uma heterogeneidade da população. Esta mesma ideia, quando aplicada ao IBGE, serve para

englobar dentro do que é ser negro as pessoas que têm algum grau de miscigenação. Ela é utilizada para criar um conglomerado que abriga o que é o grupo negro no Brasil (Carneiro, 2004).

Em outras palavras, dizer que são negras as mesmas pessoas que têm a pele de cor parda e as pessoas de cor preta não significa dizer que essas pessoas têm vivências absolutamente idênticas. O que vai determinar que elas sejam lidas como do mesmo grupo mais diretamente e marcante é o lugar que esses grupos ocupam dentro da estrutura social e racial da sociedade brasileira. O lugar social que pretos e pardos ocupam é extremamente parecido, principalmente quando colocado em comparação os ocupados por pessoas brancas e por outros grupos raciais como os indígenas.

Diante do apresentado, essa negação desse não lugar as pessoas, essa categorização com o colorismo, faz com que as pessoas não se reconheçam diante da sua negritude, que se encaixem na categoria de branquitude, da qual não pertencem. Por branquitude entende-se como não oposta da categoria negritude, ela implica na mobilização de privilégios e implica em sistema de poder. Desse modo, como apresentado por Sueli Carneiro (2004, n.p) "[...] o racismo aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas", enquanto as pessoas brancas são representadas na sua diversidade. "[...] a branquitude é, portanto, diversa e multicromática. No entanto, a negritude padece de toda sorte de indagação."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> **Jornal Mulherio**: Lélia, o que você acha do slogan "mulher vota em mulher"?
> **Lélia Gonzalez**: Esse papo é tão furado quanto aquele de "negro vota em negro" e ambos se diferenciam daquele que afirma que "trabalhador vota em trabalhador". Enquanto esse último tem sua coerência apoiada justamente na denúncia da exploração da classe trabalhadora pela classe dominante, os outros dois escamoteiam essa questão. Afinal, existem mulheres e negros que pertencem e/ou fazem o jogo da classe dominante, buscando perpetuar privilégios dela, e ao mesmo tempo, participar desses privilégios. (Entrevista de Lélia Gonzalez ao jornal Mulherio, 1982, p.5. grifo nosso).

Esta entrevista da intelectual feminista Lélia Gonzalez, busca evidenciar a discussão central quando se propões uma discussão sobre a representatividade de mulheres negras na política institucional brasileira da qual se refere este trabalho. A sub-representatividade de mulheres negras e indígenas na política institucional é um problema

histórico no país, a presença dessas pessoas nesses espaços ajuda a tencionar a estrutura desses espaços, porém, vale ressaltar que essas políticas apenas não são suficientes para combater o problema do racismo.

Nesse sentido, esta pesquisa trouxe uma discussão para a realidade de uma experiência de pesquisa com estudantes de uma escola pública da rede estadual da Bahia. Tendo como objetivo analisar a representatividade de mulheres negras na política institucional brasileira com estudantes do ensino médio. Se tratando, nesse caso, de uma temática apoiada na educação das relações étnico-raciais, orientada pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A importância das relações étnico-raciais, enquanto educadora, reforça a necessidade de valorizar, reconhecer e ressignificar as trajetórias e histórias da diversidade, pautada em um processo de sociedade em que as pessoas, principalmente, as negras e indígenas, sejam devidamente reconhecidas, compreendidas e respeitadas nos mais diversos campos da sociedade.

Aqui cabem algumas indagações a respeito desta experiência durante a pesquisa: a juventude não se interessa por política? É uma juventude que não quer nada? Por que a escola se recusa a discutir política? E as temáticas da diversidade, tão presente no cotidiano das jovens? Os relatos presentes nos cadernos de campo das estudantes suscitaram em um aprendizado coletivo na construção do saber na temática do racismo, da discriminação, e do preconceito presente na discussão sobre representatividade de mulher negras na política, permitindo as estudantes questionarem a sua própria realidade desigual e adversa em que se encontram.

Desse modo, as lutas por cotas de gênero e raça nas eleições são fundamentais para a presença de pessoas negras no congresso, na câmara, nas prefeituras, nesses espaços de governo. Mas por outro lado, tem que pensar em como essas pessoas vão adentrar a esses espaços, que precisa ser modificado para que outras mulheres possam adentrá-lo. A discussão não é apenas a política de cotas nas eleições é necessário pensar em políticas de financiamento nas campanhas e formas com que essas mulheres não sofram violência política nesses espaços.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

ALVES, José Eustáquio Diniz; CAVENAGHI, Suzana Marta; ALCÂNTARA, Adeilton Pedro. Participação das mulheres nas eleições de 2004: avaliação da política de cotas no Brasil. **Revista Gênero**, v. 7, n. 2, 2007.

ARAÚJO, Clara. Potencialidades e limites da política de cotas no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, p. 231-252, 2001.

BARBOSA, Franciele Brito; FIAMENGUE, Elis Cristina. Representatividade de mulheres negras na política: um jogo didático elaborado para as aulas de sociologia. **Boletim Online de Educação Matemática**, v. 11, p. 1-16, 2023.

BOLOGNESI, Bruno. A cota eleitoral de gênero: política pública ou engenharia eleitoral?. Paraná Eleitoral: **Revista brasileira de direito eleitoral e ciência política**, v. 1, n. 2, 2012.

CAMPOS, Luiz Augusto. O pardo como dilema político. **Insight Inteligência**, v. 63, p. 80- 91, 2013.

CAMPOS, Luiz Augusto; MACHADO, Carlos. **Raça e eleições no Brasil**. Editora Zouk, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Negros de pele clara** por Sueli Carneiro. Portal Geledés, 2004. Disponível em: https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/. Acesso em: 29 jun. 2024.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. 2 ed. São Paulo: Jandaíra, 2021. (Coleção Feminismos Plurais).

FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz... bem se entende. Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina REPEM, 2006.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

LIMA, Helton Souto. O diário de campo e a memória do pesquisador. In. WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Sociologia Rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à margem, p. 143-149, 2002.

LOURENÇO, Ana Carolina; FRANCO, Anielle. **A Radical imaginação política das mulheres negras brasileiras**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2021.

PEIXOTO, Vitor de Moraes; MARQUES, Larissa Martins; RIBEIRO, Leandro Molhano. Financiamento de campanhas e desempenho eleitoral das mulheres nas eleições brasileiras (1998-2020). **Estudos Avançados**, v. 36, p. 93-116, 2022.

RAMOS, Luciana de Oliveira *et al*. **Cidades, raça e eleições**: uma análise da representação negra no contexto brasileiro. Nota técnica n.1. São Paulo: FGV, 2021.

RIOS, Flavia; PEREIRA, Ana Claudia; RANGEL, Patrícia. Paradoxo da igualdade: gênero, raça e democracia. **Ciência e Cultura**, v. 69, n. 1, p. 39-44, 2017.

SILVA, Afrânio *et al*. **Sociologia em movimento**. São Paulo: Moderna, 2016.

WYLIE, Kristin; SANTOS, Pedro dos; MARCELINO, Daniel. Extreme non-viable candidates and quota maneuvering in Brazilian legislative elections. **Opinião Pública**, v. 25, p. 1-28, 2019.

Recebido em: *Junho/2024*.
Aprovado em: *Dezembro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

Centros Educa Mais e suas orientações: entre passos e contrapassos

Ádria Karoline Souza de Aquino Utta[*], Edinólia Lima Portela[**]

Resumo

Pesquisa documental que caminha pela abordagem crítica de educação, em que objetivamos analisar os documentos mais relevantes que serviram de suporte para a implantação e desenvolvimento dos Centros Educa Mais, unidades de Ensino do Médio da educação integral do Maranhão, insurgida a partir da Macropolítica Escola Digna, em 2015. Escrutinamos os documentos na perspectiva de identificar as matrizes teórico-metodológicas que os sustentam e assim compreender as concepções de educação que subjaz a eles. Para tanto, nos debruçamos sobre a Lei nº 10.995/2019, que instituiu a Macropolítica Escola Digna, e sobre documentos como a Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Maranhão, Cadernos de Formação do Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Diretrizes Operacionais 2021, e o pensamento de Paulo Freire (2001, 2007, 2017, 2021), Dino & Camarão (2021), Guba e Lincoln (1981). Concluímos que os documentos em questão se apoiam em matrizes teórico-metodológicas distintas, que ideologicamente não concorrem para o mesmo fim e que, apesar do avanço de mentalidade dos idealizadores da Macropolítica, que se embasa sobretudo nos princípios educativos de Paulo Freire, portanto, em uma concepção de educação contra-hegemônica, os documentos que orientam a efetivação e a materialidade da educação na escola, a gestão e trabalho docente revelam-se hegemônicos e coadunam com as abordagens economicistas.

Palavras-chave: concepções de educação; filosofia freiriana; documentos.

Centros Educa Mais and their guidelines: between steps and counter steps

Abstract

Documentary research conducted through a critical approach to education, aiming to analyze the most relevant documents that supported the implementation and development of the Centros Educa Mais, full-time high school education units in Maranhão, which emerged from the macropolitics Escola Digna in 2015. The documents are scrutinized from the perspective of identifying the theoretical-methodological matrices that underpin them to understand the underlying conceptions of education. To this end, we examine Law No. 10.995/2019, which instituted the macropolitics Escola Digna, and documents such as the Pedagogical Proposal of Full-Time Schools in Maranhão, the Training Notebooks of the Institute for Shared Responsibility in Education (ICE), the 2021 Operational Guidelines, and the thoughts of Paulo Freire (2001, 2007, 2017, 2021), Dino & Camarão (2021), and Guba and Lincoln (1981). We conclude that the documents in question are supported by distinct theoretical-methodological matrices, which ideologically do not aim for the same end. Despite the progressive mindset of the creators of the macropolitics, which is primarily based on Paulo Freire's educational principles and thus an anti-hegemonic conception of education, the documents guiding the actual implementation of education in schools, management, and teaching work reveal hegemonic tendencies, aligned with economicist approaches.

Keywords: conceptions of education; Freirean philosophy; documents.

[*] Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Supervisora Pedagógica pela SEDUC/MA. Membro do grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente pelo PPGE/UFMA. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0213-7070. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4337427526102350. E-mail: adriautta@gmail.com.

[**] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Membro do grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente pelo PPGE/UFMA. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9678-322X. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5507233104134545. E-mail: edinolia.portela@ufma.br.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.59 ISSN 2358-4319

Centros Educa Mais y sus lineamientos: entre pasos y contrapasos

Resumen

Investigación documental que se inscribe en el enfoque crítico de la educación, cuyo objetivo es analizar los documentos más relevantes que sirvieron de soporte para la implementación y desarrollo de los Centros Educa Mais, unidades de educación secundaria integral de Maranhão, surgidos a partir de la Macropolítica Escola Digna en 2015. Se examinan los documentos con el propósito de identificar las matrices teórico-metodológicas que los sustentan y así comprender las concepciones de educación que subyacen a ellos. Para ello, nos enfocamos en la Ley nº 10.995/2019, que instituyó la Macropolítica Escola Digna, y en documentos como la Propuesta Pedagógica de las Escuelas de Tiempo Integral de Maranhão, los Cuadernos de Formación del Instituto Corresponsabilidad por la Educación (ICE), las Directrices Operacionales 2021 y el pensamiento de Paulo Freire (2001, 2007, 2017, 2021), Dino y Camarão (2021), y Guba y Lincoln (1981). Concluimos que los documentos en cuestión se apoyan en matrices teórico-metodológicas distintas, que ideológicamente no persiguen el mismo fin y que, a pesar del avance en la mentalidad de los idealizadores de la Macropolítica, basada principalmente en los principios educativos de Paulo Freire y, por lo tanto, en una concepción de educación contrahegemónica, los documentos que orientan la efectividad y la materialidad de la educación en la escuela, la gestión y el trabajo docente se revelan hegemónicos, alineados con enfoques economicistas.

Palabras clave: concepciones de educación; filosofía freiriana; documentos.

Iniciando a discussão

Este estudo tem como ponto de partida a análise dos documentos relevantes que orientaram o desenvolvimento do trabalho educativo nos Centros Educa mais(CEM), unidades de ensino médio, que fazem parte da Macropolítica Escola Digna no Estado do Maranhão.

Os documentos apresentam uma série de vantagens para a pesquisa educacional, pois constituem uma fonte estável e rica que persiste ao longo do tempo e podem ser consultados várias vezes, servindo de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Além disso, constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto, sobre o qual fornecem informações (GUBA E LINCOLN, 1981).

Na esteira desta lógica, nos debruçamos sobre os documentos que implantaram os CEM no Maranhão e percebemos que a urgência de uma política que contemplasse a situação educativa do Estado surgiu a partir de dados estatísticos, bem como da boa vontade aliada à mentalidade progressista dos governantes daquele contexto.

É importante mencionar que, nosso Estado, apesar de possuir uma rica biodiversidade, potencial agrícola, pesqueiro, turístico, industrial e cultural, no ano de 2015, ocupava os piores lugares nos indicadores sociais, sendo seu Índice de Desenvolvimento

Humano (IDH) um dos mais baixos do país (0,639), impactando diretamente na escolarização da população[1].

Diante desse cenário, o governo do Estado decidiu efetivar políticas no sentido de melhorar o acesso e a qualidade da educação no Maranhão em todos os níveis e modalidades da educação básica. Esta decisão se expressou por meio de uma frente de ação já mencionada, denominada de Macropolítica Escola Digna, inicialmente constituída como programa educacional e depois, com a ampliação de ações e de eixos de atuação e com gestão pactuada com os municípios, se transformou em política.

A política de gestão da Escola Digna destaca-se pela implantação do Programa de Educação Integral, por intermédio do qual foram lançadas as bases para instituição da rede de escolas de tempo integral em todo o território maranhense, dando origem assim aos Centros Educa Mais e ao Instituto de Educação do Maranhão (IEMA). A Educação Integral pensada e discutida pelos dirigentes do Estado, expressa no Decreto n° 30.620, de 2 de janeiro de 2015, que criou inicialmente o programa que deu origem à Macropolítica Escola Digna, se sustenta em uma perspectiva contra-hegemônica, que evidencia o ideário político/educativo do governo e sua equipe, a saber:

> Desde 2015, temos nos dedicado a levar a cada sala de aula palavras capazes de quebrar as pedras que impediam a caminhada das nossas comunidades escolares e assim movê-las em direção à libertação que só a esperança traz (DINO& CAMARÃO, 2021).

Os idealizadores da política se apoiaram em uma parte pouco evidenciada e por vezes quase invisível da legislação brasileira[2], porém, antes de se assentar nas formulações de educadores de vanguarda em suas épocas (Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro),[3] que defendiam a concepção de educação contra hegemônica, com o anúncio das escolas de tempo integral para os filhos de trabalhadores, a Macropolítica Escola Digna, como evidenciado na citação, se ancora idelogicamente no pensamento de Paulo Freire, que, apesar de não tratar

[1] Isso é comprovado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) daquele ano os quais anunciavam que 19% da população do Estado com 25 anos ou mais não tinha instrução escolar. Nesta época, a taxa de analfabetismo, entre as pessoas com mais de 15 anos ainda era de 6% para essa faixa etária. A PNAD (2015) apontou que 32% dos maranhenses eram analfabetos funcionais.

[2] Parte contra-hegemônica contida nos dispositivos legais, a saber: CF de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996; Lei Nº 11.494/2007 (FUNDEB); PDE/2007; Portaria Interministerial nº 17/2007; Decreto presidencial Nº 7083/2010; PNE (2001-2011); PNE (2014-2024).

[3] Inspirada nas Escolas Parque; Darcy Ribeiro com a idealização dos Centros Integrais de Educação Pública (CIEP), cuja proposta pedagógica estava amplamente voltada para a escola em tempo integral como experiência política, democrática e humana.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.59 ISSN 2358-4319

especificamente da educação integral, lançou as bases necessárias à educação em sintonia com a vida, com as necessidades e interesses dos estudantes, tendo em vista a transformação social por meio da educação libertadora, o que, no nosso entendimento, abarca todas as educações, sobretudo a integral, por seu formato e arranjo.

O artigo é parte de uma investigação desenvolvida em estudos de mestrado, realizado no ano de 2021, que se vincula ao Grupo de pesquisa: Escola, currículo e formação docente do PPGE/UFMA, em que buscamos identificar os principais documentos que deram suporte legal e pedagógico aos Educa Mais, na perspectiva de conhecer as concepções de educação em que estão ancorados.

Para sustentar essa discussão, debruçamo-nos sobre dispositivos legais, como a Medida Provisória nº 212 de 2015, a Lei nº 10.414 de 2016, Lei nº 10.995/2019, que instituiu a Macropolítica Escola Digna, além de documentos como a Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Maranhão/2017, os Cadernos de Formação do Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE/2016)[4], as Diretrizes Operacionais 2021 e ainda no pensamento de estudiosos, como Freire (1997, 2001, 2006) Dino & Camarão (2021) e outros não menos importantes.

Situando a discussão

A educação integral no Maranhão foi implantada, atendendo à Medida Provisória nº 212 de 17 de dezembro de 2015, que criou o Programa de Educação Integral (PROEIN[5]) no sistema estadual de ensino. Em seguida, transformou-se na Lei nº 10.414, aprovada pela Assembleia Legislativa, em 7 de março de 2016, por meio da qual se afirmou que o PROEIN teria a finalidade de planejar e executar as ações educacionais no Estado, segundo princípios da corresponsabilidade e coparticipação, envolvendo Estado, municípios, comunidades, entidades civis e classe empresarial:

[4] O ICE foi criado em 2003 por um grupo de empresários interessados em renovar o Ginásio Pernambucano em Recife. O ICE apresenta como missão contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva, tendo como fundamentos: a causa do ensino público de qualidade, a marca da corresponsabilidade e o desafio da criação de novos desenhos institucionais com a possibilidade de replicação para outros municípios e estados, dentre eles o Maranhão (ICE, 2016b).

[5] Atualmente, o PROEIN não é mais um Programa, mas sim, parte da estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação, intitulado e estruturado como Supervisão dos Centros de Educação em Tempo Integral – SUPCETI, integrando parte estratégica da Secretaria Adjunta de Educação Profissional e Inclusão Social (SAEPI).

> § 1º O Programa de Educação Integral - PROEIN tem por objetivo a implantação, de forma progressiva, da Educação Integral, em regime de tempo integral, no Sistema Estadual de Ensino, com a transformação gradativa das Unidades de Ensino em Centros de Educação Integral de Ensino Médio e com a criação de Núcleos de Educação Integral do Ensino Médio, em consonância com o Programa Escola Digna, respeitando-se a conveniência e a dotação orçamentária do Estado (MARANHÃO, 2016).

A equipe técnico-pedagógica do PROEIN dedicou-se ao processo de planejamento e implementação das escolas de tempo integral, redesenhando o currículo, reorganizando a estrutura e o funcionamento das escolas, capacitando gestores e educadores. O início das atividades pedagógicas foi antecedido por estudos e pesquisas, além do diagnóstico situacional dos municípios e do mapeamento de escolas da rede estadual que possuíam espaços e estrutura física adequados às mudanças previstas[6].

A adesão do Estado ao Programa de Fomento para atender as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) se deu a partir da análise da realidade educacional do Maranhão com indicadores que evidenciaram um significativo processo de expansão de matrículas no EM (no patamar de 55,8% no ano de 2015), especialmente pela universalização do Ensino Fundamental, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024). Contudo, o aumento das matrículas não se traduziu em mudança qualitativa no desempenho e aprendizagem dos estudantes, pois o Estado continuava registrando índices inferiores de proficiência nas avaliações nacionais se comparados à média nacional[7] .

No período de 2015 a 2016, foram montadas equipes de pesquisa pedagógica, que percorreram os municípios do Estado, na perspectiva de escutar as comunidades escolares, sobre os seus desafios e necessidades, para, assim, identificar os locais com maior necessidade de educação integral, considerando, para isso, alguns elementos indicadores (número de jovens fora da escola, o nível de violência e vulnerabilidade juvenil e o acolhimento da comunidade).

Em observância aos princípios da educação brasileira garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e pela Constituição Federal (CF) de 1988, a política de educação integral se instaurou no Estado por duas frentes: a primeira, voltada para oferta de educação profissional, com o IEMA, e a segunda, direcionada para o Ensino Médio

[6] Espaço e estrutura física foram determinados como critérios de elegibilidade da escola definidos pelo Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI.
[7] Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB/INEP

regular, com os Centros de Ensino em Tempo Integral, posteriormente, denominados Centros Educa Mais, objeto deste recorte de estudo.

Para tanto, foi construída a Proposta Pedagógica de Educação Integral em Tempo Integral, por meio da qual se determinou a filosofia de educação e os princípios educacionais dos Centros Educa Mais:

> A Secretaria de Estado da Educação, [...] com vistas à emancipação do indivíduo, edita este documento norteador. As bases estão nos princípios da dialética, tendo o professor como agente mediador do processo pedagógico em que o estudante é construtor do conhecimento, por meio da experimentação e da pesquisa com a utilização dos recursos didáticos e estruturas disponíveis, envolvendo a participação efetiva da comunidade local, parcerias estabelecidas com Universidades, outras instituições e organizações (MARANHÃO, 2017, p. 7).

A partir do diagnóstico da rede estadual, *pari passu* à construção da proposta, foram escolhidas as unidades de ensino que integrariam o projeto piloto, iniciando-se assim o funcionamento das escolas[8].

Para operacionalização do novo modelo de educação na rede, foram elaborados e/ou incorporados à gestão macro do sistema e, das escolas, vários documentos, dentre os quais destacamos neste estudo: a Lei nº 10.995/2019, que instituiu a Macropolítica Escola Digna; a Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Maranhão (2017); os Cadernos de Formação do ICE em 2016, e as Diretrizes Operacionais 2021[9].

Lei Escola Digna

A Macropolítica Escola Digna foi criada por meio do Decreto n° 30.620, de 2 de janeiro de 2015, inicialmente como um programa educacional que tinha por objetivo central propiciar aos estudantes das escolas públicas maranhenses "[...] acesso à infraestrutura necessária para as suas formações como cidadãos livres, conscientes e preparados para atuar profissionalmente nos mais diversos campos da atividade social" (MARANHÃO, 2015). Com o passar dos anos, o Programa Escola Digna foi redimensionado, no formato atual, dado pela Lei

[8] A Educação Integral no Estado não se encerrou nestas escolas. Em 2023, a rede estadual totalizou 57 Centros Educa Mais localizados em 22 municípios do Estado.

[9]Considerando o contexto de realização da pesquisa e por observarmos que as edições posteriores não trouxeram mudanças significativas na política e modelos de gestão e pedagógico, optamos por manter o documento de 2021 como referência para o estudo.

Ordinária nº 10.995, de 11 de março de 2019, mantendo, assim, a referência de educação contra-hegemônica, anunciada desde a sua constituição original, em 2015, que pudesse proporcionar a formação de cidadãos livres e conscientes, como se expressavam as lideranças da educação do Estado, no contexto de 2021.

> O Programa Escola Digna, instituído desde o primeiro dia de nossa gestão governamental, foi construído sob a égide das ideias desse que é considerado um dos mais ilustres educadores do mundo. Sustentado nas concepções freirianas, o Escola Digna se consolidou como o maior programa de investimentos da educação maranhense e alcança o patamar de ser o mais robusto do Brasil na atualidade, não apenas pelo volume de ações, mas pelo compromisso de tornar possível melhores condições de vida, com emancipação social, política e cultural (DINO & CAMARÃO, 2021, p. 158).

Entendemos que os documentos que dão organicidade a uma política revelam a forma de pensar e agir dos seus governantes e, nesse sentido, a educação maranhense faz deferência explícita ao legado freiriano como um pressuposto político que marcou a gestão pública maranhense daquele contexto.

No debate dos possíveis sentidos atribuídos à educação, aqui especificamente tratando da educação integral, destacamos a institucionalização da Escola Digna como política educacional macro, que abrangeu todas as redes de ensino público, com ações voltadas para a aprendizagem dos estudantes maranhenses, a partir de princípios como: liberdade de pensamento e manifestação no ambiente escolar; gestão democrática na educação pública; valorização dos profissionais da educação; respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental, dentre outros.

Na redação da Lei ordinária, o artigo 3º descreve os campos e ações da política educacional Escola Digna, que devem ser desenvolvidas de forma integrada por Estado e municípios. Dentre eles, destacamos:

> II - Implantação progressiva da Educação Integral no Sistema Estadual de Educação ou transformação gradativa dos Centros de Ensino em Centros de Educação Integral;
> [...]
> IV - Qualificação das práticas e rotinas pedagógicas, por meio da formação continuada dos profissionais das redes municipais e estadual de educação;
> [...]
> XI - promoção da colaboração horizontal e da cooperação com as instituições educacionais e outras agências públicas e privadas, por meio de parcerias. (MARANHÃO, 2019).

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.59 2358-4319

Ressaltamos que a implantação dessa política buscou desenvolver ações que possibilitassem resultados satisfatórios para a educação do Estado. No entanto, diferentemente do projeto inicial, o inciso XI, do artigo acima, anuncia, entre outras determinações, a "colaboração de agências privadas", o que ao nosso olhar abre precedente para a penetração dessas instituições no cenário educativo maranhense, que até então caminhava por uma perspectiva contra-hegemônica. O mencionado inciso foi a alavanca propulsora que proporcionou o retrocesso da educação contra-hegemônica para a perspectiva hegemônica.

A abertura por meio das aclamadas "parcerias público-privado" traz para o centro do trabalho pedagógico o modelo empresarial[10] impresso à educação brasileira, de forma mais efetiva desde a década de 1990, com a restruturação do mundo do trabalho, em países em desenvolvimento (FRIGOTTO, 2017). A esse respeito, Adrião (et al., 2009) destaca que, ao garantir por meio de lei os arranjos entre as esferas públicas e privadas, se legitima o "[...] conjunto de responsabilidades compartilhadas ou transferidas do setor público para a instituição privada, bem como a centralidade das atividades previstas para a consecução de políticas públicas que consubstanciam a natureza da parceria" (ADRIÃO et al, 2009, p. 185).

São muitas as questões em torno dessa prática que merecem nossa análise e reflexão, pois as intenções das grandes empresas não se alinham com o compromisso da escola pública, defendido pela concepção contra-hegemônica de educação. Nelas predominam interesses que servem ao capitalismo, cujo sistema de produção necessita ser fortalecido por meio da formação de mão de obra especializada e servil, principalmente, pela constituição de trabalhadores, conformados com sua posição na sociedade, que deverá ser mantida para o bom funcionamento da sociedade de mercado.

A lei em questão volta muita atenção para os aspectos administrativos. Por seu turno, as menções sobre o pedagógico são incipientes e quase invisíveis. Assim sendo, lançamos o seguinte questionamento: quais seriam os ordenamentos legais que orientariam a ação pedagógica nos CEM, e mais, que mantivessem a perspectiva contra-hegemônica de educação e desconsiderassem o que menciona o inciso XI do 3º artigo da Lei? Por seus formatos e arranjos, as leis possuem limites em suas operacionalizações. Para isso, são requeridas outras

[10] O modelo empresarial de educação não caminha pela perspectiva da emancipação humana, ao contrário, desenvolve um trabalho mecânico, centrado no fazer, que não possibilita reflexão, portanto, se apoia na abordagem hegemônica de educação.

normativas e direcionamentos, a partir das bases de priorização da educação integral fornecidas pela mencionada Lei.

Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Maranhão

A Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral do Maranhão fez parte das exigências[11] do EMTI para inserção do Estado no programa e consequente recebimento dos recursos financeiros para implantação das escolas nesse formato.

O documento objetiva orientar a implementação das escolas e indicar os princípios e pressupostos teórico-metodológicos de base para o seu funcionamento, sobretudo no que se refere ao planejamento e à organização. Aliados a essas proposituras, determina que sejam levados em consideração o aluno e as especificidades de cada comunidade escolar, a fim de que construa "[...] o conhecimento com base nos princípios da interdisciplinaridade, da contextualização, da transversalidade para aquisição dos conhecimentos essenciais ao desenvolvimento humano (MARANHÃO, 2017, p. 8)".

Percebemos que o corpo da proposta se alinha com a concepção de educação assumida pelo governo do Estado. No entanto, observamos que, ao contrário da postura inicial do governo/ PROEIN[12], a proposta foi elaborada por uma equipe de técnicos da SEDUC, sem a participação do coletivo escolar[13], por aí se percebem as primeiras inclinações para mudanças da concepção de educação. É fato que foram incorporados ao documento os pressupostos freirianos, enunciados pela Macropolítica, pois em suas primeiras linhas expressa o compromisso de conceber escolas que trabalhem em prol da emancipação humana, a partir do desenvolvimento de práticas educativas, respeitando a condição ontológica do ser humano, conforme Freire (2017). Ressalta ainda que os profissionais da escola precisam desenvolver uma educação de base emancipadora e histórico-política, e que cada aluno deve ser valorizado como "[...] um ser histórico e autônomo que requer um tratamento epistemológico que entenda o ato de educar em sua integralidade" (MARANHÃO, 2017, p. 12).

A proposta revela importantes categorias enunciadas por Paulo Freire (2017), a exemplo da autonomia, a dialogicidade, a emancipação e a práxis. Essas categorias, quando

11 A Portaria de Nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral e dispõe sobre as orientações e exigências a serem cumpridas por cada ente federado partícipe.
12 Diagnóstico nos municípios.
13 Segundo os técnicos da SEDUC, a ausência da comunidade escolar no processo de construção da proposta se deu por se tratar de um projeto piloto, e não existia um corpo docente definido para as escolas escolhidas.

utilizadas em proposituras educacionais, sinalizam para um projeto educativo integrado e em concordância com as necessidades e interesses dos estudantes e dos professores.

Entretanto, ao mesmo tempo em que apresenta o compromisso de conceber escolas que trabalhem para a emancipação humana, por meio da dialogicidade e autonomia dos estudantes, efetivada pela práxis dos professores e demais profissionais da educação, a referida proposta traz a Escola da Escolha[14] como modelo pedagógico e de gestão a ser utilizado nos Centros Educa Mais. Reside aí a forte incongruência no corpo do documento, assim como entre a proposta e os princípios primeiros trazidos pelos governantes e ditos no Decreto n° 30.620, de 2 de janeiro de 2015. Porque a ideologia entranhada na Escola da Escolha encaminha para práticas que se centram no individualismo e na competitividade, com a prevalência da lógica da meritocracia em substituição à solidariedade enunciada, nos pressupostos freirianos, portanto, um modelo de educação hegemônico.

Esse modelo de educação é objetivamente revelado por intermédio da parceria estabelecida entre a SEDUC e o ICE, na perspectiva de que o Instituto se faça presente na organização e planejamento da implantação dos CEM, bem como no planejamento e acompanhamento das atividades pedagógicas pós implantação.

Contrariamente ao modelo da Escola da Escolha, Paulo Freire, estudioso, "cantado e decantado" pelos idealizadores da Escola Digna, anuncia uma educação dialogada, com formação política, que possibilite sonhos e alternativas para os estudantes, filhos da classe trabalhadora, pois "[...] os educandos têm o direito de ter os seus sonhos também, não importa que diferentes ou opostos aos de seus educadores" (FREIRE, 2001, p. 21).

A proposta expressa claramente a dualidade e o distanciamento entre as matrizes e concepções de educação em que se aporta. Isso fica mais visível quando trata da fundamentação teórica da gestão escolar e do trabalho pedagógico, elementos fundantes no processo educativo, sobretudo da educação integral. Essa assimilação reverbera diretamente no trato da concepção de educação integral da rede estadual de ensino, pois nesta se percebe o reflexo do impasse entre a visão empresarial do ICE e a postura político-ideológica

14 O modelo de educação defendido pela Escola da Escolha se assenta em uma matriz ideológica fundamentada no neoliberalismo, que traduz as exigências do mercado e fomenta a aprendizagem do chamado conhecimento útil, apesar de antagonicamente enunciar um modelo de educação que tem como orientação ideológica a tríade autonomia + solidariedade +competência.

apresentada no documento em pauta. Exemplo claro dessa contradição são os trechos da Proposta Pedagógica que evocam Paulo Freire para descrever a concepção de educação a ser trabalhada pelas escolas:

> Esta Educação Integral não é uma opção dos planos e projetos de educação dessa rede de ensino, mas sim uma condição precípua de formação humana, contrapondo-se à concepção de "educação bancária" (FREIRE, p. 66), em que bastante conhecimento, bastante informação, ou seja, um conteúdo tratado do mais simples para o mais complexo, evasivo de significados socioculturais, transmitido por quem sabe para aqueles que não sabem, aliados a uma escola que seleciona e fiscaliza seria o suficiente para atender a estudantes que aprendiam apesar da escola (MARANHÃO, 2017, p. 10).

O principal papel da escola é criar possibilidades para a construção do conhecimento e os CEM poderiam ser espaços educativos que proporcionassem uma educação contra-hegemônica que caminhasse pela construção da cidadania dos estudantes, como pensado por seus idealizadores.

De modo oposto ao que trata na página 10, ao se referir à práxis a ser desenvolvida nas escolas de tempo integral, a Proposta Pedagógica assinala que a escola precisa permitir ao estudante ir para além dos "[...] ditames mercadológicos, por causa de um certificado ou espaço no mundo do trabalho" (MARANHÃO, 2017, p. 8), ou seja, deve favorecer a sua vocação de 'ser mais'. A oscilação de concepção de educação é visível no corpo do texto, pois ora defende a educação libertadora (FREIRE, 2017), ora defende a educação somente para formação da mão de obra para o mercado (RAMOS, 2001).

Essa imprecisão de concepção nos encaminha a concluir que o documento se assenta em duas premissas teórico-metodológicas básicas e simultaneamente distintas: a primeira, sustentada na concepção hegemônica de educação - a Escola da Escolha, que constitui o fundamento-base da gestão e ação pedagógica; a segunda apoiada na concepção contra-hegemônica de educação, a Filosofia Freiriana, presente nos fundamentos político-ideológicos da rede estadual de ensino do Maranhão, da qual os Centros Educa Mais fazem parte.

Para nós reside aí o principal retrato de incoerência dos aportes teóricos que sustentam a educação integral do Estado. A perspectiva da Escola da Escolha foi materializada no espaço dos Centros Educa Mais por meio de instrumentos como os Cadernos de formação do ICE, agência de consultoria e formação responsável pela organização e desenvolvimento da

gestão e do trabalho pedagógico dos professores. Por essa ação podemos imaginar a concepção de educação dominante nos CEM.

Cadernos de Formação do ICE

Para orientação das atividades desenvolvidos nas escolas, foi disponibilizado um material organizado em oito cadernos (*Introdução às bases teóricas e metodológicas do Modelo da Escola da Escolha, Modelo Pedagógico: princípios educativos, Modelo Pedagógico: conceitos, Modelo Pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo, Modelo Pedagógico: instrumentos e rotinas, Modelo Pedagógico: ambientes de aprendizagem, Modelo Pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo- componentes curriculares Ensino Médio e Tecnologia de Gestão Educacional*), os quais orientam a perspectiva organizacional, pedagógica e didática da Escola da Escolha e que deve ser aplicada à rede de escolas formada pelos Centros Educa Mais.

A nomenclatura usada para indicar os elementos contidos nos cadernos, "modelo", de fato, é a terminologia mais adequada para designar o conteúdo dos cadernos, já que os mesmos funcionam como um manual de operações (tal qual os manuais das empresas) que descrevem detalhadamente como deve ser o trabalho nas escolas e os papéis a serem desempenhados por cada um dos sujeitos envolvidos no processo, o que, de tão enquadrado, não permite espaço para criação ou intervenções internas (educadores, gestores escolares), como também, externas (pais e comunidade).

O primeiro caderno, intitulado *Introdução às bases teóricas e metodológicas do Modelo da Escola da Escolha*, apresenta suas bases epistêmicas, além de trazer um resgate da história e concepção do modelo. Neste volume, observamos com clareza a utilização de algumas expressões, como: autonomia e solidariedade (categorias contra-hegemônicas que fazem parte do repertório freiriano) que, apesar de designarem práticas de libertação por meio da educação, se mostram permeadas de ideologia que vinculam a educação com o capital.

No caderno *Modelo Pedagógico: princípios educativos*, o ICE deixa claro que a centralidade de todo processo educativo deve ser o estudante e seu projeto de vida, sendo, portanto, atribuição de toda equipe escolar encontrar os caminhos necessários para a sistematização e organização do projeto de cada jovem, integrando também a parte diversificada do currículo escolar vinculada ao processo de transformação da sociedade, "[...] o

modo de viver, de relacionar-se, divertir-se, consumir, alimentar, aprender, produzir e trabalhar [...]" (ICE, 2016a, p. 14).

Notadamente, esse documento expõe que para além da aprendizagem do conhecimento historicamente construído pela humanidade, é necessário dominar os sentimentos e emoções e, mesmo sem uma declaração explícita nesse sentido, é possível perceber a intenção de se formarem sujeitos que consomem e produzem por meio do seu trabalho, de forma feliz e resignada, em uma sociedade com grandes desigualdades sociais e econômicas, extremamente excludente e preconceituosa.

Por sua vez, o caderno denominado *Modelo Pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo* apresenta as ações relacionadas às práticas do Acolhimento e Tutoria com detalhes minuciosos, trazendo conceitos, perfis desejados, atribuições, responsabilidades e pessoas envolvidas, caracterizando-se como um manual de práticas que deve ser seguido integralmente nas escolas.

Com a mesma abordagem de descrição do modelo pedagógico, o caderno *Modelo Pedagógico: instrumentos e rotinas* apresenta os conceitos e descreve as operações a serem desenvolvidas por meio dos instrumentos e rotinas previstos na Escola da Escolha. Neste são apresentados os tipos de avaliação e os sujeitos envolvidos, a proposta de operacionalização dos Conselhos de Classe, os Guias de aprendizagem – recurso que se destina a orientar processos de planejamento e acompanhamento pedagógico de forma objetiva (junto ao professor, ao estudante e às famílias).

No volume *Modelo Pedagógico: ambientes de aprendizagem* são apresentadas as orientações para organização dos espaços, descrevendo suas implicações pedagógicas e formas mais adequadas de uso. De acordo com o ICE (2016), o espaço se organiza conforme a nossa percepção de mundo e, ao interagir com o ambiente, produzimos novas percepções e aprendizagens contemplando os espaços de convivência (salas temáticas, laboratórios, etc.).

O caderno denominado *Modelo Pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo – componentes curriculares Ensino Médio* apresenta os componentes da parte diversificada do currículo da Escola da Escolha e descreve o que são e para que servem, trazendo orientações de como pô-las em prática nas escolas, a saber:

> As metodologias de êxito funcionam no currículo por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a experimentação de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das

> ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal. [...] Sua prática cotidiana, [...] conduzirá os estudantes ao exercício das competências fundamentais para a construção dos seus Projetos de Vida (ICE, 2016, p. 6).

A conquista pelo exemplo é trabalhada por meio desse caderno com a mesma perspectiva de centralidade na execução do projeto de vida dos estudantes, que deverá ser desenvolvido por meio das práticas e vivências em protagonismo, das disciplinas eletivas e prática de estudos orientados.

Finalmente, o último dos cadernos de formação da Escola da Escolha é o que apresenta a *Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)*, volume que expõe as bases de gestão, seus princípios, conceitos e orientações para o planejamento e operacionalização do modelo.

A TGE fundamenta todas as ações na Escola da Escolha e gera a dinâmica de ação para o trabalho pedagógico e administrativo das escolas, que "[...] transformará a 'intenção pedagógica' em efetiva e concreta 'ação' refletida nos resultados verificáveis e sustentáveis a serem entregues à sociedade" (ICE, 2016, p. 7).

O conjunto dos cadernos é um manual descritivo e deliberativo dos fundamentos teóricos e práticos da Escola da Escolha, em que é possível identificar os pressupostos teóricos direcionadores da formação humana do estudante, bem como orientações pedagógicas e didáticas, que determinam o fazer da equipe escolar, especialmente dos professores, trazendo um conteúdo ideológico que subtrai o diálogo, a participação política, a construção coletiva de uma práxis transformadora, a assunção histórica do fazer educativo, elementos fundantes da educação defendida por Paulo Freire (2007). Por outro lado, o documento se apropria de algumas categorias freirianas, chegando a citá-lo no referencial teórico e nas referências bibliografias, contudo, sem fazer nenhuma menção à essa concepção no corpo dos cadernos.

Diretrizes Operacionais 2021 – Centros Educa Mais

O documento em análise foi construído pelas equipes da Diretoria de Ensino e Pesquisa, pela Supervisão dos Centros de Educação em Tempo Integral - SUPCETI e pela Coordenação das Unidades Vocacionais, voltado para o trabalho do IEMA e dos Centros Educa Mais.

Entendemos como Evangelista (2012) que o conhecimento a respeito da origem dos documentos e a quem se destina é primordial para o processo de investigação, pois ao

analisarmos um documento é importante considerar que este nos oferece pistas, sinais e vestígios para compreender os significados históricos dos materiais encontrados (GUBA & LINCOLN, 1981).

As Diretrizes descrevem os seguintes objetivos: apresentar os procedimentos administrativos e pedagógicos a serem adotados no decorrer do ano letivo; esclarecer dúvidas; facilitar o exercício das atividades técnico-administrativas e pedagógicas; fortalecer o trabalho diário nos centros de ensino, além de apresentar as responsabilidades e atribuições de cada servidor. Acrescentando ao texto que o documento seria uma referência "obrigatória" para o desenvolvimento das práticas administrativas e pedagógicas nas escolas. Dado o seu conteúdo, é possível perceber que as Diretrizes Operacionais têm por finalidade principal delinear o modelo institucional proposto aos CEM, contemplando: o modelo de gestão, o modelo pedagógico e de pertinência das escolas de ensino em tempo integral e profissional do Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2021).

Ao tratar especificamente dos Centros Educa Mais, o documento deixa claro que se trata de um "[...] conjunto de regulamentos, normas e diretrizes que devem ser seguidas por todos os Centros Educa Mais [...] [apresentando] aspectos gerais relacionados ao Modelo Pedagógico, Modelo de Gestão e Funcionamento dos Centros Educa Mais" (MARANHÃO, 2021 – *grifo nosso*).

Como expresso nos seus objetivos, o documento volta-se para o bom funcionamento da Escola da Escolha e demais aspectos do modelo, algo que poderá ser alcançado a partir do alinhamento das escolas e Unidades Regionais de educação com a Supervisão e, especialmente, com os materiais formativos do modelo "[...] para que seja cada vez mais presente a transformação da juventude maranhense pela tríade autonomia, solidariedade e competência" (MARANHÃO, 2021). Assim sendo, o documento não considera as características específicas das comunidades. Para o alcance das determinações descritas, a equipe registrou um destaque ao fluxo de comunicação entre as instituições envolvidas, apresentando uma hierarquia e dinâmica gestora pré-definida:

> • Foco nas necessidades da comunidade;
> • As relações e processos internos acontecem de forma fluida, facilitando a comunicação e contribuindo para o fluxo de informações;
> • Os técnicos focais possuem alinhamento quinzenal com a equipe SUPCETI;

> • A Supervisão dos Centros de Educação Integral (SUPCETI), com o foco no compartilhamento das ações manterá o fluxo de comunicação oficial com as regionais e escola;
> •Descentralização, permitindo a participação de todos na concepção/execução e tomada de decisão, de acordo com o grau de maturidade profissional de cada integrante da equipe.
> • A SUPCETI enquanto equipe de implantação, possui fluxo direto com os Centros Educa Mais e as equipes de acompanhamento regionais (MARANHÃO, 2021, p. 59).

Excetuando o quinto item, que trata da descentralização, notamos que a comunicação desenvolvida nos Centros Educa Mais se estabelece em nível vertical e institui o poder decisório restrito às instâncias superiores da administração central. Notamos por essas determinações a contradição entre o comportamento gestor e a Filosofia Freiriana, defendida pelos idealizadores da política educacional do Estado e notadamente citada nos documentos de orientação dessas instituições de ensino.

Outro destaque das Diretrizes Operacionais arrola-se nos detalhamentos administrativos (carga horária docente, planejamento coletivo e individual, plano de ação, avaliação, ciclos de acompanhamento formativo, metodologias de êxito etc.). Os elementos apontados são de fato importantes para a organização escolar, na medida em que os entendemos não como tarefa mecânica, mas como composição do processo de educar para a emancipação (FREIRE, 2001), que movimenta as comunidades escolares "[...] em direção à libertação que só a esperança traz" (DINO & CAMARÃO, 2021, p. 155). Uma educação que desconsidera as urgências e emergências contextuais, as necessidades da comunidade escolar, que se direciona somente por processos, registros e instrumentos previamente elaborados, de forma amarrada, de fato, não se vincula à concepção contra-hegemônica, ao contrário, trabalha para manter o *status quo*.

O documento em análise destaca o acompanhamento contínuo às escolas (realizado por equipes externas ao espaço escolar), apresentado em escopo, como essencial à consolidação do modelo de educação implantado. Justifica, ainda, que o mencionado modelo oferece elementos e evidências para atuação e qualificação do trabalho a ser realizado pela escola. Destacamos que o Ciclo de Acompanhamento[15] é um momento central na formação

15 Para que a metodologia se consolide como prática exitosa, os ciclos de acompanhamento ocorrem, a princípio, em quatro momentos ao longo do ano letivo, podendo ser alterados conforme os indicadores, processos e necessidades da Escola. Além do formato supracitado, são efetivados três interciclos anuais intervalares aos ciclos de acompanhamento, ou seja, são

continuada dos servidores, sendo descrito como "[...] fonte de apoio para a melhoria contínua do projeto escolar conforme as metas e estratégias estipuladas no Plano de Ação" (MARANHÃO, 2021, p. 60).

A utilização de mecanismos de controle/acompanhamento do trabalho desenvolvido na escola faz parte das estratégias e maquinismos da gestão privada no setor público. Assim, ao mesmo tempo em que se defende a autonomia, exaltando a capacidade de decisão da comunidade escolar, impõe-se a responsabilização pelos resultados alcançados e desconsideram-se as orientações e políticas governamentais como partes constituintes desses resultados.

Evidencia ainda o documento que os conceitos e temas discutidos durante esses ciclos de acompanhamento estão voltados apenas para o aprimoramento do "modelo" na escola. E as outras pautas necessárias? São abordadas de que forma? Sob qual concepção de educação? Pontos importantes contidos no ideário educativo, bem como no primeiro dispositivo legal da Macropolítica, que se vinculam ao contexto em que acontecem os processos de ensinar e aprender, não são apontados como parte desses ciclos de avaliação.

As Diretrizes Operacionais, em todo o seu conteúdo, reforçam o modelo pedagógico da Escola da Escolha, pautado pela articulação de três eixos formativos: formação acadêmica de excelência; formação de valores para a vida; e desenvolvimento de competências para o século XXI. Além disso, o documento destaca que a proposta pedagógica dos Centros Educa Mais se sustenta nos princípios educativos da Escola da Escolha: os Quatro Pilares da Educação; Formação Interdimensional; Pedagogia da Presença e Protagonismo (MARANHÃO, 2021), estabilizados nas escolas por meio de uma concepção hegemônica de educação.

O documento principal que orientou a parte pedagógica nos Centros Educa Mais, no contexto de 2021, faz referência exclusiva ao modelo do ICE e sua operacionalização, prendendo, assim, suas determinações com os pontos da proposta pedagógica, "[...] consolidando inovações em conteúdo, método e gestão operados por meio do modelo pedagógico e de gestão com suas diferentes metodologias. [tudo isso] para a materialização dos eixos formativos com foco no trabalho visando a formação do jovem autônomo, solidário e competente (MARANHÃO 2021, p. 63 – *grifo nosso*).

efetivados sete acompanhamentos individuais a cada Centro Educa Mais com a participação da equipe SUPCETI e Unidade Regional de Educação (URE) (MARANHÃO, 2021, p. 61).

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.59 ISSN 2358-4319

Seguindo uma orientação detalhada das práticas pedagógicas, o documento prescreve o passo a passo de todas as ações que devem ser executadas pelas equipes escolares. Sendo que todas – desde a agenda de reuniões às práticas de acolhimento – são elaboradas pela equipe da SUPCETI, que coordena e acompanha as práticas pedagógicas dos CEM. Assim, o círculo é fechado para definições outras, que não estejam vinculadas ao "modelo" determinado.

Assim sendo, o mecanismo de funcionamento da escola está permeado por uma concepção de educação hegemônica, voltado para a operacionalização eficaz do Modelo da Escola da Escolha, o que supostamente determinaria o sucesso dos estudantes e da escola. Ao contrário do pensamento dos idealizadores da política, dos significativos trechos contidos na "Lei da Escola Digna" e de algumas proposituras contidas na Proposta Pedagógica, as Diretrizes Operacionais apresentam um formato de gestão gerencial da educação, reflexo das políticas neoliberais que se manifestaram com a criação de vínculos entre a educação e o mercado, o que corresponde à concepção hegemônica de educação

Para concluir

A materialidade de uma política educativa requer documentos e leis que envolvem aspectos inerentes ao contexto no qual se desenvolvem. Por existirem conflitos ideológicos que concorrem para existência de forças hegemônicas e contra-hegemônicas que permeiam as conjunturas de países capitalistas, as políticas e projetos educativos em maioria são também afetados por matrizes ideológicas distintas. Nessa lógica, buscamos saber de onde vêm os aportes teóricos metodológicos que sustentam os documentos que orientam a educação integral desenvolvida nos CEM, em particular, os documentos mais relevantes para essa discussão, na perspectiva de situar a concepção de educação em que se aportam. Primeiramente, levando em conta o movimento progressista e crítico que originou a Macropolítica Escola Digna, de onde advieram os CEM. Ratificamos que o ideário político, bem como o primeiro dispositivo legal que criou a Escola Digna se assenta nos princípios de liberdade, respeito aos direitos humanos e ao meio ambiente, adotando a filosofia do educador Paulo Freire, como linha condutora, ancorado, assim, na concepção de educação contra-hegemônica.

Contudo, com as determinações dos outros dispositivos legais e documentos reguladores que garantiam o desenvolvimento da educação integral no Estado, o ideário inicial foi se desvirtuando e a essência educativa foi capturada por um cenário de priorização econômica em detrimento da cidadania. Embora a Proposta Pedagógica construída por técnicos da SEDUC tenha feito um esforço para evidenciar a Filosofia Freiriana, percebemos que deixa expressivas brechas para a preponderância de uma concepção hegemônica de educação que se submete à lógica do capital a partir dos interesses de instituições e empresas privadas.

Daí a concluirmos que a SEDUC, representando o governo maranhense, ao instituir parceria com o 'terceiro setor', por meio do ICE, atendeu e aderiu às exigências do contexto sócio-político apresentado pelo EMTI, tendo em vista que esse programa de fomento atrelou o repasse dos recursos para as escolas de tempo integral à adoção de modelos e critérios para o desenvolvimento do trabalho, bem como à submissão dessas escolas às exigência dos mecanismos de gestão, controle e avaliação, realizados por consultorias, a exemplo do ICE.

Intriga-nos o fato de as exigências estabelecidas pelo EMTI se encaixarem perfeitamente no pacote apresentado pelo ICE e por outras instituições semelhantes, fato que se explica pela crescente ascendência de organizações empresariais na gestão pública, que antagonicamente têm implementado alguns direitos negados ao longo da história da educação, ao mesmo tempo que influenciam diretamente o tipo de ensino ofertado pelo poder público à população em geral. Importa dizer que, além das análises dos documentos que originaram este estudo, nossas vivências como profissionais e pesquisadoras do campo educativo nos permitiram perceber que, do ano de implantação dos CEM até o ano de 2022, a educação maranhense exponenciada pela Macropolítica Escola Digna foi foco de atenção e sobretudo de investimentos do governo do Estado, o que se vincula diretamente à devolutiva do EMTI.

Nesse cenário adverso, a educação integral foi constituída no Maranhão em parceria com o ICE, que trouxe a Escola da Escolha como modelo de gestão administrativo e pedagógico a ser criteriosamente seguido pelas equipes escolares, as quais são avaliadas mediante a capacidade de execução do modelo que é traduzido pelo sucesso da escola, de seus profissionais e estudantes.

Assim sendo, entendemos que no atual estágio de capitalismo em nos encontramos, por maior boa vontade que se tenha para se desenvolver uma educação firmada na concepção contra-hegemônica, mesmo esse propósito partindo de quem está no topo da

estrutura de um Estado, sempre ocorrerão intervenientes econômicos, em defesa de uma concepção hegemônica de educação, que tende a demandar ações que concorram para que a objetivação da política não proporcione a emancipação do coletivo da escola, em especial, dos estudantes.

Contudo, advogamos a tese de que, independentemente das injunções de forças que concorrem para a (des) cidadania, temos esperança (FREIRE, 2021), nos levantamos para efetivamente fazermos também das escolas espaços coletivos de cidadania, em que todos possam se sentir "seres mais".

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R. e ARELARO, L. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas**. Educ. Soc. [online]. 2009, vol.30, n.108 [citado 2010-09-07], pp. 799-818. Disponível em: Acesso em: 10 de set. 2021.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 1145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out 2016. Seção 1, p. 23-25.

DINO, Flávio; CAMARÃO, Felipe. **Paulo Freire e o Programa Escola Digna: palavras para o nosso tempo**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil: testemunhos e depoimentos. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: Ronaldo M. L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. 1. ed. Campinas-SP: Alínea, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido.28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **ESCOLA "SEM" PARTIDO: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

INSTITUTO de Corresponsabilidade pela Educação. Memória e Concepção do Modelo: Concepção do Modelo da Escola da Escolha. 2. ed. Recife, 2016.

INSTITUTO de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico: Princípios educativos**. Recife, 2016a.

INSTITUTO de Corresponsabilidade pela Educação. Livreto Institucional. Recife, 2016b.

MARANHÃO. **Diretrizes Operacionais 2021: IEMA e os Centros Educa Mais**. São Luís: [s.n], 2021. 118 p. Disponível em: Acesso em: 12 de dez. 2020.

MARANHÃO. LEI ORDINÁRIA nº 10.995 de 11 de março de 2019. Extraído de: DOE de 13/03/2019 que Institui a Política Educacional "Escola Digna", e dá outras providências.

MARANHÃO. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 212, de 17 de dezembro de 2015. Cria o Programa de Educação Integral, no Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências.

MARANHÃO. Proposta Pedagógica de Educação Integral em Tempo Integral para a Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão, 2017.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2023.Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7111#resultado. Acesso em: 2024.

RAMOS, Marize Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** - São Paulo: Cortez, 2001.

Recebido em: *Julho/2024*.
Aprovado em: *Novembro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

A contrarreforma[1] do "Novo" Ensino Médio no estado do Ceará e a institucionalização da desigualdade de acesso ao conhecimento escolar

Vanessa Campos de Lara Jakimiu[*] e Maria Auriene Cardoso[**]

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa "Observatório do Ensino Médio CE-UFC" da Universidade Federal do Ceará (UFC) e traz em seu conteúdo uma discussão acerca da contrarreforma do "Novo" Ensino Médio (NEM) no estado do Ceará. Este estudo tem como objetivo geral desenvolver um quadro teórico analítico acerca da implementação curricular do "Novo" Ensino Médio no estado do Ceará. Metodologicamente, o estudo adota os moldes da pesquisa documental, (CELLARD, 2008), tendo como referência os documentos públicos disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Do estudo desenvolvido, é possível concluir que devido às especificidades do estado do Ceará e as diferentes modalidades de oferta do ensino médio no estado, não há apenas um desenho curricular, mas vários, o que evidencia o adensamento da institucionalização da desigualdade de acesso ao conhecimento escolar de forma ainda mais profunda do que o proposto pelo NEM.

Palavras-chave: "Novo" Ensino Médio; desenho curricular; estado do Ceará.

The "New" High School in the state of Ceará and the inequality of access to school knowledge

Abstract

The present study was developed within the scope of the research group "Observatório do Ensino Médio CE-UFC" at the Federal University of Ceará (UFC) and brings in its content a discussion about the counter-reform of the "New" Secondary Education (NEM) in the state of Ceará. This study has the general objective of developing an analytical theoretical framework about the curricular implementation of the "New" High School in the state of Ceará. Methodologically, the study adopts the format of documentary research (CELLARD, 2008), using as a reference the public documents made available by the Department of Education of the State of Ceará (SEDUC). From the study developed, it is possible to conclude that due to the specificities of the state of Ceará and the different modalities of offering secondary education in the state, there is not just one curricular design, but several, which highlights the intensification of the institutionalization of inequality of access to knowledge school in an even deeper way than proposed by the NEM.

Keywords: "New" High School; curriculum design; state of Ceará.

[1] Neste estudo, emprega-se o termo "contrarreforma" cunhado por Behring (2003) para se referir ao "Novo" Ensino Médio, uma vez que trata-se de uma política educacional em alinhamento com a perspectiva neoliberal, e portanto, de caráter regressiva e conservadora. As aspas no "Novo" buscam denunciar a falsa novidade, já que se trata de uma reprodução recontextualizada do projeto formativo de caráter dual que já existia na década de 60 e 70 que destinava ensino técnico para a classe trabalhadora e ensino propedêutico para as elites.

[*] Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora no grupo de pesquisa Observatório do Ensino Médio CE-UFC. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4177-6302. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4420905355063695. E-mail: vanessajakimiu@yahoo.com.br

[**] Mestre em ensino de História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da rede estadual de educação do Ceará. Pesquisadora no grupo de pesquisa Observatório do Ensino Médio CE-UFC. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6151-1643. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3533538346674851. E-mail: aurienegal@gmail.com

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.60 ISSN 2358-4319

La “Nueva” Escuela Secundaria en el estado de Ceará y la desigualdad de acceso al conocimiento escolar

Resumen

El presente estudio fue desarrollado en el ámbito del grupo de investigación “Observatório do Ensino Médio CE-UFC” de la Universidad Federal de Ceará (UFC) y trae en su contenido una discusión sobre la contrarreforma de la “Nueva” Educación Secundaria (NEM) en el estado de Ceará. Este estudio tiene el objetivo general de desarrollar un marco teórico analítico sobre la implementación curricular de la Escuela Secundaria “Nueva” en el estado de Ceará. Metodológicamente, el estudio adopta el formato de investigación documental (CELLARD, 2008), utilizando como referencia los documentos públicos puestos a disposición por la Secretaría de Educación del Estado de Ceará (SEDUC). Del estudio desarrollado, es posible concluir que debido a las especificidades del estado de Ceará y las diferentes modalidades de oferta de educación secundaria en el estado, no existe un solo diseño curricular, sino varios, lo que resalta la intensificación de la institucionalización. de desigualdad de acceso al conocimiento escolar de forma aún más profunda que la propuesta por la NEM.

Palabras clave: “Nueva” Educación Secundária (NEM); diseño de curriculum; estado de Ceará.

INTRODUÇÃO

A contrarreforma do “Novo” Ensino Médio é uma política educacional curricular de caráter neoliberal que foi apresentada de forma autoritária, por meio de Medida Provisória (MPV 746\2016), em contexto político de golpe de estado jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2020), cometido contra a Presidenta Dilma Vana Rousseff, no ano de 2016. Tal política, sem qualquer legitimidade, foi aprovada mesmo diante da ampla manifestação de estudantes e docentes de todo o país.

Dentre os principais retrocessos do NEM destacam-se: a) a formação para o mercado visando o atendimento das demandas do capital e a privatização\publicização da educação pública por meio da atuação de fundações e institutos privados; b) a redução da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) e a retirada da obrigatoriedade de disciplinas de caráter científico-humanístico fragilizando a formação científica; c) a implementação de itinerários formativos que institucionalizam a fragmentação do currículo e o acesso desigual ao conhecimento escolar; d) o notório saber e práticas pedagógicas marcadas pela lógica instrumental e de controle que promovem a precarização e desprofissionalização do trabalho; e) a ampliação do tempo de jornada escolar, desconsiderando as demandas do\da trabalhador/a estudante; f) a fragilização do ensino médio integrado. (Jakimiu, 2023).

O NEM, ao promover a fragmentação do currículo a partir dos itinerários formativos, institucionaliza o acesso desigual ao conhecimento escolar e fragiliza o conceito de educação básica, ou seja, uma educação de base, comum e para todos/as (CURY, 2020), conforme instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394\1996).

Considerando este contexto, o presente estudo tem como objetivo geral desenvolver um quadro teórico analítico acerca da implementação curricular do "Novo" Ensino Médio no estado do Ceará.

Metodologicamente, o estudo adota os moldes da pesquisa documental (CELLARD, 2008), tendo como referência os documentos tornados públicos pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

A pesquisa documental tendo como base empírica o documento permite a investigação da atividade humana em uma determinada época. Neste sentido, o documento se constitui como:

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

Quanto à estrutura organizativa deste estudo, na primeira seção o estudo desenvolve um quadro teórico sobre o contexto de formulação e reformulação do "Novo" Ensino Médio evidenciando as disputas em torno desta política curricular. Em seguida, são apresentados os retrocessos do NEM no que tange ao direito à educação, com especial destaque para a fragilização do acesso igual ao conhecimento, ou, seja, o acesso à educação de base. Por fim, o presente estudo, a partir da análise documental evidencia como ocorreu a implementação do NEM no Estado do Ceará, evidenciando os múltiplos desenhos curriculares.

O "Novo" Ensino Médio e o contexto de formulação e disputa da política curricular

A contrarreforma do NEM é a expressão e materialização de um movimento iniciado na década de 1990, a partir do advento da globalização e reestruturação do mundo do trabalho. A partir de então, inicia-se:

> um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...] a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do

> trabalho, com vista a dotar o capital do instrumento necessário para repor os patamares de expansão anteriores.(ANTUNES, 1999, p. 31).

Neste contexto, dois anos após a exaração da LDBEN 9.394/1996, que avança ao romper com a histórica desigualdade do ensino médio ao instituir o conceito de educação básica, como uma educação de base, comum e para todos/as, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), as quais, fundamentadas na Pedagogia das Competências, "expressavam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível." (KUENZER, 2000, p. 16). Tal perspectiva formativa também fundamentou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/BRASIL, 1996).

Importante destacar que diferentemente das demais reformas educacionais que estavam em curso desde a década de 1990, dois aspectos devem ser considerados com relação à contrarreforma do "Novo" Ensino Médio. O primeiro é que a mesma foi apresentada de forma autoritária por meio de Medida Provisória (MPV 746/2016), um tipo de proposição legislativa de prerrogativa exclusiva da Presidência da República e que só deve ser empregada nos casos de urgência, o que não é o caso da educação. O segundo é que ocorreu acompanhada de um conjunto de outras contrarreformas neoliberais (reforma trabalhista, reforma fiscal, reforma previdenciária), que atuam na direção da redução do Estado do seu papel de provedor do direito social.

A origem da contrarreforma do NEM está no PL 6.840/2013, o qual, tendo em vista o contexto político democrático e a luta política nacional instaurada à época por meio da atuação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), não foi aprovado. (JAKIMIU, 2023).

Neste sentido, um mês após o golpe contra a Presidenta Dilma Vana Rousseff, Michel Temer, por meio da MPV 746/2016, aprova a contrarreforma do NEM, recuperando as proposições do PL 6.840/2013 e retrocedendo ainda mais devido à articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um outro projeto formativo de cunho neoliberal voltado para toda a educação básica.

Mesmo diante das várias notas de repúdio e posições contrárias ao NEM publicadas pelas entidades e expressiva luta do movimento estudantil, que ocupou mais de mil escolas em todo o país e ficou conhecida como "Primavera Secundarista", a reforma foi aprovada

representando um retrocesso para o campo educacional e a fragilização das instâncias democráticas de direito. (JAKIMIU, 2023).

Inclusive, visando a não aprovação da contrarreforma do NEM, estudantes e professores/as participaram da consulta pública da MPV 746/2016 no site da Câmara dos Deputados, no entanto, mesmo tendo sido 4.551 votos a favor da contrarreforma e 73.554 contra, a participação popular não foi tomada em consideração pelo legislativo federal.

A reforma do NEM seguiu seu curso durante o Governo de Jair Messias Bolsonaro, um governo negacionista e de extrema-direita, o qual, mesmo em meio a uma crise humanitária provocada pela pandemia de COVID-19, implementou a contrarreforma sem qualquer diálogo com estudantes, professores/as, gestores/as e famílias.

Importante destacar que a implementação do NEM é marcada pela atuação de institutos e fundações privadas, os quais Leher e Santos (2023) vão chamar de Aparelhos Privados de Hegemonias Empresariais (APHe).

No ano de 2023, com a mudança de governo e Presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, havia a expectativa de revogação do NEM. No entanto, ao invés da revogação, o Ministro da Educação Camilo Santana, em direção oposta à posição de estudantes, professores/as, movimentos sindicais, etc., optou pela reformulação, ou seja, pela reforma da reforma.

Ao contrário do que se esperava, a atuação de institutos e fundações privadas, se fortaleceu. Neste contexto, durante a reforma da reforma, só restou aos estudantes e professores/as a participação por meio "de enquetes e consultas públicas controladas" que serviram apenas para "levar a cabo nas escolas o que as secretarias de educação e seus parceiros bilionários decidiram a portas fechadas." (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 288).

Em agosto de 2024, a "reforma da reforma" do NEM tramitou no Congresso Legislativo e foi aprovada de forma antidemocrática, representando ainda mais retrocessos, dentre os quais destaca-se a institucionalização do ensino mediado por tecnologias, o que representa a fragilização da educação pública presencial e o aproveitamento de atividades extracurriculares, que podem substituir a formação das juventudes por trabalho precarizado.

O "Novo" Ensino Médio e os retrocessos no direito à educação básica

Historicamente o ensino médio é marcado pela dualidade de classes. Nesta perspectiva, por anos houve o predomínio da oferta de educação técnica visando a formação de mão de obra para o mercado, destinada à classe trabalhadora e educação propedêutica, visando o prosseguimento nos estudos, destinada às elites. "Nunca fora, portanto, projeto das elites historicamente dominantes do Brasil promover a plena cidadania, o que implicaria a garantia da educação escolar como direito de todos e a universalização da educação pública estatal de qualidade." (ARAÚJO, 2019, p.114).

É somente a partir da exaração da LDBEN 9.394/1996 que ocorre um importante avanço normativo no campo do ordenamento jurídico educacional por meio do conceito de "educação básica", constituído pelas etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio:

> Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional. (CURY, 2008, p.294).

A educação básica, como educação de base, no entendimento de Cury (2008, p.294), se configura como um princípio de redução das desigualdades sociais, constituindo-se como "um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar."

Tal avanço normativo retrocede, no entanto, a partir da implementação da contarreforma do "Novo" Ensino Médio, a qual por meio dos itinerários formativos institucionaliza o acesso desigual ao conhecimento.

O Ministro da Educação, à época, Mendonça Filho chegou a defender a implementação do NEM fazendo fortes críticas à escola pública e seu currículo "desinteressante" e "excessivamente disciplinar". Na fala do Ministro, também fica evidente a perspectiva classista, ao defender que a Universidade não deve ser para todos/as e ao afirmar a "necessidade de ofertar um Ensino Médio diferenciado aos 70% dos egressos que não entram

na universidade, desobrigando estes de um conteúdo excessivo e desnecessário." (ARAÚJO, 2019, p.116).

Nesta perspectiva, o NEM é uma reforma que atinge os/as filhos/as da classe trabalhadora e "traz em seu âmago a marca da desigualdade estrutural que caracteriza historicamente a organização educacional e escolar brasileira." (ARAÚJO, 2019, p.115).

> Portanto, é nesse público que se pensa quando da elaboração da reforma, não foi para os jovens bem nascidos, que frequentam boas escolas e chegam as universidades. As justificativas utilizadas pelo Ministro da Educação nos permitem inferir também que esta reforma está dirigida aos 70% dos jovens egressos do Ensino Médio que não entram na universidade, os mesmos que, na sua grande maioria, filhos de trabalhadores, frequentam as escolas públicas das redes estaduais de ensino." (ARAÚJO, 2019, p.116).

As narrativas governamentais em defesa da contrarreforma do NEM se ocuparam, "desde o início, de culpabilizar escolas e profissionais da educação por um fenômeno social complexo e multicausal" que é o grande número de jovens fora da escola "frivolamente denominada 'geração nem-nem'" (CÁSSIO; GOULART, 2022, p.286).

O termo "geração NEM-NEM", utilizado para se referir às juventudes que nem estudam e nem trabalham, no entendimento de Silva (2016, p.122) é carregado de julgamento moral e utilizado para designar "uma geração nem isso, nem aquilo, ou seja, jovens que nada fazem [...] que estariam na contramão do discurso da empregabilidade". Tal discurso fundamenta-se na lógica da responsabilização e retirada do Estado do seu papel de garantidor do direito, como se nem estudar, nem trabalhar fosse por opção das juventudes, e não devido aos condicionantes das realidades em que estes estão inseridos. Tal perspectiva nega as condições objetivas desiguais e a negação dos direitos sociais." (JAKIMIU; SOUSA JÚNIOR, 2024).

É importante destacar que a reforma do NEM evidencia mais de uma vez a subjugação das juventudes ao propagar o falso discurso de escolha, o que não ocorre na realidade, uma vez que os itinerários formativos são ofertados a partir da realidade das escolas e disponibilidade de recursos humanos que constitui o quadro docente, movimento que na contramão da garantia do direito à educação, institucionaliza o apagão do/no ensino médio e precariza a carreira docente. Neste contexto, professores/as são induzidos a se afastarem da sua formação de origem para lecionar diversos componentes de outras disciplinas, cabendo às

redes de ensino e também às escolas definirem o desenho curricular e considerando que a maioria das disciplinas não são mais obrigatórias, esse desenho ocorre de acordo com os "recursos humanos disponíveis" ou interesses, reduzindo-se, assim, os direitos dos/as docentes, uma vez que a lotação na escola passa a ser entendida quase como "um favor" da gestão e não mais um direito garantido e definido a partir da área de formação como era antes, o que pode levar a um aumento de relações clientelistas e de abuso de autoridade.

A contrarreforma do NEM, rompe com a formação de base ao promover o fatiamento do currículo em itinerários formativos e substituir conhecimentos científicos por propostas formativas articuladas com o atendimento do setor produtivo, as quais, fundamentadas na lógica da responsabilização e da meritocracia (Projeto de Vida, Educação Financeira, Empreendedorismo, Competências Socioemocionais, etc..), produzem e reproduzem a racionalidade do neoliberalismo normalizando as condições de precarização e exploração do trabalho:

> Evidentemente, sob o sistema do capital, a posição de escolha não cabe aos trabalhadores, uma vez que sua existência depende concretamente da venda dessa mercadoria. Mas, mantê-los sob o cerco ideológico de uma submissa disponibilidade *ad aeternum* é, sem dúvida, imprescindível ao capital, devido à sua voraz necessidade de conter suas próprias contradições. (SILVA, 2016, p.134).

A institucionalização do acesso desigual ao conhecimento, portanto, representa a negação do direito à educação de base.

O desenho curricular do "Novo" Ensino Médio: especificidades do estado do Ceará

De acordo com a contrarreforma do "Novo Ensino Médio", é incumbência das redes de ensino construírem seus desenhos curriculares, segundo seus recursos, interesses ou necessidades, seguindo as normas dos documentos nacionais e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

No Estado do Ceará, o Conselho Estadual de Educação (CEE) definiu que a organização do ensino médio poderá ser de múltiplas formas, incluindo:

> formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (CEE/CE, 2021).

De acordo com o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do estado do Ceará (PLI/CE, s.d.), o estado do Ceará possui 748 escolas distribuídas por 184 municípios, destas, 317 são escolas de ensino médio regular, sendo 282 urbanas e 35 rurais.

Na implementação da contrarreforma do "Novo" Ensino Médio no estado do Ceará, destaca-se a expressiva atuação de institutos e fundações privadas dentre os quais destacam-se: *Junior Achievement* (JA) Ceará, Instituto Aliança (IA), Instituto Ayrton Senna e o Instituto UNIBANCO, todos Aparelhos Privados de Hegemonias Empresariais (APHe) em alinhamento com a perspectiva educacional neoliberal e que possuem ampla abrangência pelo país. O Instituto Aliança, por exemplo, atua em 107 municípios de onze estados brasileiros, sendo que 98,5% dos atendimentos ocorrem na Região Nordeste do Brasil. (IA, s.d., n.p.).

É importante destacar que o estado do Ceará apresenta expressivo crescimento das escolas em tempo integral, movimento que iniciou antes mesmo da contrarreforma do "Novo" Ensino Médio. O Plano Estadual de Educação do Ceará de 2016 tinha como meta alcançar até 2024, 50% das matrículas em tempo integral na educação básica. (PEE/CE, 2016). Em 2021, havia na rede pública estadual do Ceará, 160 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). Em 2024, a rede estadual conta com 341 EEMTI, distribuídas em 157 municípios cearenses, o que representa um crescimento superior a 100% em 3 anos. A maioria das escolas possuem jornada escolar de 45 horas semanais, ademais, há também um outro modelo de 35 horas semanais.

O objetivo do atual governador Elmano de Freitas é chegar a 100% das escolas estaduais em tempo integral. Importante destacar que para atender a demanda de ampliação da jornada escolar, algumas escolas foram construídas, outras reformadas. Neste contexto, muitas escolas regulares foram transformadas em escolas de tempo integral sem a atenção devida para a infraestrutura: são escolas que não têm funcionários suficientes, espaço para permanência e descanso dos/as estudantes, espaços adequados para a prática de esportes e muitas não têm sequer banheiros adequados e refeitório.

Um aspecto central é que muitas escolas que foram transformadas em escolas de tempo integral deixaram de ofertar o turno noturno o que põe em xeque o discurso do "acolhimento às diversas juventudes", especialmente no que se refere aos/às estudantes trabalhadores/as. O fechamento de escolas no turno noturno apresenta implicações incisivas,

em especial em municípios com apenas uma escola, pois institucionaliza a exclusão do/a estudante que precisa trabalhar para sobreviver, o qual, ou terá que se deslocar para outro município, o que é totalmente inviável, ou esperar atingir a distorção idade-série, para cursar o ensino médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), isso se voltar a estudar.

Embora o estado do Ceará ocupe o lugar de 1º estado do Brasil em quantidade de estudantes matriculados em tempo integral: (Ceará (40%), Piauí (37%), Paraíba (26%) e Maranhão (26%) (ALFANO, 2024), é importante destacar as condições de precariedade com que se faz esta expansão, uma vez que mais de 60% dos professores da rede pública estadual não são concursados. Os dados do Censo Escolar de 2023, evidenciam que:

> apenas 41,1% dos docentes da rede estadual cearense são "concursados/efetivos/estáveis", enquanto a maioria possui contratos temporários. Outra pequena parcela é contratada sob o regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Ao todo, na data do Censo, o Ceará tinha 7.936 professores concursados, 10.998 temporários e 321 CLT. Outros 40 tinham contrato terceirizado. (DIÁRIO, 2024, n.p.).

As condições das escolas também evidenciam contradições em meio aos propalados discursos de qualidade. No estado do Ceará as escolas apresentam problemas de saneamento básico. No ano de 2020, 65% das escolas públicas apresentavam problemas de saneamento básico adequado, representando "quase 4 mil instituições de ensino público sem oferta de água potável, coleta e tratamento de esgoto ou drenagem urbana." (DIÁRIO, 2020, n.p.). Também foi divulgada uma pesquisa que evidencia que 70% das salas de escolas públicas e privadas do Ceará não são climatizadas (DIÁRIO, 2023), o que, em um estado com altas temperaturas, representa condições de trabalho e permanência estudantil bastante precarizadas.

A partir da análise documental foi possível identificar que a proposta formativa "Projeto de Vida", é uma proposta que integra o currículo do ensino médio desde 2008, ou seja, muito antes da contrarreforma do "Novo" Ensino Médio e aparece articulada com uma política estadual denominada "Projeto Professor Diretor de Turma" (PPDT) e ao Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), em vigência desde 2012.

No entendimento de Jakimiu e Sousa Júnior (2024, p.22), a política PPDT representa "o adensamento da precarização do trabalho docente" uma vez que passa a ser responsabilidade dos/das docentes "atribuições em torno da gestão educacional

(acompanhamento da frequência escolar, busca ativa escolar, etc.) – e, em torno de questões emocionais dos (as) estudantes, ambas fora do escopo de atuação de profissionais licenciados (as)."

Por esta razão, o Projeto de Vida no NEM do estado do Ceará é hibridizado com seu formato anterior, e, mesmo estando previsto pelo NEM para fazer parte do currículo apenas no terceiro ano, no estado do Ceará o componente Projeto de Vida faz parte do currículo dos/as estudantes desde o primeiro ano.

Com relação ao desenho curricular das escolas no Ceará, este varia bastante de acordo com o modelo da escola. No estado há diferentes modelos de escolas, sendo que os que concentram o maior número de matrículas são as Escolas Regulares (ER), as Escolas de Tempo Integral (EEMTI) e as Escolas de Educação Profissional (EEEP) (SEDUC/CE, 2022, 2023, 2024). Apesar disso, todas as disciplinas da formação geral básica (FGB) foram mantidas em todas os anos do ensino médio, embora com uma perda considerável de carga horária, especialmente as disciplinas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), lista todas as disciplinas e organiza os objetos de conhecimento específicos de cada uma em relação às competências e habilidades da BNCC. (DCRC, 2021)

No ano de 2024, 49,1% das matrículas estão em escolas com o tempo ampliado, Profissionais e Integrais. Esses diferentes modelos levam a desigualdades no acesso à educação, uma vez que jovens terão acesso a diferentes oportunidades, dependendo da sua origem, da sua trajetória escolar no ensino fundamental e da sua localização. Além disso, cabe considerar que o investimento por aluno é diferente a depender do tipo de escola. As condições de trabalho para os profissionais da educação também são muito diferentes de acordo com cada tipo de escola.

A partir da análise documental foi possível identificar que no estado do Ceará a implementação da contrarreforma do NEM não ocorreu com base em um planejamento visando a integralidade da formação dos/as estudantes ao longo dos três anos, pelo contrário, ocorreu ano a ano, e foram sendo modificadas na medida em que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará enviava novas orientações.

Uma análise das matrizes curriculares do estado do Ceará (SEDUC/CE, 2022, 2023, 2024) permitiram identificar as principais alterações curriculares. No 1º ano (2022) o itinerário

foi de unidades obrigatórias e eletivas e ao final os estudantes “escolheram” as áreas nas quais iriam se aprofundar nos anos seguintes. (SEDUC/CE, 2022). No 2º ano (2023) os alunos foram divididos em turmas de acordo com as “Trilhas de aprofundamento”: Linguagens e Humanas, Matemática e Natureza, Matemática e Humanas, Natureza e Humanas (SEDUC/CE, 2023). Essas “trilhas” foram pensadas a partir dos Parâmetros do Novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e não houve continuidade em 2024, devido ao processo de mudanças. As trilhas eram compostas por 5 unidades distribuídas entre os professores das áreas que compunham a trilha, totalizando 10 horas semanais. (SEDUC/CE, 2023, SEDUC/CE, 2023ª). No 3º ano (2024), foi criada a Trilha para o ENEM, uma unidade para cada área do conhecimento (8 horas). Nas Escolas Profissionais o Itinerário Formativo é o curso profissional. Já nas Escolas Regulares e Tempo Integral é muito parecido, mas com a carga horária muito ampliada nas EEMTI. (SEDUC/CE, 2024).

Conforme evidenciado nas matrizes curriculares do estado do Ceará, o Itinerário Formativo no Ceará é composto por unidades obrigatórias (Espanhol, Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, Formação Cidadã, Estudo Orientado, Aprofundamentos em Português e Matemática, Cultura Digital) e unidades eletivas. (SEDUC/CE, 2022, 2023, 2024). Os alunos “escolhem”, dentro das possibilidades que a escola pode oferecer, apenas uma parte da carga horária, dependendo do modelo da escola que pode variar bastante. Na escola regular, o currículo é composto por unidades obrigatórias: Formação Cidadã, Espanhol e Redação (que variam de acordo com o ano) e eletivas. No 3º ano tem uma Trilha para o ENEM com 12 horas. Na Escola em tempo integral (EEMTI), o currículo é composto por unidades obrigatórias e eletivas e no 3º ano há uma Trilha para o ENEM com 27 horas. O currículo da Escola Profissionalizante (EEP) é o mesmo currículo do curso de educação profissional. (SEDUC/CE, 2024). Uma escola de Tempo Integral com 45 horas semanais tem 18 horas para a Formação Geral Básica e 27 horas para o Itinerário Formativo. Destas 27 horas, o aluno escolhe 10 horas, que são normalmente 4 eletivas e 1 clube, que podem ser de temas completamente diferentes.

A análise documental evidencia que no estado do Ceará a contrarreforma do NEM foi implementada com a política educacional em curso, promovendo mudanças profundas o que impacta não somente na formação das juventudes mas também o trabalho docente. A natureza constitutiva da própria contrarreforma abre esse precedente, o que em um país como o Brasil,

marcado por distintas realidades e projetos formativos em disputa cumpre um papel fundamental ao institucionalizar um "caos planejado".[2]

Ranciére (1996) em suas teorizações defende a tese de que o fundamento da política é o desentendimento, o que fica evidente no caso da contrarreforma do NEM, enquanto ocupam-se os/as profissionais da educação a se apropriar do "como fazer"- que muda a todo o instante, ocupam-se sua força de trabalho e sua capacidade de resistência.

A partir da análise documental também é possível constatar que o estado do Ceará, já possuía o componente Projeto de Vida desde 2012 e também possuía políticas próprias voltadas para a ampliação das escolas de ensino médio em tempo integral, o que evidencia que o estado pode ter sido "modelo" e/ou indutor curricular para a contrarreforma do "Novo" Ensino Médio.

A análise documental, também evidencia que o estado do Ceará, por sua especificidade, retrocede ainda mais em relação aos demais estados do país, uma vez que possui vários tipos de ofertas. Nesta perspectiva, a formação dos/as estudantes, além de desigual, já que os/as estudantes podem cursar até 21 componentes diferentes, também fica totalmente fragmentada (SEDUC/CE, 2022, 2023, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contrarreforma do "Novo" Ensino Médio (NEM) é um projeto formativo apresentado de forma autoritária, voltado para o atendimento das demandas do capital em que institutos e fundações privadas tomam esta etapa de educação como objeto de disputa, visando a formação de mão de obra barata e descartável para um mercado cada vez mais precarizado e com redução de direitos.

Nesta perspectiva, a contrarreforma do NEM representa retrocessos para a garantia do direito à educação, e, a partir dos itinerários formativos, institucionaliza o acesso desigual ao conhecimento e adensa as condições de precarização do trabalho docente.

A partir do estudo desenvolvido, identifica-se na implementação da contrarreforma do NEM no estado do Ceará, a expressiva atuação de institutos e fundações privadas dentre os

[2] Termo cunhado por Brum (2021, n.p.).

quais destacam-se: *Junior Achievement* (JA) Ceará, Instituto Aliança (IA), Instituto Ayrton Senna e o Instituto UNIBANCO.

Constata-se também que a implementação da contrarreforma do NEM ocorreu de forma fragmentada a partir de orientações anuais da SEDUC/CE, portanto, sem um planejamento visando a integralidade da formação dos\as estudantes ao longo dos 3 anos. O estudo também evidencia que devido às especificidades do estado do Ceará e das diferentes modalidades de oferta do ensino médio (Escolas Regulares (ER), Escolas de Tempo Integral (EEMTI) e Escolas de Educação Profissional (EEEP)), a implementação do NEM não resulta em apenas um desenho curricular, mas em vários, o que evidencia o aprofundamento da institucionalização da desigualdade de acesso ao conhecimento escolar ainda mais retrocedente do que o proposto na política em curso em todo o país.

REFERÊNCIAS

ALFANO, Bruno. Ceará no topo, Rondônia na rabeira: veja os estados com maiores taxas de ensino integral segundo o Censo Escolar 2023. **O Globo**. Publicado em: 23 fev. 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2022/05/20/ceara-tem-a-maior-proporcao-de-alunos-em-tempo-integral-no-ensino-fundamental-da-rede-publica.ghtml Acesso em: 28 jul. 2024.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 107–122, 20 Dez., 2019. DOI:

https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p107-122 Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051 Acesso em: 28 jul. 2024.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRUM, Eliane. A covid-19 está sob o controle de Bolsonaro. El País. Publicado em: 04 mar. 2021.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620 Acesso em: 28 jul. 2024.

CEARÁ, Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE 497/2021, 2021. Disponível em: https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/RESOLUCAO-No-497.2021-CEE-DCRC-EM-28.12.2021-VF.pdf

CEARÁ, Plano Estadual de Educação do Ceará. Lei 16.025, 30 de maio de 2016. **Governo do Estado do Ceará.** Disponível em: https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4019-lei-n-16-025-de-30-05-16-d-o-01-06-16 Acesso em: 28 jul. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. Et. al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamyl. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293- 303, maio/ago. 2008. Disponível em: scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 28 jul. 2024.

DCRC, Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). **Governo do Estado do Ceará.** Secretaria de Educação, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf

DIÁRIO do Nordeste. CE tem 65% das escolas públicas sem saneamento básico adequado. **Diário do Nordeste.** Publicado em: 30 jun. 2020. Disponível em: https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/ce-tem-65-das-escolas-publicas-sem-saneamento-basico-adequado-1.2960995#:~:text=Isto%20porque%2065%2C56%25%20das,dados%20do%20Censo%20Escolar%202019. Acesso em: 28 jul. 2024.

DIÁRIO do Nordeste. 60% dos professores da rede estadual do CE não são concursados, diz Censo Escolar 2023. **Diário do Nordeste**. Publicado em: 12 mar. 2024. Disponível em: https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/60-dos-professores-da-rede-estadual-do-ce-nao-sao-concursados-diz-censo-escolar-2023-1.3484566#:~:text=Quase%2060%25%20dos%20professores%20da,%C3%BAltimo%20dia%2022%20de%20fevereiro. Aceso em: 28 jul. 2024.

DIÁRIO do Nordeste. Onda de calor: 70% das salas de escolas públicas e privadas do Ceará não são climatizadas. **Diário do Nordeste.** Publicado em: 24 nov. 2023. Disponível em: https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/onda-de-calor-70-das-salas-de-escolas-publicas-e-privadas-do-ceara-nao-sao-climatizadas-1.3446710 Acesso em: 28 jul. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

IA. Nossa história. **Instituto Aliança.** n.p. Disponível em: https://institutoalianca.org.br/nossa-historia/ Acesso em: 28 jul. 2024.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Retrocessos do "Novo Ensino Médio": uma década de lutas e resistências (2013-2023). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 8, p. 1–23, 2023. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21155 Acesso em: 28 jul. 2024.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara; SOUSA JÚNIOR, João Eudes Alexandre de. Projeto de vida no "Novo" Ensino Médio no estado do Ceará e a institucionalização da agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE). **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–25, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16910/9537 Acesso em: 28 jul. 2024.

KUENZER, Acácia. Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/00. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/abstract/?lang=pt# Acesso em: 28 jul. 2024.

PL 5230/2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Poder Executivo. **Câmara dos Deputados.** Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598 Acesso em: 28 jul. 2024.

PLI/CE. Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do estado do Ceará. **Governo do Estado do Ceará.** Secretaria de Educação. Secretaria Executiva de Ensino Médio e profissional –SexecEm. Sem datação. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLICE.pdf Acesso em: 28 jul. 2024.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento política e filosofia.** Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996 .

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: Retrocessos das formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100202 Acesso em: 28 jul. 2024.

SEDUC/CE, Secretaria da Educação. CEARÁ. Matrizes curriculares (Documento orientador enviado às escolas), 2022.

SEDUC/CE, Secretaria da Educação. CEARÁ. Matrizes curriculares (Documento orientador enviado às escolas), 2023.

SEDUC/CE, Secretaria da Educação. CEARÁ. Matrizes curriculares (Documento orientador enviado às escolas), 2024.

SEDUC/CE, Secretaria da Educação. CEARÁ. Plano preliminar trilhas de aprofundamento (Planos de aula enviados aos professores), 2023a.

SILVA, Mariléia Maria da. Geração à deriva: jovens nem nem e a surperfluidade da força de trabalho no capital-imperialismo. **R. Educ. Públ**., Cuiabá v. 25 n. 58 p. 119-136 jan./abr. 2016. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2136 Acesso em: 28 jul. 2024.

Recebido em: *Julho/2024.*
Aprovado em: *Outubro/2024.*

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

Perspectivas de jovens estudantes sobre a "Reforma" do Ensino Médio: um estudo em Porto Alegre/RS

Victor Hugo Nedel Oliveira*, Gabrielle Bezerra da Silva**

Resumo

Nos últimos anos, o Ensino Médio tornou-se alvo de intensos debates no campo educacional devido à "reforma" imposta pela Lei 13.415/2017, que, por sua vez, vem gerando impactos sobre as experiências escolares de milhões de jovens que cursam a última etapa da educação básica. O objetivo deste artigo foi investigar como vinha se dando a inserção de jovens escolarizados de uma escola da rede pública estadual, localizada em Porto Alegre/RS, nas discussões sobre a "Reforma" do Ensino Médio. A investigação tratou-se de um estudo de caso no qual foi realizado um grupo focal com jovens estudantes do Ensino Médio Regular e participantes do Grêmio Estudantil. A análise dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo. Conclui-se que as experiências escolares dos jovens, advindas das novas mudanças, em geral, não são positivas e que o Grêmio Estudantil se configura com um espaço que promove a inserção dos participantes nas discussões pautadas.
Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; jovens; juventudes.

Perspectives of young students on the "Reform" of High School: a study in Porto Alegre/RS

Abstract

In recent years, High School has become the subject of intense debates in the educational field due to the "reform" imposed by Law 13.415/2017, which, in turn, has been impacting the school experiences of millions of young people who are in the final stage of basic education. The objective of this article was to investigate how the insertion of educated young individuals from a state public school located in Porto Alegre/RS was occurring in the discussions about the "Reform" of High School Education. The investigation was a case study in which a focus group was conducted with young students from Regular High School who were also members of the Student Union. Data analysis was carried out using content analysis. It is concluded that the school experiences of young people, arising from the new changes, are generally not positive and that the Student Union is configured as a space that promotes the insertion of participants in the guided discussions.
Keywords: New High School; young people; youth.

Perspectivas de jóvenes estudiantes sobre la "Reforma" de la Secundaria: un estudio en Porto Alegre/RS

Resumen

En los últimos años, la Secundaria se ha convertido en objeto de intensos debates en el ámbito educativo debido a la "reforma" impuesta por la Ley 13.415/2017, que, a su vez, ha estado generando impactos en las experiencias escolares de millones de jóvenes que cursan la última etapa de la educación básica. El objetivo de este artículo

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor Adjunto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do GEPJUVE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação (UFRGS/CNPq). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5624-8476. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7489113176882485. E-mail: victor.nedel@ufrgs.br.
** Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestranda em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista CAPES de Mestrado. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-5779-2339. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5198033611519592. E-mail: gabrielle.bezerra@ufrgs.br.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.61 ISSN 2358-4319

fue investigar cómo se estaba llevando a cabo la inserción de jóvenes educados de una escuela de la red pública estatal ubicada en Porto Alegre/RS en las discusiones sobre la "Reforma" de la Secundaria. La investigación se trató de un estudio de caso en el que se realizó un grupo focal con jóvenes estudiantes de la Educación Secundaria Regular y miembros de la Unión de Estudiantes. El análisis de los datos se realizó mediante análisis de contenido. Se concluye que las experiencias escolares de los jóvenes, derivadas de los nuevos cambios, en general no son positivas y que la Unión de Estudiantes se configura como un espacio que promueve la inserción de los participantes en los debates guiados.
Palabras clave: Nueva Secundaria; jóvenes; juventudes.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação no Brasil, o Ensino Médio enfrentou algumas crises de identidade, afinal, qual é o objetivo dessa etapa da educação básica? Para pensar em possíveis respostas, é necessário considerar que os propósitos atribuídos ao Ensino Médio evoluíram ao longo do tempo de acordo com os contextos sociais e políticos nos quais se encontravam. Com base em Silva (2015) e Ferreti e Silva (2017), pode-se identificar três períodos cruciais, dados a partir da década de 1990, que desempenham papel fundamental para a abordagem da reflexão inicial.

O primeiro período é marcado pelo estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)[1], em 1996, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, e, nele, "as finalidades do ensino médio são vinculadas à adequação (e subordinação) da escola às mudanças nas formas de organização do trabalho produtivo e justificadas com base na 'globalização econômica e na revolução tecnológica'" (Silva, 2015, p.372). No segundo período, dado a partir de 2003, durante o primeiro Governo Lula, as ideias centrais que passam a sustentar o Ensino Médio relacionam-se aos conceitos de trabalho, ciência e cultura, à formação humana e à organização pedagógico-curricular, estando "[...] 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). O terceiro e atual período tem como marco o Golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff em 2016 e "[...] remete ao neoliberalismo mais regressivo cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro" (Ferreti; Silva, 2017, p.392)". E justamente nesse último cenário, encontra-se a "Reforma" do Ensino Médio[2].

[1] Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).
[2] Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017).

A reformulação do Ensino Médio, consolidada por meio da Lei 13.415/2017, desde o seu início, encontrou forte contestação devido ao modo como foi aprovada e às mudanças propostas, que pareciam negligenciar a verdadeira extensão dos impactos nas redes públicas de ensino. A Lei, imposta por meio da Medida Provisória 746/2016, gerou questionamentos, especialmente, sobre por que tanta urgência e celeridade na implementação de uma política que abarcaria os sistemas de ensino em todo o país. Além disso, a adoção de uma medida de caráter emergencial eliminou qualquer chance de diálogo com a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Importantes estudos foram elaborados por especialistas ligados à área da educação (Ferreti, 2018; Krawczyk; Ferreti, 2017; Pestana; Lima, 2019; Santos, 2018; Silva; Scheibe, 2017; Silveira *et al.*, 2018) apontando os riscos do "Novo" Ensino Médio (NEM) e destacando, sobretudo, o agravamento da desigualdade educacional no Brasil. Em 2023, enquanto as escolas ainda estavam em fase de implementação do "novo" modelo, notou-se um aumento significativo das discussões sobre o tema nas redes sociais e em sites de notícias. Algumas das reportagens que ganharam destaque, por exemplo, revelavam os nomes de alguns itinerários formativos que vinham sendo ofertados em escolas públicas do país, tais como "O que rola por aí", "RPG", "Brigadeiro caseiro", "Mundo Pets SA" e "Arte de morar".

Depois de quatro anos (de 2018 a 2022) sob um governo de extrema-direita e ultraliberal, que intensificou medidas e discursos autoritários, com a posse do Presidente Lula em 2023, emergiram debates sobre uma possível revogação do NEM. Mas, o Ministério da Educação (MEC) rapidamente se posicionou, afirmando que essa não seria uma alternativa viável, embora reconhecesse a necessidade de corrigir distorções no "novo" modelo (Santos *et al.*, 2023) e retomar o diálogo democrático sobre o propósito do Ensino Médio (O Globo, 2023). A partir de então, ocorreram mudanças no Cronograma Nacional de Implementação do NEM[3] e o estabelecimento de uma Consulta Pública para avaliar e reestruturar a política nacional de Ensino Médio[4]. Vale destacar que, após a divulgação dos resultados da Consulta Pública, em

[3] O Cronograma havia sido instituído em 2021 pela Portaria 521, de 13 de julho de 2021 (Brasil/MEC, 2021), e suas alterações, em 2023, foram dadas pelas Portaria 397, de 07 de março de 2023 (Brasil/MEC, 2023a) e Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023 (Brasil/MEC, 2023b).

[4] A Consulta Pública foi instituída pela Portaria nº 399, de 8 de março de 2023 (Brasil/MEC 2023c).

setembro de 2023, o MEC enviou à Casa Civil um novo Projeto de Lei propondo alterações à Lei 13.415/2017 – o que aguarda ainda novos desdobramentos.

Não se deve esquecer, entretanto, que as medidas adotadas a partir de 2023, surgem como resultado direto de uma forte pressão popular conta a "Reforma". Nos dias 15 de março e 19 de abril de 2023, por exemplo, ocorreram respectivamente o Primeiro e o Segundo Dia Nacional de Mobilização pela Revogação do "Novo" Ensino Médio, organizados pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Os atos contaram com a presença de milhares de jovens estudantes e inúmeros Grêmios Estudantis. E, da mesma forma que nas manifestações, à frente dos impactos gerados pelo NEM, encontram-se eles: as/os jovens brasileiros, em sua maioria, jovens que frequentam as redes públicas de ensino.

Juventudes escolarizadas e "Reforma" do Ensino Médio

O "Novo" Ensino Médio se trata de uma política pública educacional de grande impacto, uma vez que modifica as estruturas dos sistemas de ensino à nível nacional, afetando, desta forma, milhões de estudantes brasileiros. Para precisar esse dado, em 2022, no Brasil, foram contabilizadas 7,9 milhões de matrículas no Ensino Médio, das quais 87,65% concentravam-se nas redes públicas[5] e 12,35% na rede privada (Brasil, 2023a). Portanto, do ponto de vista adotado nesse texto, evidenciar as questões que têm atravessado a educação pública brasileira – alvo de tantos ataques recentemente – é fundamental para reforçá-la como direito social destinado a garantir condições igualitárias (e jamais excludentes) para todos os jovens estudantes brasileiros.

Por desempenharem papel central nessa política, os jovens estudantes possuem o direito de serem incluídos e participarem ativamente desse debate, reconhecendo os impactos do vigente modelo de Ensino Médio em suas vidas. Ao reconhecer esses jovens como sujeitos de direito nesse contexto, ampara-se no próprio Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), que assegura ao jovem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude (Art. 4°); direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada (Art. 7°); e a garantia à participação efetiva do segmento juvenil,

[5] Incluindo as redes federal, estadual e municipal. Contudo, ressalta-se que a rede estadual concentrava sozinha 84,18% do total de matrículas do Ensino Médio em 2022.

respeitada sua liberdade de organização, nos conselhos e instâncias deliberativas de gestão democrática das escolas e universidades (Art. 12).

Com isso, o objetivo principal do presente artigo foi investigar como vinha se dando a inserção de jovens escolarizados de uma escola da rede pública estadual, localizada na Zona Centro-Sul de Porto Alegre/RS, nas discussões sobre a "Reforma" do Ensino Médio, buscando, para isso, identificar as perspectivas desses sujeitos acerca dessa política.

A "REFORMA" DO ENSINO MÉDIO: NOTAS CONCEITUAIS

As ocupações secundárias de 2015 e 2016 já incluíam em suas pautas a oposição em relação à "Reforma" do Ensino Médio que vinha se delineando. Conforme explicado por Groppo *et al.* (2021, p.3), esse movimento era parte de um cenário de protestos que ocorriam em todo o país "[...] contrários ao regresso nas políticas sociais e na própria democracia representados pelo impeachment de Dilma Rousseff e o início do governo de Michel Temer". O período que se seguiu após o Golpe de 2016 foi fortemente caracterizado pela consolidação de ações de orientação neoliberal e caráter conservador, que atingiram políticas públicas em diversas esferas sociais. Dentre essas, pode-se destacar o Teto de Gastos, as "Reformas" Trabalhista, Previdenciária, Tributária (etc.), e, evidentemente, a "Reforma" do Ensino Médio.

É importante notar também, que a "Reforma" do Ensino Médio ainda faz parte de uma segunda conjuntura, caracterizada pelas disputas por hegemonia político-ideológica que atravessam historicamente a última etapa da educação básica, e, que vão, de acordo com Ferreti e Silva (2017),

> [...] ganhando conotações diferenciadas conforme o contexto social e político em que ocorreu. No entanto, merece destaque o fato de que, desde a década de 1970, ela vem sendo marcada na definição das políticas nacionais que dizem respeito ao ensino médio, pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo (p.400).

Desse modo, pode-se afirmar que a partir de 2012 um novo cenário de disputas começou a ser desenhado (Silva; Scheibe, 2017). Naquele momento, afirmava-se a necessidade de reformular a etapa final da educação básica e o argumento empregado foi o seguinte "[...] o ensino médio não corresponde às expectativas dos jovens, especialmente à

sua inserção na vida profissional, e vem apresentando resultados que não correspondem ao crescimento social e econômico do País" (Silva; Scheibe, 2017, p.24-25). Mas, mesmo sob forte oposição e resistência de pesquisadores, sindicatos, trabalhadores da educação, movimentos sociais [incluindo o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio[6] e o Movimento Estudantil] e da sociedade como um todo (Albuquerque *et al.*, 2021), a "Reforma" foi transformada na Lei 13.415/2017.

Em linhas gerais, as principais mudanças se sustentam,

> [...] na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial. Tal defesa aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e adota critérios pragmáticos para definir os rumos da mudança, tais como o desempenho nos exames em larga escola e o acesso limitado à educação superior por parte dos concluintes do ensino médio (Silva; Scheibe, 2017, p.21).

O currículo passa por uma redução e flexibilização, tornando-se composto em parte por itinerários formativos organizados com base nas possibilidades de cada sistema de ensino, e em parte pela Base Nacional Comum Curricular. No entanto, é sabido das limitações que a escola pública enfrenta quando comparada à privada em relação a tais possibilidades. Poder-se-ia mencionar, por exemplo, a própria falta de investimentos e recursos (infraestruturais e pedagógicos), a escassez de professores e a falta de concursos públicos para a contratação desses, além de remuneração muitas vezes inadequadas para esses profissionais, entre outros. Ou seja, em vez de se enfrentar os desafios reais e estruturais para a melhoria do Ensino Médio, optou-se por uma reorganização de cima para baixo, sem tocar nos nós problemáticos da realidade escolar pública (Carrano, 2017). Nesse cenário de liberdade aparente, que parece isentar o Estado de suas obrigações constitucionais quanto à educação dos jovens do Ensino Médio (Santos, 2018), esses sujeitos acabam responsáveis (e culpabilizados) por qualquer eventual falha que resulte de "suas próprias escolhas".

A diminuição da carga horária destinada à Base Nacional Comum Curricular[7] provoca consequências como a extinção dos debates promovidos pelas mais diversas áreas do

[6] Segundo Silva e Scheibe (2017), o Movimento foi criado no início de 2014 para atuar em conjunto com Câmara dos Deputados e com Ministério da Educação, buscando estabelecer uma interlocução crítica sobre o Projeto de Lei nº 6.840/2013 (Projeto de Lei que antecedeu a "Reforma", propondo alterações ao Ensino Médio).

[7] Embora em setembro de 2023 o MEC tenha enviado uma minuta à Casa Civil, com uma proposta de aumento da carga horária da Base, até o momento, a redução ainda vigora.

conhecimento, com ênfase aqui para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, imprescindíveis para a construção de uma educação mais crítica, emancipadora e cidadã. Componentes curriculares como Geografia, História, Sociologia e Filosofia, por exemplo, já apresentam tempos semanais reduzidos em diversas instituições escolares. Nesse sentido, de acordo com Silveira *et al.* (2018), mais uma das perversas consequências dessa "Reforma" acaba sendo a supressão do direito dos jovens de continuar tendo acesso a conhecimentos que foram produzidos e acumulados pela sociedade em diferentes campos de estudo.

No que diz respeito à área de formação técnica e profissional que passa a integrar o currículo, ressalta-se que essa já se configura como um modo indiscriminado e igualmente precário de formação técnico-profissional (Silva; Scheibe, 2017), que repercute novamente sobre os jovens que frequentam as instituições escolares públicas. A possibilidade de contratação de profissionais para essa área, sem qualificação no campo de ensino, desde que possuam notório saber, abre margens e efetiva mais uma forma de precarização do trabalho docente (Silva; Scheibe, 2017). Além disso, a abertura de espaços para parcerias com entidades privadas, especialmente instituições de ensino à distância, a fim de atender aos requisitos do currículo (Pestana; Lima, 2017), representa uma evidente intensificação do processo neoliberal de mercantilização da educação pública.

Como resultado, o NEM parece representar um retrocesso às políticas públicas sociais conquistadas por meio de lutas populares ao longo da história do Brasil. Seus efeitos resultam na precarização da vida dos jovens para além do âmbito escolar, impactando diretamente o acesso ao Ensino Superior, as relações de trabalho e, consequentemente, a qualidade de vida desses sujeitos no presente e no futuro. O "novo" modelo tal como se impõe, pode contribuir para a intensificação das desigualdades escolares e sociais já profundamente enraizadas na realidade do país, constituindo-se, assim, como mais uma forma de violência à educação pública e à sociedade brasileira.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Com o propósito de identificar as perspectivas dos jovens participantes da pesquisa acerca da "Reforma" do Ensino Médio, optou-se pela estratégia metodológica do grupo focal. Desse modo, a investigação possui uma abordagem de cunho qualitativo, uma vez

que as informações coletadas durante as interações com e entre os jovens não são quantificáveis. Quanto à sua natureza, o estudo se caracterizou como aplicado, uma vez que buscou contribuir para fins práticos, visando encontrar soluções para problemas concretos (Andrade, 2010). Em relação aos objetivos, pode ser classificado tanto como descritivo quanto exploratório. Na abordagem descritiva, o enfoque se concentrou na descrição das propriedades de uma determinada população ou fenômeno, incluindo pesquisas que têm como intuito levantar as opiniões, atitudes e crenças de um grupo (Gil, 2002). Já na abordagem exploratória, o objetivo principal foi adquirir uma compreensão mais aprofundada do problema por meio de revisões bibliográficas, entrevistas com indivíduos que possuem experiências práticas relacionadas ao problema pesquisado e análise de exemplos que ajudem a esclarecer a questão (Gil, 2002). No que diz respeito aos procedimentos técnicos, a pesquisa classificou-se como um estudo de caso, sendo importante ressaltar que, em decorrência disso, os resultados obtidos não devem ser generalizados para outros ambientes escolares, embora os dados possam conversar com contextos similares.

A pesquisa foi conduzida em uma escola pública situada na Zona Centro-Sul de Porto Alegre/RS. A escolha recaiu sobre a rede pública de ensino, pois o objetivo do estudo era investigar especificamente essa situação, e a opção por uma escola estadual se deu por conta da concentração do maior número de matrículas do Ensino Médio nessa rede. A instituição de ensino onde a pesquisa ocorreu oferece vagas voltadas ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio (tanto Regular quanto Educação de Jovens e Adultos – EJA) e à cursos de Ensino Técnico, operando em turnos matutino, vespertino e noturno. A escola conta com aproximadamente 800 alunos, distribuídos em cerca de 35 turmas. O Indicador do Nível Socioeconômico (Inse) referente a 2021 classificou o perfil dos estudantes da escola como pertencentes ao Nível V[8]. Infelizmente, não havia disponibilidade de informações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para o Ensino Médio na referida escola.

[8] “Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, dois ou mais celulares com internet, um carro, mesa para estudar, wi-fi, TV por internet, garagem, forno de micro-ondas, máquina de lavar roupa e freezer. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois banheiros, uma ou duas televisões, dois ou mais quartos para dormir, aspirador de pó, um computador e escolaridade da mãe (ou responsável) variando entre ensino médio e ensino superior completo e do pai (ou responsável) entre ensino fundamental completo e ensino médio completo.” (Brasil. MEC/Inep, 2023b).

Os participantes da pesquisa foram cinco jovens com idades variando entre 15 e 20 anos, matriculados no Ensino Médio Regular e membros ativos do Grêmio Estudantil. A escolha de enfocar o Grêmio Estudantil foi baseada na compreensão de que nesse espaço, destinado a debates e discussões de interesses dos estudantes, os jovens acabam colocando-se como voz ativa nas decisões da escola (Figueirôa; Miranda, 2021). E, precisamente, devido a maior participação desses estudantes nas situações que envolvem a escola, se a "Reforma" do Ensino Médio tivesse sido abordada, em alguma ocasião, pela instituição de ensino e/ou pelos demais estudantes, muito possivelmente, isso teria passado pelo Grêmio Estudantil.

O grupo focal foi conduzido em uma sessão dividida em diferentes momentos, totalizando aproximadamente 1 hora e 30 minutos de diálogo com e entre os jovens participantes. Um roteiro com perguntas e materiais de estímulo ao debate foi sido elaborado previamente para ambos os momentos do grupo focal. Cada um dos momentos também estava alinhado com um dos objetivos específicos e vinculado a um dos eixos teóricos da pesquisa maior em andamento. Com isso, o presente texto destina-se a abordagem do segundo momento do diálogo, que se concentra de maneira específica na "Reforma" do Ensino Médio sob a ótica dos participantes[9].

Para analisar os dados coletados, realizou-se uma aproximação da análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011, p.44), refere-se a "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens", que pode ser aplicada em discursos diversos. Desse modo, para o segundo momento do grupo focal elencou-se a priori a categoria de análise os jovens e a "Reforma" do Ensino Médio, por meio da qual pretendeu-se verificar o que os participantes sabiam/pensavam acerca dessa política, como observavam e experienciavam as mudanças advindas do "novo" modelo no cotidiano escolar, e se o tema havia sido pautado na escola por professores e/ou colegas.

É importante ressaltar que o estudo esteve em conformidade com as diretrizes estabelecidas na Resolução 510/2016 (Brasil, 2016) no que diz respeito às precauções éticas essenciais para pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais. Como resultado, tanto a

[9] Os resultados referentes ao primeiro momento do diálogo, com foco em quem eram os jovens participantes da pesquisa, fez parte de outro texto elaborado por Silva e Oliveira (2023).

escola envolvida quanto os jovens participantes permaneceram anônimos e os Termos de Anuência, Consentimento e Assentimento foram assinados por todos os mencionados.

RESULTADOS: EXPERIÊNCIAS, RELAÇÕES E PERSPECTIVAS

De modo a manter o anonimato, os jovens escolheram nomes fictícios para serem identificados ao longo do trabalho e, desta forma, cada um corresponde a designação de um país diferente, sendo esses: Brasil, Chile, China, França e Japão. Com base no diálogo ocorrido nesse momento do grupo focal, elaborou-se uma nuvem de palavras, com o intuito de examinar o que mais foi mencionado pelos jovens nesse tempo. Para formar a lista foram escolhidas as 55 palavras mais frequentes, dentre as quais é possível identificar “ensino”, “aula”, “vida”, “matéria” e “futuro”, que estão diretamente ligadas às experiências dos participantes no contexto do NEM. Os termos “professores”, “professora” e “professor” também emergem, relacionados a algumas das tensões que aparecem na escola diante do novo cenário.

Figura 1 – Nuvem de palavras do segundo momento do grupo focal

Fonte: Autores (2023). Elaborado via Voyant Tools.

Havia uma hipótese inicial de que os participantes tivessem conhecimento, em maior ou menor medida, das transformações resultantes do NEM por pelo menos três motivos. Primeiro, por estarem vivenciando a implementação do modelo no atual momento. Segundo, por serem membros do Grêmio Estudantil, espaço que, de maneira geral, favorece o maior envolvimento dos estudantes com os processos escolares. E, terceiro, pela crescente

repercussão que a pauta vinha retomando desde o início de 2023. Com isso, a primeira pergunta realizada aos participantes nesse momento, foi sobre o quão informados achavam-se acerca do tema da "Reforma". Segundo um deles:

> *eu acho assim ó, que quem sabe sobre a questão da Reforma é quem está mais envolvido. Tipo, a gente, mesmo a gente sabendo pouco, [...] lendo e vendo, a gente, tipo, tem acesso a mais informação porque a gente está mais envolvido. Mas, tipo, um estudante em geral, o jovem em geral, eles não sabem (Chile).*

Notou-se que, mesmo acreditando estarem mais ou menos informados sobre a "Reforma", os jovens também reconhecem que por serem integrantes do Grêmio Estudantil, acabam mais inteirados do tema quando comparados com colegas que não fazem parte, embora "alguns do Grêmio nem tanto" (China). Com isso, indagou-se aos jovens se notaram outros alunos da escola comentando sobre a "Reforma" e se o Grêmio havia sido procurado para fornecer informações e/ou esclarecer dúvidas. Relataram que houveram poucas consultas nesse sentido: dois membros afirmaram ter sido procurados duas vezes, e outro membro apenas uma vez. Continuando na linha de saber ou não saber o que é o NEM e quais as suas implicações, perguntou-se aos participantes se seus pais e/ou responsáveis estavam cientes das mudanças que vinham ocorrendo. As respostas foram predominantemente "não", e um dos jovens ainda questionou: "como que um governo implanta algo nas escolas e os pais, os responsáveis das pessoas que vêm aqui estudar, não sabem o que que é isso?" (França).

A negativa não chega a surpreender considerando o contexto acelerado e autoritário de imposição da "Reforma" do Ensino Médio. No entanto, revela os impactos da ausência de conversas e discussões com a comunidade escolar. Ao serem questionados se o tema foi debatido na escola, um dos jovens afirmou que "direito, não", que quando tomaram conhecimento das mudanças em 2022, isso ocorreu de "forma rasa", tornando-se difícil a compreensão. Os participantes também relataram que a forma como o "Novo" Ensino Médio chegou na escola foi muito rápido, foi pouquíssimo tempo para pensar e decidir o que queriam cursar, por exemplo. E mesmo após a escolha, na prática, não necessariamente estavam cursando os itinerários formativos pelos quais optaram.

Conforme Pestana e Lima (2019), uma das estratégias adotadas pelo governo Temer para promover o NEM como algo positivo para os estudantes, baseou-se no discurso de

autonomia nas experiências escolares, sugerindo que os alunos pudessem fazer escolhas livres em relação ao percurso a ser seguido durante os anos do Ensino Médio – informação que ainda hoje é facilmente encontrada no site do MEC. Apesar dos alertas quanto às limitações para que essas "escolhas" se tornassem realidade, especialmente nas redes públicas de ensino, é por meio da implementação do NEM que se tem testemunhado a materialização desses avisos. Outra narrativa frequentemente utilizada, enfatizava que se a escola na qual o aluno estivesse matriculado não oferecesse o itinerário formativo que desejasse, o estudante teria a alternativa de cumprir essa carga horária em outra instituição de ensino que oferecesse a opção. No entanto, pondera-se: ao considerar os desafios relacionados ao transporte escolar (gravíssimos no caso de Porto Alegre[10]), como estudantes que já enfrentam dificuldades para chegar a uma só escola fariam para frequentar duas? Isso sem mencionar os municípios brasileiros que possuem apenas uma instituição escolar.

Por meio da conversa também ficou evidente a preocupação que os jovens possuíam em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por conta do distanciamento entre a prova e o currículo atual do Ensino Médio. Nesse sentido, os jovens reconheceram a existência de uma disparidade entre o próprio ensino público e privado, que afeta principalmente o estudante da escola pública. Quando indagados sobre as consequências da "Reforma", o impacto no acesso ao Ensino Superior foi citado, associando-se diretamente às perspectivas de futuro dos participantes.

> *Eu não sei se tem consequência para o lado bom. A consequência é a faculdade, o ENEM que a gente vai precisar estudar lá para frente e a gente não vai ter. As matérias que a gente podia estar estudando agora para a gente chegar lá no ENEM e fazer bonito foram trocadas por algo inútil, que a gente vai chegar lá e a gente só vai se dar mal (Brasil).*

Na instituição onde o estudo foi conduzido, atualmente, conforme relatado pelos jovens, estão disponíveis os itinerários formativos de Cultura e Tecnologia, Direitos Humanos, Expressividade e Autoconhecimento, Iniciação Científica, Mundo do Trabalho, Projeto de Vida e Relações de Gênero. Vale destacar que os estudantes não negaram a relevância de alguns desses conhecimentos, como é o caso dos Direitos Humanos, mas, enfatizaram que são disciplinas que ocupam um espaço desnecessário na grade curricular. Devido a inclusão

[10] Em Porto Alegre os estudantes enfrentam grandes dificuldades para obter acesso à passagem escolar, problema diretamente relacionado às medidas adotadas pela atual administração da cidade. Apenas entre 2019 e 2022, observou-se uma redução de 77% no número de usuários que possuíam acesso à passagem escolar na capital (Culau; Silva, 2023).

dessas matérias, o número total de componentes curriculares também aumentou. Os jovens mencionaram que agora cursam aproximadamente 20 matérias (anteriormente à "Reforma" eram em média 15), o que resultou em um acréscimo na quantidade de avaliações que precisam realizar ao longo do ano letivo.

Ao serem questionados se a pauta da "Reforma" do Ensino Médio deveria ter sido mais discutida com as turmas, as respostas dos jovens foram afirmativas. E perguntados sobre quem deveria ter liderado essa abordagem, concluíram que deveria ter sido conduzida por meio da colaboração entre direção, Grêmio Estudantil e corpo docente. Mencionaram que o Grêmio foi solicitado a esclarecer para as turmas da escola o que é NEM, especialmente para os primeiros anos ingressos em 2023, que já começaram a estudar no "novo" modelo, sem passar por uma transição. No entanto, como explicado por Dayrell (2007), deve-se considerar que existe no cotidiano escolar uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – com ênfase nesse texto para alunos e professores – que incluem alianças e conflitos, imposição de regras e estratégias, tanto individuais quanto coletivas, de transgressão e de acordos. Desse modo, pôde-se verificar que a implementação do NEM acabou gerando algumas tensionalidades dentro da escola quanto aos dois grupos mencionados.

Os participantes relataram que houveram reclamações sobre tomarem muito tempo das aulas para explicar as problemáticas envolvidas no NEM e também de acabarem fazendo esse esclarecimento de forma rápida. Explicaram ainda que no Primeiro Dia Nacional de Mobilização pela Revogação do "Novo" Ensino Médio conseguiram levar cerca de 70 estudantes da escola (de 800) para a manifestação, mas, no Segundo dia, esse contingente não ultrapassou 15 por conta das avaliações que foram marcadas para a data. Além disso, o abono das faltas também se tornou um problema que os estudantes vinham enfrentando.

Destaca-se que, na situação mencionada, não se teve acesso às perspectivas dos professores, entretanto, optou-se por manter os relatos dos participantes na análise da pesquisa, com o intuito de não silenciar o grupo que se comprometeu a ouvir desde o início do estudo, isto é, o dos jovens. No entanto, essa abordagem conduz a outra consideração, onde faz-se importante salientar que os alunos não são os únicos impactados pela "Reforma" do Ensino Médio. Conforme observado por Lino (2017, p.87), "os impactos da Lei 13.415/17 se

estendem à educação superior, aos cursos de formação de professores, às licenciaturas e à carreira e atuação profissional dos quadros do magistério público e privado [...]". Entende-se que assim como os alunos, os professores também acabam afetados pelo NEM (muitas vezes, por exemplo, tendo que ministrar disciplinas que em nada tem a ver com sua formação inicial), e, por isso, defende-se que um diálogo efetivo sobre a "Reforma" só se faz assim se ocorrer de forma conjunta com os diferentes atores que compõem, que produzem a escola.

Em último momento, solicitou-se aos participantes que se possível resumissem a "Reforma" do Ensino Médio em uma única palavra. Eles brincaram: "inútil", "chocha", "capenga", "manca", "anêmica" (fazendo referência à uma fala da jornalista Renata Vasconcellos que virou meme nas redes sociais em 2017), mas, escolheram a palavra "incapacitada", no sentido de não ser essa uma reforma capaz de possibilitar transformações positivas à etapa do Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período histórico mais recente, nota-se uma ampliação da ascendência da doutrina neoliberal, que tem atravessado diversas esferas sociais e orientado a formulação de políticas públicas. No Brasil, esse processo fica evidente ao realizar-se uma análise das "reformas" administrativas aprovadas nos últimos anos, que se integram ao mesmo contexto de surgimento da Lei 13.415/2017. Apesar das objeções às propostas desde o seu início e das repercussões que ainda se desenrolam, a implementação do "Novo" Ensino Médio persiste em andamento nas escolas de todo país, relevando, agora e na prática, algumas de suas falhas e impossibilidades (muitas das quais já eram previstas).

Por tratar-se de um cenário ainda muito atual e recente, é preciso que se compreenda melhor os efeitos dessa política a curto, a médio e a longo prazo. Além dos estudos realizados acerca do tema auxiliarem nesse sentido, também se fazem importantes à medida em que podem contribuir para possíveis modificações que venham a ocorrer no Ensino Médio. Para tanto, pensar e planejar a última etapa da educação básica, em conjunto com as juventudes escolarizadas se faz igualmente importante do ponto de vista de que são esses os sujeitos que estão presentes cotidianamente nas instituições escolares. E ao contrário das representações que muitas vezes envolvem as juventudes – o jovem como sujeito

desinteressado por questões políticas e sociais, por exemplo (Abramo, 1997) – observou-se ao longo deste estudo, que os participantes possuíam interesse em participar das discussões pautadas, tinham muito o que falar e queriam utilizar essa voz para serem ouvidos naquele momento.

Constatou-se, de forma geral, que os participantes não possuíam percepções positivas acerca das mudanças advindas da "Reforma". O grupo relatou que seus responsáveis não estavam a par dessas alterações que vêm ocorrendo, que na escola essas se deram de forma aligeirada e que, na prática, sequer estavam cursando os itinerários formativos pelos quais optaram no início. As inquietações quanto ao ENEM são evidentes, assim como às perspectivas de acesso ao ensino superior no futuro. Os jovens participantes entendem que há uma desconexão entre o currículo e o Exame e que essa situação acaba gerando consequências aos alunos das escolas públicas. Os jovens, que participaram dos atos pela revogação do NEM em Porto Alegre, discutiram também, em diversos momentos, as tensões surgidas dentro da escola diante do novo cenário.

Com isso, se percebeu que os sujeitos da pesquisa estavam inseridos e participavam das discussões sobre a "Reforma" por si próprios, sendo o Grêmio Estudantil um ambiente que favorecia tal condição. Destaca-se que por si próprios, justamente por saber que os jovens não tiveram a possibilidade de estarem presentes em espaços onde pudessem colaborar, de fato, com a formulação da nova política de Ensino Médio. Nesse sentido, reitera-se a necessidade de abertura de espaços de diálogos formais, visando reavaliar a última etapa da educação básica em conjunto com os jovens estudantes, sujeitos que vivenciam e produzem a escola diariamente. Entende-se que essas vozes se tornam ainda mais potentes em conjunto com o restante da comunidade escolar, com destaque aqui aos professores, no que tange a reivindicação por uma educação pública de qualidade, crítica e democrática.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPEd, n. 5, maio-agosto; n. 6, setembro-dezembro, p.25-36, 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24781997000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 03 abr. 2024.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de *et al.* **Manifesto: crítica às reformas neoliberais na educação–prólogo do Ensino de Geografia**. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10. São Paula: Atlas, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 5 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 397, de 07 de março de 2023**. Altera a Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, 7 mar. 2023a. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-397-de-7-de-marco-de-2023-468444970. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 399, de 8 de março de 2023**. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília, 8 mar. 2023c. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-%20de-marco-de-2023-468762771. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, 13 jul. 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-%20331876769. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023**. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, 4 abr. 2023b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de2023-475187235. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023a. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-deatuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. MEC/INEP. **SAEB 2021 INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO DO SAEB 2021 NOTA TÉCNICA**. 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tenica_2021.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 05 abr. 2024.

CARRANO, Paulo. Um "novo" ensino médio é imposto aos jovens no Brasil. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional**, 17 mar. 2017. Disponível em: https://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-impostoaos-jovens-no-brasil. Acesso em: 02 abr. 2024.

CULAU, Giovanni; SILVA, Airton. Artigo | Estudantes com TRI Escolar despenca 77% na atual gestão de Porto Alegre. **Brasil de Fato RS**, 03 mai. 2023. Disponível em: https://www.brasildefators.com.br/2023/05/03/artigo-estudantes-com-tri-escolardespenca-77-na-atual-gestao-de-porto-alegre. Acesso em: 04 abr. 2024.

DAYRELL, Juarez. A ESCOLA "FAZ" AS JUVENTUDES? REFLEXÕES EM TORNO DA SOCIALIZAÇÃO JUVENIL. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p.1105-1128, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=html. Acesso em: 02 abr. 2024.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt&format=html. Acesso em: 02 abr. 2024.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p.385-404, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt. Acesso em: 02 abr. 2024.

FIGUEIRÔA, Plínio Xavier de; MIRANDA, Humberto da Silva. Adolescentes-Jovens e o Grêmio Estudantil na escola pública: questões sobre participação. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 1, 2021. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/111030. Acesso em: 04 abr. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GROPPO, Luis Antonio *et al.* O maior, o mais ignorado, o mais combatido: o movimento das ocupações estudantis no Paraná em 2016**. Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 1, 2021. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/110919. Acesso em: 02 abr. 2024.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? meias verdades da "reforma". **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757. Acesso em: 02 abr. 2024.

LINO, Lucilia Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756. Acesso em: 02 abr. 2024.

PESTANA, Graziele de Jesus; LIMA, Ângela Maria de Sousa. A BNCC do ensino médio no contexto da lei nº 13.415/2017: desafios e perspectivas para as juventudes das escolas públicas. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 40, n. 2, p.147-166, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1676-54432019000200002. Acesso em: 02 abr. 2024.

SANTOS, Emily *et al.* Novo Ensino Médio: ajustar ou revogar? Entenda em 7 pontos o debate que envolve alunos e MEC. **G1**, São Paulo, 16 fev. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/02/16/novo-ensino-medio-ajustar-ourevogar-entenda-em-7-pontos-o-debate-que-envolve-alunos-e-mec.ghtml. Acesso em: 05 abr. 2024.

SANTOS, José Erimar dos. O lugar da Geografia na BNCC e na Reforma do Ensino Médio: aprofundamento de deficientes cívicos. **Anais...** VII ENALIC; VII Encontro Nacional das Licenciaturas; VI Seminário do PIBID e I Seminário do Residência Pedagógica. Fortaleza/CE, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2018/443-55877-30112018-232928.pdf. Acesso em: 04 abr. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC-Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p.367-379, 2015. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586. Acesso em: 02 abr. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p.19-31, 2017. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769. Acesso em: 02 abr. 2024.

SILVA, Gabrielle Bezerra da; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Quem são os jovens que vivenciam o "novo" Ensino Médio? Um estudo de caso em Porto Alegre/RS. **Revista Educar Mais**, v. 7, p. 915–930, 2023. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/3442. Acesso em: 18 dez. 2024.

SILVEIRA, Éder da Silva *et al.* O "novo" ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43, p.101-118, 2018. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3992. Acesso em: 04 abr. 2024.

Recebido em: *Abril/2024*.
Aprovado em: *Setembro/2024*.

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

Entrevista

Conversa com Valdirene Alves de Oliveira, atual Coordenadora-Geral de Ensino Médio do Ministério da Educação. Em nosso diálogo, ela enfatiza aspectos presentes no dossiê "Num cemitério de sonhos... Graças a leis, planos[1]": políticaspráticas[2] curriculares para as juventudes[3] e propostas para o Ensino Médio no Brasil"

Ana Cláudia da Silva Rodrigues[4], Maria Luiza Süssekind[5]

Resumo

A propormos o dossiê "'Num cemitério de sonhos... Graças a leis, planos": políticaspráticas curriculares para as juventudes e as propostas para o Ensino Médio no Brasil", pretendemos ampliar o debate sobre as condições de existência das juventudes no País e sobre como esse tema tem permeado as discussões de jovens, pesquisadores, empresários, elaboradores de políticas, meios de comunicação de massa e comunidades escolares. Sabemos que a discussão é recente e só entrou na pauta das políticas governamentais a partir da década de 1990. Nos últimos anos, porém, impõe-se a necessidade de ações mais efetivas para essa parcela da população, principalmente nas áreas de educação, saúde, trabalho, moradia, arte, cultura e segurança pública. Por isso, convidamos a professora Valdirene Alves de Oliveira para uma conversa sobre o tema. Enfatizamos que nossa convidada tem formação acadêmica e profissional na área de educação. A professora tem graduação em Pedagogia pela Unievangélica, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e pós-doutorado em Educação pela UFG. É efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG) desde 2012 e atua como docente do quadro permanente do Mestrado em Educação da UEG, na Unidade Universitária de Inhumas (PPGE/|UEG) desde 2020. Foi coordenadora do PPGE/UEG-Inhumas desde junho de 2022 até maio de 2023. Atualmente é Coordenadora-Geral do Ensino Médio (COGEM) na Secretaria da Educação Básica (SEB) no Ministério da Educação (MEC) desde maio de 2023. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em política educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino Médio, políticas educacionais e formação docente. Durante nossa conversa, temas como direitos, qualidade, juventudes, políticas e poder foram atravessados por questões sobre desigualdades e

[1] Emicida (2014).

[2] Utilizamos as palavras políticas e práticas unidas por entendermos, a partir de Oliveira (2013, p. 375), que "não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada".

[3] Aqui utilizamos a palavra "juventude" no plural por considerarmos a pluralidade de situações que afetam as pessoas durante essa fase da vida.

[4] Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, com pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Atua como professora do Departamento de Fundamentação da Educação e como permanente vinculada à linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC). Primeira Secretária da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Editora da Revista Espaço do Currículo. ORCID: http://orcid.org/0000-0001-6621-1861. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6240637144545401. E-mail: ana.rodrigues@academico.ufpb.br

[5] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) e pós-doutora pela Universidade da Colúmbia Britânica (UBC, Canadá). Atua como professora no Departamento de Didática e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UniRio). É cientista do Nosso Estado/FAPERJ e atua como Vice-Presidente Sudeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação(ANPED) e como líder do Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos Conversas com Currículo nos Cotidianos das universidadescolas (CONCU). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7296-615X. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3054907039826552. E-mail: mluizasussekind@gmail.com

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.62 ISSN 2358-4319

exclusões, que transbordaram em outros enredamentos sobre mobilizações, resistências e ocupações, instigando-nos a continuar na luta, conforme conclama Emicida (2014): "levanta e anda, vai, levanta e anda, vai, levanta e anda, somos maior, nos basta só sonhar, seguir".
Palavras-chave: políticas curriculares; juventudes; Ensino Médio.

Conversation with Valdirene Alves de Oliveira, current General Coordinator of Secondary Education at the Ministry of Education

Abstract

By proposing the dossier "'In a cemetery of dreams... Thanks to laws, plans": policies, curricular practices for young people and proposals for high school in Brazil", we intend to broaden the debate on the living conditions of young people in Brazil and how this topic has permeated the discussions of young people, researchers, businesspeople, policy makers, mass media and school communities. We know that the discussion is recent and only entered the agenda of government policies in the 1990s. In recent years, however, the need for more effective actions for this segment of the population has become clear, especially in the areas of education, health, work, housing, arts, culture and public safety. For this reason, we invited Professor Valdirene Alves de Oliveira to talk about the topic. We emphasize that our guest has academic and professional training in the area of education. The professor has a degree in Pedagogy from Unievangélica; a Master's and Doctorate in Education from the Federal University of Goiás (UFG); and a Post-doctorate in Education from UFG. She has been a permanent member of the State University of Goiás (UEG) since 2012. She has worked as a permanent professor of the Master's in Education at UEG, at the University Unit of Inhumas (PPGE/|UEG) since 2020. She was coordinator of PPGE/UEG-Inhumas from June 2022 to May 2023. She is currently the General Coordinator of Secondary Education (COGEM) at the Secretariat of Basic Education (SEB) at the Ministry of Education (MEC) since May 2023. She has experience in the area of Education, with an emphasis on educational policy, working mainly on the following topics: secondary education, educational policies and teacher training. During our conversation, topics such as rights, quality, youth, policies, and power were crossed by questions about inequalities and exclusions that overflowed into other entanglements about mobilizations, resistance, and occupations, and encouraged us to continue the fight, as Emicida (2014) calls for: "get up and walk, go, get up and walk, go, get up and walk, we are bigger, all we need to do is dream and move on."
Keywords: curriculum policies; youth; high school.

Conversación con Valdirene Alves de Oliveira, actual Coordinadora General de Educación Secundaria del Ministerio de Educación

Resumen

Al proponer el dossier "'En un cementerio de sueños... Gracias a las leyes, a los planes": políticas curriculares, prácticas para los jóvenes y propuestas para la Escuela Secundaria en Brasil", pretendemos ampliar el debate sobre las condiciones de existencia de los jóvenes en Brasil. y cómo este tema ha permeado los debates de jóvenes, investigadores, empresarios, formuladores de políticas, medios de comunicación y comunidades escolares. Sabemos que la discusión es reciente y recién entró en la agenda de las políticas gubernamentales en la década de 1990. Sin embargo, en los últimos años se necesitan acciones más efectivas para esta porción de la población, principalmente en las áreas de educación, salud, trabajo, vivienda, arte, cultura y seguridad pública. Por eso, invitamos a la profesora Valdirene Alves de Oliveira, para una conversación sobre el tema. Destacamos que ella cuenta con formación académica y profesional en el área de la educación. La docente es licenciada en Pedagogía por la Unievangélica; con Maestría y Doctorado en Educación por la Universidad Federal de Goiás (UFG) y Postdoctorado en Educación por la UFG. Actúa en la Universidad Estadual de Goiás (UEG) desde 2012. Se desempeña como profesora permanente de la Maestría en Educación de la UEG, en la Unidad Universitaria Inhumas (PPGE/|UEG) desde 2020. Ha sido coordinadora del PPGE/UEG-Inhumas desde junio de 2022 hasta mayo de 2023. Actualmente es Coordinadora General de Educación Secundaria (COGEM) de la Secretaría de Educación Básica (SEB) del Ministerio de Educación (MEC) desde mayo de 2023. Tiene experiencia en el área de Educación, con énfasis en política educativa, trabajando principalmente en los siguientes temas: educación secundaria, políticas educativas y formación docente. Durante nuestra conversación, temas como derechos, calidad, juventud, políticas, poder fueron atravesados por preguntas sobre desigualdades y exclusiones que desbordaron en otros enredos

sobre movilizaciones, resistencias, ocupaciones y nos animaron a continuar la lucha como llama Emicida (2014): “levántate y camina, ve, levántate y camina, ve, levántate y camina, somos más grandes, solo nos falta soñar, seguir.”
Palabras clave: políticas curriculares; juventud; escuela secundaria.

Políticas para as juventudes vêm sendo observadas nas últimas duas décadas no Brasil, porém a diversidade de orientações e as mais variadas compreensões sobre o tema têm dificultado o acesso, principalmente, aos marginalizados. A exclusão de uma parcela considerável da população aos bens materiais, principalmente, a negra e pobre, é o legado de anos de ausência do estado no atendimento de suas necessidades. No entanto, observamos nessas políticas a predominância de ações voltadas para essa população que ressaltam tentativas de controle social. Por isso, com o intuito de ampliarmos as visões sobre o Ensino Médio e como esta etapa da Educação Básica vem sendo desenvolvida no Brasil, partilhamos com vocês um pouco de nossa instigante conversa.

1. Professora, sua biografia acadêmica demonstra que seu interesse de pesquisa sempre foi vinculado ao tema das juventudes, especificamente sobre o Ensino Médio. Conte-nos um pouco sobre sua trajetória e sobre como ocorreu essa aproximação com o tema do Ensino Médio.

Iniciei meu percurso profissional na função de professora na rede pública estadual do Estado de Goiás no período de 1994 a 2010. Nessa trajetória, exerci a docência no Ensino Médio noturno, em Goiânia, capital de Goiás, no período de 1997 a 2004. É interessante registrar que, apesar de ser pedagoga, vivi a docência na última etapa do Ensino Médio por sete anos, pois naquele contexto histórico era comum a docência fora da área de formação.

Diante da necessidade de mudança de cidade, busquei nova lotação e trabalhei em uma escola noturna na região norte da capital, que ofertava nove turmas de Ensino Médio regular. Até o meu ingresso na docência no Ensino Médio, eu havia atuado como professora da etapa do Ensino Fundamental no diurno e na Educação Infantil no interior de Goiás.

Aceitei o desafio e fui em busca de formação continuada para assumir a docência em uma etapa que eu conhecia apenas na condição de quem fez o curso técnico em magistério, concluído em 1991. Iniciei uma especialização na Universidade Federal de Goiás (UFG), que me oportunizou conviver com muitos docentes que já atuavam no Ensino Médio. O curso era na Faculdade de Letras e chamava-se “A palavra no contexto: leitura e produção de textos”.

Foi muito importante essa especialização na minha trajetória, pelos conhecimentos técnicos, para que eu pudesse aprender a lecionar na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio, além do aprendizado oriundo da convivência com os docentes licenciados na área da linguagem e experiência na docência no Ensino Médio.

No entanto, não foi a especialização que instigou meu interesse na última etapa como objeto de estudo e pesquisa.

Em 1998, a escola em que eu trabalhava passou a ser piloto de uma experiência na implementação do Projeto Escola Jovem, oriundo de um Acordo de Empréstimo como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implementação da reforma do Ensino Médio, delineada pelo nome Programa de Melhoria e Desenvolvimento do Ensino Médio (Promed). Tudo isso no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovadas pela Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.

No contexto de professora recém-chegada no Ensino Médio, fui movida pela inquietude cotidiana e pela curiosidade epistemológica, conforme Paulo Freire, e o fio que tecia essa experiência piloto me instigou a ingressar no mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás em 2002.

Era interessante e provocativo observar que os jovens e adultos – meus estudantes no Ensino Médio regular noturno – não tinham lanche e nem livros didáticos, enquanto os estudantes do Ensino Fundamental tinham.

Por aquela ser uma escola piloto, docentes e estudantes começaram a viver novos ares, como materiais didáticos para os professores trabalharem com as turmas, e passamos a ter um leque ampliado de formação continuada. Os meus colegas de trabalho diziam-me que esses incrementos eram novidades desejadas por eles havia anos. Enquanto isso, eu me perguntava por quais razões tudo isso estava acontecendo. Ao mesmo tempo, incomodava-me muito a ausência do lanche dos estudantes, mas isso era de uma forma ou outra sendo atenuada internamente, nos movimentos que as escolas públicas brasileiras encontram diante dos grandes desafios para fazer a partilha do lanche.

Nesse enredo, embebida do desejo de conhecer uma experiência singular, nasceu um projeto de pesquisa que se modificou no processo. Em 2004, concluí a minha dissertação com o título “Os intelectuais e o ‘novo Ensino Médio’ no governo FHC: o Projeto Escola Jovem”, sob a orientação do Professor José Luiz Domingues.

2. Gostaríamos de conversar um pouco sobre as políticas para o Ensino Médio no período pós-promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96). Como a senhora analisa as disputas, estratégias, e que concepções e projetos se sobressaíram nesse período?

Interessante, pois retomo outro fio na história ao me ver na condição cuja história de formação como pesquisadora sobre o Ensino Médio tem os momentos formativos, mestrado e doutorado, também demarcados pelos períodos dos governos federais, tendo a LDB como referência.

O Projeto Escola Jovem, no contexto de LDB aprovada e todo o contexto de aprovação, de disputa por projetos formativos, pelo longo período de tramitação no Congresso Nacional, de elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação brasileira, não apenas para o Ensino Médio, em 1998; da Emenda Constitucional nº 14, de 1996; de ampla divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as etapas da educação básica; de criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1998; indicam muitas evidências que acentuaram as disputas pelos projetos formativos.

A inclusão do Ensino Médio como etapa da educação básica não foi simples em um país que possui marcas constitutivas que não foram cunhadas na igualdade e no direito comum para todos os cidadãos.

A história do Ensino Médio é uma boa síntese da história da educação brasileira. Na minha tese de doutorado, eu pesquisei exatamente sobre isso. Tive a oportunidade de entrevistar agentes que participaram mais diretamente da construção de parte dessa história, que foi e continua sendo entrecortada por múltiplos desafios. Na tese que desenvolvi, trato desses elementos. O trabalho sob a orientação do Professor João Ferreira de Oliveira recebeu o título “As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos”.

3. Essas tendencias se alteram a partir de 2016... E, em muitos momentos, os jovens se organizaram para protestar contra a Reforma do Ensino Médio, instituída por uma medida provisória e posteriormente aprovada no governo Temer. Que reinvindicações dos jovens a senhora pode destacar como relevantes? E como avalia as repercussões desse movimento? Os estudantes, as comunidades escolares, sobretudo a juventude, foram ouvidos?

O movimento dos estudantes em 2016, contra as alterações no Ensino Médio, foi expressivo no país. Naquele momento, além da proposta que afetava diretamente a vida escolar das juventudes brasileiras, nós tínhamos outras pautas, como a reforma da previdência e a Emenda Constitucional 95/2016, acirrando o debate na sociedade e movimentando as disputas no campo político.

A participação das juventudes naquele momento foi importante, ainda que a Medida Provisória nº 746/2016 tenha sido convertida na Lei nº 13.415/2017. Alguns estudos salientam que a mobilização nacional, aliada aos impactos nos territórios, com as ocupações das escolas e com as formas de organização mais democráticas, definidas entre os jovens nos espaços escolares, possibilitaram um novo olhar sobre a realidade da escola, seja sobre a estrutura física ou mesmo sobre as relações entre os diferentes membros da comunidade escolar, no contexto das ocupações. Em outras palavras, certamente foi um processo formativo com diferentes impactos na sociedade. Alguns desses efeitos talvez nem tenham sido captados, analisados ou divulgados.

Algumas reivindicações dos estudantes de Ensino Médio, denunciadas no movimento das ocupações em 2016, voltaram à cena em 2023.

4. Como a senhora analisa o interesse de grupos de empresários pela agenda da educação, especificamente o Ensino Médio no Brasil? Por exemplo, na construção da Base Nacional Curricular para o Ensino Médio, o movimento Todos Pela Educação (TPE) teve grande relevância na defesa dessa agenda, informação constante em suas pesquisas.

Vejo o fato de a educação constar na pauta de diferentes segmentos da sociedade como algo que *a priori* não incorre em problemas. Pelo contrário, compreendo como reconhecimento da importância da educação formal no tecido social. Dito isso, há que se observar como os diferentes segmentos se movimentam em direção ao campo educacional e como este reage à aproximação e como a sociedade observa e apreende essas configurações. Na minha tese de doutorado, eu pesquisei a relação entre os campos político, econômico e educacional nas disputas, concepções e estratégias em prol das políticas de Ensino Médio no período de 2003 a 2014. Creio que essa pesquisa trouxe elementos para o debate sobre como o campo de poder precisa ser considerado ao buscarmos compreender as relações entre os diferentes agentes e campos.

5. Desde a instituição da BNCC para o Ensino Médio, muitos pesquisadores denunciaram a ampliação das desigualdades entre estudantes de escolas com alto ou baixo financiamento, sejam públicas (colégios de aplicação, Pedro II, institutos federais e redes estaduais) ou privadas (escolas de pobres e ricos), principalmente a partir da instituição dos itinerários formativos e do projeto de vida. Para a senhora, é possível transpor a política e possibilitar uma educação mais igualitária para as juventudes matriculadas na escola pública? Afinal, a educação pode promover equidade social?

Paulo Freire, o patrono da educação brasileira, nos afirma que a "Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo". Já a política, em sentido amplo, é presente e constante na vida de todos nós. Assim, se vejo a educação como prática social, como afirma Carlos Brandão, e a política como ação individual e coletiva, que incide na sociedade, logo vejo a política, em sentido mais estrito, como um importante espaço em que as possibilidades, para que o mundo seja transformado, estão em constante movimento. Certamente, cada contexto histórico possui suas singularidades, desafios e formas de enfrentamento que possibilitarão a ampliação ou a redução dos direitos sociais. Consequentemente, a oferta e a qualidade da educação pública e a equidade social estarão impactadas não apenas pelas condições objetivas, mas também pelas transposições realizadas pelos sujeitos históricos, conforme Florestan Fernandes aponta: "A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que 'fecham' ou 'abrem' os circuitos da história".

6. Segundo o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), divulgado em 2023, 36% dos jovens brasileiros não estudam e estão sem trabalho. Que estratégias estão sendo pensadas e articuladas com outros setores por sua coordenação para contribuir com a diminuição desse percentual?

A condição das juventudes, em relação ao trabalho, tem chamado a atenção mundialmente. Com a pandemia de covid-19, houve um agravamento do cenário global, com destaque para os países mais populosos e em desenvolvimento. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) publicou em 2022 um amplo relatório sobre as tendências globais de empregos para os jovens

e destaca que os efeitos tardios da pandemia persistirão por um tempo, mas já há sinais positivos de reação ao quadro, por regiões.

Desde 2023, temos vivenciado no Brasil um conjunto de ações, não apenas no Ministério da Educação (MEC), com foco na captação das demandas dos jovens brasileiros, para que haja um atendimento adequado das necessidades.

A Secretaria-Geral da Presidência da República, no primeiro semestre de 2023, estabeleceu o Comitê Interministerial da Política Pública da Juventude (COIJUVE). Dentre as atividades desse Comitê, está a revisão do Plano Nacional da Juventude, que certamente será uma oportunidade de retomada e de fortalecimento do debate com as representatividades que pesquisam, atuam na gestão e nos movimentos vinculados às juventudes do país, para que tenhamos ações articuladas no Governo Federal para que sejam contempladas as demandas em sua extensão.

No Ministério da Educação, com a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2023, foi criada a Coordenadoria Geral de Políticas Educacionais para a Juventude, que tem subsidiado o MEC na formulação de políticas públicas, em articulação com os sistemas de ensino. Essa ação se insere no bojo dos trabalhos da Comissão Nacional de Políticas Educacionais para as Juventudes (CNPej), também criada em 2023.

Diante dos desafios de um país do tamanho do Brasil, no contexto de pós-pandemia e de outros agravantes vivenciados nos últimos anos, num quadro de problemas históricos que afetam mais fortemente alguns segmentos, como os jovens e, dentre esses, os com a condição econômica, raça e gênero mais do que outros, a educação formal de qualidade, as ações em prol do apoio e incentivo para a permanência na escola são muito importantes para que tenhamos políticas públicas para a juventude do tamanho do Brasil. Nesse sentido, o Programa Pé-de-Meia é uma ação de amplo alcance e com potencial para fazer a diferença em nosso país.

7. O governo do presidente Lula tem investido recursos na ampliação da educação integral, principalmente para esta etapa da educação básica. Porém, ao pesquisarmos as propostas curriculares das instituições integrais, por exemplo no caso da Paraíba, identificamos que, além da baixa adesão ao modelo, elas adotam os cadernos de formação publicados pelo Instituto de Cooresponsabilidade da Educação, instituição privada que orienta as propostas pedagógicas de escolas públicas de 22 estados brasileiros, e que apresentam características consideradas

neoliberais e neoconservadoras (Rodrigues; Honorato, 2020). É possível pensar que os interesses das juventudes da escola pública sejam outros?

É importante registrarmos que o Programa Escola de Tempo Integral (ETI), uma das ações prioritárias da atual gestão do Ministério da Educação, sob o endosso do Governo Federal, foi criado pela Lei 14.640, de 31 de julho de 2023, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral.

As experiências de oferta de escola em tempo integral no Brasil são bem anteriores, e coexistem diferentes propostas. A partir da Lei 14.640/2023, pela primeira vez, o país está tendo a oportunidade de pensar, planejar e construir juntos a política de educação integral. O monitoramento da implementação dessa ação nos traz dados importantes. Por exemplo, até a criação dessa lei, as experiências de tempo integral não necessariamente contavam com legislação sobre a política de escola em tempo integral em seus territórios.

Nesse sentido, há muito o que ser feito, e a Secretaria de Educação Básica (SEB), no conjunto das diretorias e coordenações, com destaque para a Coordenação-Geral de Educação Integral e Tempo Integral (COGEITI), tem desenvolvido um amplo e importante trabalho no capítulo da história de educação integral em nosso país.

Em 2023, foi estabelecido o diálogo com as redes de ensino como primeira ação do MEC, na atual gestão, nos territórios, no formato de seminários regionais, para conhecer as experiências desenvolvidas nas regiões e apresentar os eixos da proposta delineada na Lei nº 14.640/2023.

Na pactuação com os entes, no ciclo de 2023 e 2024, tendo como referência um milhão de matrículas, distribuídas em creches, pré-escola, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais e educação profissional, o Ensino Médio foi reportado com o pleito de 177.509 novas vagas de tempo integral.

Como a indicação era de acordo com a necessidade de cada ente, vemos esse número como um aceno de demanda existente. Isso nos mostra que, nesse novo capítulo da escola de tempo integral, o Ensino Médio requer um olhar cuidadoso da SEB no acompanhamento e no diálogo profícuo com as redes de ensino na definição das propostas pedagógicas para as juventudes brasileiras que estão no Ensino Médio.

Com a sanção do PL nº 5.230/2023, no conjunto das diretorias da SEB, em especial no bojo da Diretoria de Políticas e Diretrizes para a Educação Integral (DPDI) e da Coordenação-Geral de

Ensino Médio (Cogem), será possível a reconstrução em forma de ação com as redes de um projeto educativo integral e em tempo integral para as juventudes brasileiras. Essa é uma das razões pelas quais a SEB tem trabalhado arduamente desde o primeiro dia da gestão atual.

8. Em 2024, o Governo Federal, através da SEB, lança o programa Pé-de-Meia, "de incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado a promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no Ensino Médio público". Sabemos da importância da ampliação da renda e o quanto este tipo de política de transferência tem impacto social, no âmbito da educação. Como a senhora avalia o programa?

O Decreto nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024, institui o Programa Pé-de-Meia, cujo eixo organizador se fundamenta em premissas que orientam as ações da SEB, expressas em programas que vêm sendo criados desde 2023.

Quando olhamos para o Pé-de-Meia, vemos que num primeiro momento contemplou o público de jovens matriculados no Ensino Médio regular, com idade entre 14 e 24 anos, oriundos de famílias inscritas no CadÚnico, mas com a pretensão de ampliação no número de vagas desde o início. É importante frisar o que está no texto legal quanto aos seus objetivos: I- democratizar o acesso dos jovens ao Ensino Médio e estimular a sua permanência nele; II - mitigar os efeitos das desigualdades sociais na permanência e na conclusão do Ensino Médio; III - reduzir as taxas de retenção, abandono e evasão escolar; IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação; V - promover o desenvolvimento humano, com atuação sobre determinantes estruturais da pobreza extrema e de sua reprodução intergeracional; e VI - estimular a mobilidade social.

O contexto de criação de uma política ampliada, coordenada nacionalmente, no escopo do Programa Pé-de-Meia, é uma entrega do atual governo às juventudes brasileiras que certamente trará muitos benefícios ao país nos próximos anos, a exemplo de outras políticas sociais, que incidiram individualmente e coletivamente e trouxeram avanços importantes para a universalização e a permanência na educação básica.

9. Em 2023, a senhora foi convidada para assumir a coordenação geral de Ensino Médio na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Quais os principais desafios enfrentados ao assumir essa coordenação? Finalizando, gostaríamos que apresentasse as

perspectivas e principais desafios da sua pasta para atender as reinvindicações de estudantes e pesquisadores para essa etapa da Educação Básica.

O convite para assumir a Coordenação-Geral do Ensino Médio chegou em um momento em que, como pesquisadora do Ensino Médio, eu acompanhava a reivindicação dos estudantes para mudanças no Ensino Médio e já havia sido anunciado pelo Ministro Camilo Santana, com a Consulta Pública, instituída pela Portaria nº 399, de 08 de março de 2023, para avaliar e reestruturar a política nacional do Ensino Médio. Do convite à portaria de nomeação, foram aproximadamente trinta dias, mas desde o primeiro contato eu aceitei o desafio e aguardei a confirmação. Guimarães Rosa fala sobre o que a vida exige de nós ao apertar, afrouxar, inquietar e desinquietar, ela quer: Coragem!

O fato de termos sofrido perdas tão severas em pouco mais de meia década, desde o golpe de 2016, certamente nos coloca numa condição que, diante dos velhos e novos desafios, em que as oportunidades precisam ser aproveitadas e os espaços precisam ser ocupados, onde estivermos e nas funções mais diversas que tivermos condições, de estarmos presentes. Foi muito intenso e apreensivo o momento que vivemos em 2022 para eleger o Presidente Lula. O momento que vivemos é literalmente de ação e reconstrução.

A democracia, a vida e a qualidade de vida de milhões de brasileiros nunca estiveram tão em risco desde a redemocratização do país. Ao aceitar e assumir a função de coordenadora na Coordenação-Geral do Ensino Médio o fiz como uma forma de reafirmar o meu compromisso docente e de pesquisadora com os sete milhões de estudantes de Ensino Médio, sobretudo com os que conheci bem, face a face, os mais invisibilizados, seja pelo turno, pela cor ou pela condição socioeconômica, ou por todas essas condições e outros agravantes. Não era possível recusar, mas sim agradecer a oportunidade e fazer dela o melhor possível em prol da causa que me forjou como pesquisadora do Ensino Médio, na Universidade Federal de Goiás, há duas décadas.

Como disse anteriormente, conheço a escola de Ensino Médio como docente, acompanhei o pleito do movimento dos secundaristas em 2016 e compreendi que havia muita legitimidade no pleito retomado pela sociedade, não ouvida no passado, agravado por um processo de implementação com problemas diversos, uma pandemia e uma ausência de apoio efetivo do Governo Federal por quatro anos. Os desafios, ao assumir a Coordenação-Geral do Ensino

Médio, não seriam simples em um contexto atual, político e societário, multifacetado, por diversas razões.

Ao pleito dos secundaristas somavam-se os movimentos dos pesquisadores e professores da educação básica e, embora o anseio chegasse em tom de urgência, a via democrática e institucional precisava ser pavimentada para que alguns pilares da reforma pudessem ser alterados. A tramitação de um novo projeto de lei precisava ser percorrida em busca das mudanças solicitadas. O Ministro Camilo Santana apresentou o pleito do PL em regime de urgência ao Presidente Lula e assim foi enviado ao Congresso Nacional o PL nº 5230/2023 no dia 26 de outubro.

O fato de o Governo Federal assumir esse percurso, via Projeto de Lei e não por uma nova Medida Provisória, demarca um governo com coragem e respeito ao regime democrático, ainda que isso implique se expor aos riscos, mas a escolha do ponto de partida é vinculada ao princípio que cada gestão possui. Instituir uma consulta pública ampla e ir para o debate no Congresso Nacional, casa do povo, são marcas e posturas que não ocorreram no passado recente. Em tempos de democracia fragilizada, esses processos não podem ser esquecidos ou analisados apenas sob a ótica da crítica que inviabilize perceber a relevância que essas posturas carregam.

Quando respondo às questões dessa entrevista, olho para o retrovisor e vejo nesse pouco mais de um ano que estou na Coordenação-Geral do Ensino Médio, que há muito, muito trabalho para ser desenvolvido neste segundo semestre de 2024. Talvez muito mais trabalho do que o que fizemos até agora, e olha que não fizemos pouca coisa na Coordenação. A equipe que trabalha comigo, apesar de reduzida para o volume de demandas, é de uma qualidade e compromisso com a educação brasileira que me fazem ter a sensação de que o tempo cronológico tem outra métrica para nós. Talvez cada dia valha uma semana e cada semana um mês. Trabalhamos intensamente e coletivamente em muitas frentes: na Consulta Pública, nos processos que envolveram a redação do PL: envio, tramitação e aprovação final. Nesse percurso, outros trabalhos que ecoam e ecoarão no Ensino Médio contaram com o nosso intenso trabalho: participar e contribuir com o debate sobre o edital para o Programa Nacional de Livro e do Material Didático (PNLD) do Ensino Médio e as tratativas para a criação do Programa Pé-de-Meia, dentre tantos outros.

Por outro lado, como professora da educação básica, com atuação na gestão em Secretarias estadual e municipal de Educação, vejo a fase da implementação das mudanças na Política

Nacional do Ensino Médio, que vão iniciar brevemente, para além de um intenso trabalho com as redes de ensino. Compreendo que esse momento é uma das etapas mais importantes para as mudanças que a comunidade escolar reivindicou e reivindica. Para nós, na Cogem/DPDI/SEB, esse momento auspicioso já começou! Desde o ano passado, temos trabalhado em coleta de dados e sistematização sobre as múltiplas realidades que cada rede de ensino oferece para dar cabo ao atendimento dos estudantes do Ensino Médio nas distintas organizações e modalidades. Os diálogos e trabalhos com as redes de ensino na forma de assistência técnica e financeira aos entes para a implementação das mudanças que conseguimos avançar com a legislação já estão sendo iniciados.

Buscaremos fazer desse processo um exercício respeitoso de diálogo com a redes, com as equipes técnicas, pois é assim que o MEC, nesta gestão democrática, voltou a se fazer presente junto aos entes federativos. Faremos deste momento, de ação e reconstrução, o melhor possível para termos um Ensino Médio do tamanho do Brasil.

Entrevista concedida em Agosto de 2024.

REFERENCIAS:

BRASIL. Conselho Pleno. Resolução CEB Nº 3 de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio.1998

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016a. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 nov. 2017.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–32, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21782. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21782. Acesso em: 17 jul. 2024

revista educação e emancipação
Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UFMA

Resenha

MARTIN, Laura; VITAGLIANO, Luís Fernando (org.). **Juventude no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

Thiago Luis Cavalcanti Calabria[1*] e Liliane Alves Chagas[2**]

A coletânea de artigos intitulada "**Juventude no Brasil**", organizada por Laura Martin e Luís Fernando Vitagliano, reúne dez artigos elaborados por quinze pesquisadores e pesquisadoras que abordam o tema das juventudes no Brasil e no mundo. Os artigos apresentam análises sobre a formação histórica das juventudes e tratam de diferentes pautas que integram o debate sobre esse segmento. O projeto em questão foi pensado e financiado pela Fundação Perseu Abramo a partir da necessidade de se discutir tópicos referentes à composição das juventudes e de suas organizações. Por isso, ele foi produzido em colaboração com outras instituições e movimentos sociais, tais como a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Juventude do Partido dos Trabalhadores (JPT), o Levante Popular da Juventude, a Juventude do Movimento Sem Terra (MST), a Central Única dos Trabalhadores de São Paulo (CUT–SP), o Instituto Lula, Balaio – Núcleo de Estudantes Petistas da Universidade de São Paulo (USP) e o Projeto Nossa America Nuestra, da Fundação Perseu Abramo (FPA). Teve início em 2017, diante da difícil realidade brasileira no pós-golpe, em um contexto de avanço das forças conservadoras e do flagrante retrocesso das políticas sociais conquistadas nos últimos anos. Entre os tópicos específicos de cada um dos artigos, encontram-se temas como os movimentos contemporâneos da juventude latino-americana, a juventude da periferia, a formação econômica do Brasil, as políticas públicas de juventude nos governos Lula e Dilma, o mercado

[1*] Mestre em Educação pela UFPE. Professor da Educação Básica vinculado a SEEPB. Pesquisador integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares/UFPB. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0677-6200. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8052349301328291. E-mail: thg.calabria@gmail.com.
[2**] Mestra no Ensino das Artes, pelo PROFARTES/UFPB. Professora da Educação Básica vinculada a SEEPB. Pesquisadora integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares/UFPB. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8670-9843. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2073391662020902. E-mail: lilianealvesc@gmail.com.

https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n3.2024.63 ISSN 2358-4319

de trabalho, as pautas e os desafios do movimento estudantil, a realidade e a organização da juventude rural, o papel das mulheres jovens e do feminismo no Brasil, a realidade da juventude negra em nosso país, a luta da juventude LGBT brasileira e os novos sujeitos que compõem a juventude e suas diferentes formas de organização e manifestação. O livro, em formato eletrônico, compreende cento e oitenta e sete páginas e está dividido em três seções: "Introdução", "Artigos" e "Sobre os autores e autoras". Para apresentar os artigos, seguiremos a ordem da própria coletânea, com uma breve exposição de seus autores e autoras.

O primeiro artigo tem o título "**Juventude da periferia: reflexões iniciais com base na formação brasileira**" e foi elaborado por Filipe Rodrigues, estudante de economia, e Juliane da Costa Furno, doutoranda em desenvolvimento econômico, ambos ligados ao Levante Popular da Juventude. O texto promove uma reflexão sobre as categorias juventude, periferia e formação nacional. A discussão sobre as juventudes que estão nas periferias é feita pela associação entre o conhecimento científico e o saber popular que se faz presente no texto através do *hip hop* e do samba. Artistas como BNegão, Emicida, Bezerra da Silva e o grupo musical Racionais MC's são citados como fontes de saberes oriundos da cultura popular que colaboram para a compreensão da periferia através de sua própria voz. Outra estratégia de pesquisa utilizada pelos autores supracitados foi a construção de uma compreensão da periferia por meio da análise da história da classe trabalhadora no Brasil. Os autores também defendem que existiria uma política que nega o acesso à terra, à cidadania e ao trabalho assalariado a um imenso contingente de pessoas negras, outrora escravizadas. A associação à política de embranquecimento promoveu a pauperização e criminalização dessa população. Diante desse contexto, estratégias de resistência são apresentadas a partir do tripé cultura popular, educação popular e geração de renda, porém sem excluir o uso de outras ferramentas (ou armas) para a luta pelo direito à cidade através das periferias.

O artigo seguinte, intitulado "**Pessoal, jogral" – novos sujeitos entram em campo**", escrito pelo estudante de ciências sociais Erik Bouzan, secretário estadual da juventude do Partido dos Trabalhadores (PT) de São Paulo, promove uma rica discussão sobre o surgimento de novos atores sociais, em sua maioria jovens não organizados a partir de partidos ou movimentos sociais, protagonistas de movimentos de revolta que tomaram as ruas de diferentes países nos primeiros anos do século XXI. Esse contexto relaciona-se com as políticas de austeridade promovidas pelos governos de esquerda tradicional, no Brasil e no mundo, que

impactaram negativamente no sentimento de representatividade dos jovens. Esses movimentos, cada um à sua maneira, fizeram críticas contundentes às instituições, ao sistema político, ao personalismo, ao carreirismo, ao conceito de liderança política, às organizações tradicionais e à democracia representativa. Em busca de uma síntese que contemple a emergências desses novos atores e suas novas formas de organização, o autor evidencia que as primaveras estudantil, feminista, LGBT e das periferias encontram-se em sua fase inicial de organização e que já estão promovendo um novo ciclo de lutas a partir de novas formas de conscientização. Ademais, o autor defende que o novo ciclo de lutas e de desenvolvimento social depende da capacidade de organização dos sujeitos, bem como da perspectiva revolucionária de construção de uma nova sociedade e do socialismo democrático.

"**Genocídio da juventude negra no Brasil**", artigo de autoria da advogada Tamires Sampaio, coordenadora da Juventude da Coordenação Nacional de Entidades Negras, discute a questão étnica e racial a partir da análise do processo de exclusão social das pessoas negras decorrente da escravização, mas também da abolição, que levou à criminalização dessa população. Esse processo de exclusão tornou o racismo um elemento estrutural em nossa sociedade, tendo como consequência o favorecimento de relações sociais e institucionais referenciadas na reprodução do racismo. A política de segurança no Brasil, estruturada na perspectiva de manutenção da ordem e da prevenção de risco, associada ao racismo estrutural, teria promovido, segundo a autora, uma política criminal voltada para o encarceramento e extermínio das pessoas negras. A compreensão do direito à segurança enquanto direito individual favorece um conflito com a ordem pública, uma vez que orienta a ação dos agentes de segurança no sentido de neutralizar e excluir as fontes de desordem. O histórico de criminalização e exploração da juventude negra e pobre, atrelado ao racismo estrutural e à atuação do sistema de segurança pública, conforme Sampaio, tem posto em curso no Brasil um processo sistemático de extermínio dessa população específica.

O sociólogo e especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo da Unicamp Anderson Campos é responsável pelo artigo "**Mercantilização da juventude, consumo e degradação do trabalho**", no qual aborda o tema da juventude e do trabalho submetidos ao projeto societário neoliberal. Segundo o autor, no decorrer do século XX, vivenciamos um processo de mercantilização da imagem do adolescente a partir de sua associação com as

características de flexibilidade e adaptabilidade, aspectos estes que se relacionam à atual fase de acumulação flexível do capitalismo. Diante da hegemonia neoliberal, as relações de trabalho no Brasil foram alteradas e produziram uma inserção ocupacional precarizada das juventudes. Por isso, os jovens oriundos de famílias com baixa renda abandonam os estudos mais cedo, de forma precária, comprometendo dessa forma sua formação educacional. Além da inserção precoce e do abandono dos estudos, o autor nos alerta sobre as consequências do neoliberalismo no processo de subjetivação pelos sujeitos, através da incorporação da perspectiva de mercado no âmbito da vida social. Por isso, as políticas neoliberais e suas consequências para as juventudes devem ser analisadas não apenas a partir da reprodução das condições materiais, mas também por meio do processo de autoformatação dos trabalhadores submetidos à programação neoliberal.

"**Ocupar e resistir: pautas e desafios do movimento estudantil hoje**", artigo proposto pelos estudantes de economia Rodrigo Toneto e Matias Rebello Cardomingo, ambos do Núcleo de Estudantes Petistas da USP, apresenta uma análise sobre as principais pautas e desafios para o movimento estudantil (ME) no Brasil contemporâneo. Partindo das experiências enquanto militantes do ME, os autores evidenciam algumas características que contribuem para a compreensão sobre o tema dentre as quais se destacam a heterogeneidade dos sujeitos que compõem as juventudes, a origem na classe média como fator comum à maioria dos militantes do ME, assim como as dificuldades de integração desse movimento com a nova classe trabalhadora e com outros movimentos sociais. O ME é apresentado como primeiro espaço de militância, bem como uma ferramenta crucial para a mobilização e para a transformação social. Dentre os desafios que se apresentam ao ME, os autores destacam a rotatividade e a amplitude de participação, a inserção da direita e a reorganização das forças conservadoras, além da emergência de novas entidades atreladas às novas formas de organização. Para eles, seria um dever das organizações partidárias, de movimentos sociais e demais entidades a tarefa de repensar sua relação com a juventude, já que o ME é espaço privilegiado de formulação e de debate político que necessita ser massificado e chegar para além dos muros das escolas e universidades.

O artigo intitulado "**A juventude camponesa e o modelo de produção no campo**", de autoria do Coletivo Nacional de Juventude do MST, é defendido enquanto resultado de uma série de debates do movimento. Tem como temas centrais a atualidade da luta de classes no

campo considerando o contexto histórico, bem como a caracterização sobre a realidade da juventude camponesa, suas principais bandeiras de luta e os desafios atuais. O coletivo defende a necessidade de relações que permitam à juventude construir valores socialistas e humanistas, considerando que essa é uma fase da vida dos sujeitos crucial para sua afirmação, na qual os espaços de sociabilidade são determinantes para a formação de uma consciência coletiva. A vivência das contradições sociais e dos desafios enfrentados pela classe trabalhadora seriam essenciais para a formação da juventude necessária à proposta de reforma agrária popular. São indicados como desafios atuais a retomada do trabalho de base, a necessidade de envolver a juventude nos processos produtivos camponeses, avançar na utilização das brigadas e grupos de agitação e propaganda nas áreas camponesas, bem como oportunizar formação política e ideológica junto à juventude camponesa. O coletivo argumenta que é necessário aperfeiçoar a práxis política e o trabalho de base junto à juventude, pois a juventude que luta constrói o poder popular.

Por sua vez, o artigo intitulado "**Quando a juventude torna-se agenda governamental: reconhecimento político e direito a ter direitos nos governos Lula e Dilma**", de autoria da economista Luiza Dulci e da pedagoga e mestranda em Educação da Unirio Severine Macedo, dedica-se a analisar a inserção da juventude nas políticas públicas desenvolvidas durante os governos de Lula e Dilma. As Políticas Públicas de Juventude (PPJ) iniciaram-se, na gestão do PT, em 2005, com a criação da Secretaria Nacional de Juventude, do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Em 2010, foi aprovada a Emenda Constitucional 65, que inseriu o termo "jovem" na Constituição e, em 2013, foi aprovado o Estatuto da Juventude. Entretanto, em decorrência do golpe de 2016, houve uma desconstrução de parte das estruturas governamentais de juventude no plano federal. Em 2016, com a Medida Provisória 726, diversos ministérios que atuavam na pauta da juventude (Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, dos Direitos Humanos e da Juventude) foram extintos, tendo as estruturas sobreviventes sido submetidas a uma reorientação política, privatista e neoliberal, que era contrária ao que já havia sido referendado pelo voto popular. As autoras argumentam que as políticas propostas pelos governos Lula e Dilma geraram mudanças na sociedade brasileira, sentidas também pela juventude, e que esperam que os jovens lutem para manter as conquistas representadas pelo estabelecimento

de uma cultura política de participação e pelos direitos conquistados, inclusive o direito de sonhar.

Clarisse Paradis, doutoranda em Ciência Política na UFMG, autora do texto "**Jovens mulheres e as contribuições para o campo feminista brasileiro**", discute a condição das mulheres jovens como sujeitos políticos enfatizando os processos de opressão e exploração relativos ao corpo, à sexualidade, ao trabalho e à organização política. Diante da pluralidade do campo feminista brasileiro, a autora indica a necessidade de se refletir sobre as trocas geracionais e a renovação política promovida pelas jovens feministas. Destacam-se as experiências no III Acampamento Intercontinental da Juventude, durante o Fórum Social Mundial, e a construção da diretoria de mulheres da União Nacional dos Estudantes (UNE), ambos em 2003, que atuaram no fortalecimento do feminismo no movimento estudantil e no consequente combate ao machismo na militância política e nas universidades, além de uma reelaboração de pautas fundamentais para o movimento feminista. O texto também denuncia a força do mercado na captura dos sentidos da pauta política e, em contrapartida, defende a capacidade do feminismo para oferecer um caminho de vivência da liberdade para as mulheres, combatendo o moralismo sexual, a imposição da heteronormatividade, o racismo e o discurso de mercado.

O artigo, "**Cansados de não sermos, abriremos o nosso caminho: uma juventude negra que (re)existe e luta**", elaborado por Clédisson Júnior, mestrando em Desenvolvimento Rural pela UFRGS, apresenta uma análise do contexto socioeconômico da juventude negra no Brasil, traçando relações com o contexto internacional, com ênfase no cenário dos EUA. À luz do conceito de necropolítica, defende que é possível analisar criticamente os processos de violência sofrida pelos sujeitos, com ênfase na juventude negra da periferia do capitalismo. Para o autor, o neoliberalismo e a reativação da lógica das raças têm fortalecido a ideia de subalternidade das pessoas negras, tornando-se urgente a necessidade da descolonização e da ruptura desses engendramentos.

Luana Alice Forlini, formada em Ciências e Humanidades e em Relações Internacionais pela Universidade Federal do ABC (UFABC), é autora do artigo intitulado "**A juventude latino-americana: os movimentos sociais contemporâneos**", que apresenta uma análise sobre o contexto político e econômico em que os jovens latino-americanos foram e são submetidos a partir das origens e da contemporaneidade dos movimentos sociais que

marcaram as disputas políticas na América Latina. O Ni Una Menos, Movimento Zapatista, Estudiantes por la Libertad e Revolução dos Pinguins são os movimentos que têm suas origens apresentadas no texto. Para a autora, esses movimentos organizados pela juventude da América Latina têm causado impactos importantes na luta contra os efeitos nocivos da globalização e contra o avanço de discursos da direita, por exemplo, porém alerta que ainda há muito a se fazer contra o feminicídio.

Salientamos que os artigos apresentados na Coletânea "**Juventude no Brasil**" propõem a compreensão da juventude e dos temas relacionados a ela a partir da perspectiva da própria juventude, uma vez que seus autores e autoras, em sua maioria, fazem parte de movimentos de juventude. Essa é uma marca desse livro eletrônico, que atende ao seu objetivo anunciado de discutir temáticas ligadas à composição das juventudes e de suas organizações. Ademais, seu referencial teórico é bastante consistente e pode ser considerado um arcabouço relevante para pesquisadores e pesquisadoras que tenham a juventude enquanto objeto de estudo.

Recebido em: *Junho/2024*.
Aprovado em: *Novembro/2024*.