

Reforma Curricular do Ensino Médio e Impactos na Educação Escolar em Ciências e no Trabalho Docente

High School Curriculum Reform and Impacts on School Education and Teaching work

Veronica Rufino Dornelles

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
veronicasrd@gmail.com

Maira Ferreira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
mmairaf@gmail.com

Resumo

Desde a década de 1990, a partir da LDB 9.394/96, a educação brasileira vem sendo acometida por reformas curriculares que têm efeitos na escola e no trabalho dos professores. Neste texto propomos analisar, com pressupostos teórico-metodológicos dos Estudos Culturais e da noção de governamentalidade, como os professores compreendem a reforma curricular do Ensino Médio, com destaque para as Ciências da Natureza, em relação à docência que realizam. A análise foi desenvolvida considerando matérias publicadas na Revista Sineta, do CPERS, e relatos de professores de uma escola pública estadual do RS. As análises evidenciam mecanismos de regulação do trabalho em nome da flexibilização curricular e do protagonismo dos estudantes, mostrando os efeitos da reforma para o aumento de desigualdades sociais, intensificação do trabalho docente e necessidade de formação permanente, para que consigam manter uma performance que lhes garanta dar conta das novas demandas do currículo reformista.

Palavras chave: currículo, docência, cultura, regulação

Abstract

Since the 1990s, starting with LDB 9,394/96, Brazilian education has been affected by curricular reforms that have an effect on schools and teachers' work. In this text we propose to analyze, with theoretical-methodological assumptions of Cultural Studies and the notion of governmentality, how teachers understand the curriculum reform of High School, with emphasis on Natural Sciences, in relation to their teaching. The analysis was developed considering articles published in Revista Sineta, from CPERS, and reports from teachers from a state public school in RS. The analyzes show mechanisms of work regulation in the name of curricular flexibility and student protagonism, showing the effects of the reform to increase

social inequalities, intensification of teaching work and the need for permanent training, so that they can maintain a performance that guarantees them to account for the new demands of the reformist curriculum.

Key words: curriculum, teaching, culture, regulation

Introdução

Desde a década de 1990, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), acompanhamos recorrentes reformas educacionais para a Educação Básica brasileira, em especial no Ensino Médio, o que vem ocasionando impactos e mudanças significativas ao trabalho docente e observância de mecanismos de regulação e controle, diante de novas e complexas demandas decorrentes das políticas curriculares produzidas.

A última reforma do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 03/2018) tem sido alvo de discussão e crítica diante das condições de execução da reforma por parte das escolas e dos professores. Proposta, inicialmente, pela medida provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016) e transformada na lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017), a reforma foi posta em operação nas redes de ensino pela promulgação das DCNEM (BRASIL, 2018), a partir do ano de 2022.

As justificativas para a realização da reforma curricular concentram-se no baixo desempenho dos estudantes, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (CÁSSIO; GOULART, 2022), bem como, pela necessidade de educação em tempo integral, junto ao incentivo para a realização de formação para o trabalho, que seria oportunizada pela oferta de itinerários formativos, sendo um desses o de “formação técnica e profissional” (FERRETI; SILVA, 2016). A possibilidade de opção por áreas de conhecimento ou formação técnica pelos estudantes, conforme sua aptidão ou projeto profissional, coloca o aluno como protagonista da sua formação (JORNAL DO SENADO, 2017), e vem sendo anunciada em documentos oficiais e nas mídias.

No entanto, desde o início, essa proposta de reforma para o Ensino Médio vem recebendo críticas de diferentes segmentos, entre eles entidades representativas de profissionais da educação, da rede pública e privada, entre outros, pois a oferta de apenas uma parte da formação básica a todos os estudantes descaracterizaria o Ensino Médio como parte da Educação Básica.

Diante dessas considerações iniciais, apresentamos este estudo, que busca analisar *como os professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul compreendem a reforma curricular do Ensino Médio, com destaque para as Ciências da Natureza, em relação à docência que realizam*, visando investigar o modo como foram se configurando mecanismos de regulação e controle do trabalho docente para atender a este novo formato de matriz curricular. A investigação, de cunho qualitativo, foi desenvolvida tendo como fundamentos teórico e metodológico os Estudos Culturais, em uma análise cultural que tomou como ferramenta analítica a noção de regulação pela cultura em Stuart Hall, associada à noção de governamentalidade, inspirada nos estudos foucaultianos. Para tal, foram analisadas publicações da Revista Sineta, no site do Sindicato dos Professores do RS (CPERS) e relatos de professores da área de Ciências da Natureza de uma escola da rede pública do Estado do RS, acerca da reforma curricular para o Ensino Médio, aprovada pelo CNE em dezembro de 2018.

Percurso teórico e metodológico

Historicamente, o modo do funcionamento da escola por meio de sua organização curricular, surge ao final do século XVI com a própria invenção do currículo, invenção esta que “estava íntima e fortemente conectada com a invenção da própria Modernidade” (VEIGA-NETO, 2008, p.4), inscrevendo-se numa visão de mundo regido pela solidez e pela estabilidade da sociedade. Mas, essa lógica da escola, quando de sua criação, que funcionaria para produzir corpos dóceis (FOUCAULT, 2014), mudou, passando a funcionar para a produção de corpos flexíveis pelo controle pós-moderno (VEIGA-NETO, 2016).

Assim, na contemporaneidade, podemos pensar as políticas públicas educacionais, em especial as políticas de currículo, voltadas para instituições educacionais que sofrem pressões da sociedade, na qual o mundo é mutável, volátil, fluido e ultrassaturado de informações (BAUMAN, 2009). Isso tem como um dos efeitos a produção recorrente de políticas reformistas na educação escolar, com (auto)responsabilização dos profissionais pelos propósitos das políticas curriculares que, aliado à deteriorização das condições de trabalho, gera nos docentes “frustração e desencantos” (GARCIA; ANADON, 2009, p.65). Pois, são intensas as demandas à escola e aos professores, com intensificação do seu trabalho e promoção de mal estar para o exercício da docência, uma vez que, embora, os professores atuem na execução das reformas, eles não participam da produção das políticas e, normalmente, não têm tempo para entender e se apropriar das mudanças postas em execução.

Com a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº. 3/2018, é anunciado que essa mudança “traz um avanço na arquitetura/estrutura curricular, com uma matriz curricular diversificada e flexível” (RIO GRANDE DO SUL, 2021a, p.19). A flexibilidade curricular anunciada se coloca a serviço da formação de sujeitos protagonistas, criativos, etc., em um currículo com caráter “líquido” e volátil, da pós-modernidade (VEIGA-NETO, 2008). O conjunto de mudanças tem como resultado o estabelecimento de novas percepções sobre a realidade e novas práticas sociais (VEIGA-NETO, 2004), passando pelo que Hall (1997, p. 16) considera como “variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros”, em um processo que é cultural, pois constituído “em meio às relações de poder são produzidos significados daquilo que é relevante culturalmente para cada grupo” (VEIGA-NETO, 2004, p. 40). No caso da escola, desde a sua criação, essa se constituiu em um espaço de disputa e de regulação, assim como outras instituições da modernidade. Para Hall (1997), há sempre algum tipo de regulação de práticas e condutas que auxiliam no estabelecimento de normas nas quais a sociedade é ordenada e organizada.

Neste estudo, procuramos analisar a docência em relação à onda reformista curricular, especialmente a reforma do Ensino Médio, tomando como ferramentas analíticas os conceitos de regulação e de governamentalidade, entendendo esta reforma como forma de regulação e arte de governar o trabalho docente. Para Hall (1997), a regulação pelos discursos e pelas subjetividades dá-se em termos de produção ou “constituição” de sujeitos, em regimes de significados e práticas instituídos de acordo com a cultura. Na regulação das condutas operada pelos processos de subjetivação, essas são levadas a atender interesses produzidos discursivamente que, no caso do mundo do trabalho, se dá por meio de procedimentos que influem na “conduta dos empregados” (HALL, 1997, p.20). Podemos estender esse raciocínio para a educação, pois, a escola, mais do que nunca, está imersa em políticas que contam com a nossa “capacidade de nos autogovernarmos mais e melhor” (VEIGA-NETO, 2003, p. 108). A

capacidade de se autogovernar mais e melhor está ancorada no conceito foucaultiano de governamentalidade, caracterizado como,

o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer esta forma bem específica, embora muito complexa de poder, que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a econômica política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p.143 e 144).

Neste sentido, a escola como instituição imersa em relações de poder promove táticas que permitem aos sujeitos exercer o autogoverno quando assumem para si o atendimento as demandas recorrentes e voláteis desta sociedade contemporânea. Para Veiga-Neto (2006, p. 10), a “educação escolar pode funcionar como uma arena para as lutas permanentes de invenção e imposição de sentidos, seja pela manutenção, seja pela mudança dos regimes de verdade e das ordens discursivas que os alojam.” Isso faz com que o currículo, um artefato cultural inventado há pouco mais de quatro séculos para colocar ordem na educação escolar e colocar em funcionamento outros saberes, é um campo cultural sempre sujeito à disputa (SILVA, 1999). Os saberes colocados em funcionamento no currículo são de diferentes naturezas e produzem também efeitos diferentes nos sujeitos que frequentam a escola, bem como, nos professores que o colocam em operação.

Em um primeiro movimento de investigação, foi realizada uma pesquisa na “Revista Sineta”, no site do Sindicato Estadual do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), em matérias que tratassem sobre a reforma curricular do Ensino Médio, de 2019 (ano em que a revista passou a ser publicada semestralmente de forma online) a 2022. De um total de oito edições, encontramos duas matérias sobre a reforma curricular do Ensino Médio. Além das matérias publicadas na revista, também selecionamos *cards* publicados na seção “notícias” no site do CPERS, com referência à temática do estudo.

Quadro N 1: Matérias publicados na Revista Sineta e *cards* publicados no Site do CPERS

Edições / Datas	Títulos das matérias / Notícia
Agosto de 2021	<i>Novo Ensino Médio: precarização, desigualdade e empregos em risco</i>
Mai de 2022	<i>Novo currículo do Ensino Médio gaúcho é retrocesso civilizatório</i>
9 de set de 2022	<i>CARD - Feira das Trilhas: Seduc tenta vender o Novo Ensino Médio como evento “instagramável”</i>

Fonte: elaboração própria

Concomitante à pesquisa com a Revista Sineta, foram registrados relatos de professores(as)¹ da área de Ciências da Natureza, codificados como: CNT₁, CNT₂ e CNT₃, que participaram de uma reunião pedagógica na escola sobre a reforma do Ensino Médio e escreveram um registro sobre sua percepção em relação ao trabalho docente diante da nova proposta curricular, assim como suas preocupações com relação ao impacto da política para o seu componente curricular (Física, Biologia, Química). A seguir, apresentamos o *corpus* de análise.

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE, número: 46981921.7.0000.5347. Número do Parecer: 4.835.783, projeto Cadastrado na Plataforma Brasil.

Quadro N 2: *Corpus* de análise

Local da fonte	Material de análise
Relato dos professores(as)	3
CPERS – Seção publicações/Revista Sineta	2
CPERS – Seção notícias/Site do Sindicato	1
Total	6

Fonte: elaboração própria

Os dados produzidos e as análises realizadas são apresentadas a seguir.

Educação escolar e trabalho docente diante da reforma que insere Itinerários Formativos (IFs) no Ensino Médio –área de Ciências da Natureza

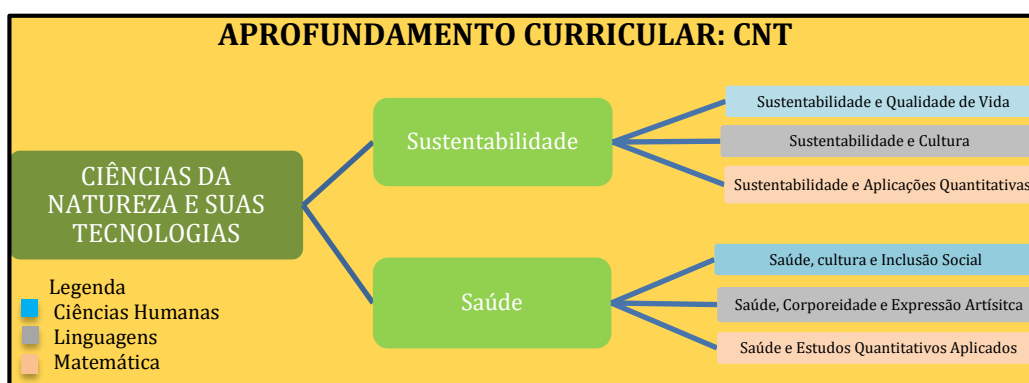
A reforma do ensino médio divide o currículo em formação básica comum e IFs nas áreas de: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional, sendo obrigatória a partir do ano de 2022, com mudanças gradativas e significativas no decorrer dos anos de 2023 e 2024, pela ampliação da carga horária dos IFs e redução da carga horária da formação geral básica. No Rio Grande do Sul, a Resolução CEEed nº 361, de 20 de outubro de 2021 traz a seguinte redação:

Art. 5º - Os currículos do Ensino Médio devem ser compostos, indissociavelmente, por Formação Geral Básica e Itinerários Formativos.

Art. 6º - A organização curricular do Ensino Médio é composta por um total mínimo de 3.000 (três mil) horas, sendo um mínimo de 1.000 (mil) horas anuais, distribuídos em, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos, e compreende uma parte comum obrigatória de no máximo 1.800 (mil e oitocentas) horas, denominada Formação Geral Básica, e outra parte diversificada, chamada de Itinerários Formativos, com carga horária mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas. (RIO GRANDE DO SUL, 2021b).

Os IFs, são formados por: componentes obrigatórios (Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Cultura e Tecnologias Digitais e Iniciação Científica), aprofundamento curricular em uma área de conhecimento e disciplinas eletivas. A seguir apresentamos o planejamento do aprofundamento curricular na área de Ciências da Natureza.

Figura N 1 - Aprofundamento curricular na área de Ciências da Natureza (CNT)



Fonte: Seminário Estadual do Ensino Médio, 2022

Apresentamos, a título de exemplo, a organização da área de Ciências da Natureza (CNT), mas essa organização é similar às demais áreas. No caso específico de CNT, esse divide-se em duas temáticas – Sustentabilidade e Saúde, cada qual com três trilhas, sendo que cada trilha tem uma área complementar distinta, como apresentado na figura. Esse tipo de desenho curricular, que dá um outro tipo de papel à formação básica dos estudantes, vem recebendo críticas e manifestações contrárias de diferentes instâncias, sendo o CPERS uma dessas instâncias. Para o sindicato, o currículo deve ser debatido no chão da escola, por meio de uma gestão democrática e com autonomia das escolas para desenvolverem seus projetos político pedagógicos, o que não teria acontecido com relação a essa reforma. Além disso, afirma que

[...] o Novo Ensino Médio chega ao Rio Grande do Sul em meio à pandemia, quando mal voltamos à sala de aula. No momento em que a prioridade deveria ser resgatar alunos(as) afastados e avaliar o aprendizado, cria-se outra ruptura pedagógica, sobrecarregando educadores(as) (REVISTA SINETA, agosto de 2021).

Em um momento bastante frágil para a educação, pós pandemia, os professores, além de serem “convocados” a recuperar o aprendizado dos alunos prejudicados pela dificuldade em acompanhar o ensino remoto, veem-se diante do desafio de tentar compreender as “novas” formas de regulação e de regime de significados e práticas (HALL, 1997) postos pela reforma curricular que deixa de ter o caráter de formação básica e que, também, não se caracteriza como formação profissional em nível técnico. Este novo contexto de trabalho docente que se apresenta junto com a reforma do Ensino Médio precisa levar em consideração também as condições estruturais das escolas, sendo essa uma preocupação conforme referido pelo CPERS-sindicato, quando afirma:

Formação inadequada aos professores(as), esvaziamento do conteúdo, diminuição da carga horária de disciplinas fundamentais para a realização de processos seletivos e falta de investimento na infraestrutura das escolas são alguns dos problemas relatados (REVISTA SINETA, maio de 2022).

Entende-se que essa preocupação é legítima, uma vez que, se já há condições estruturais inadequadas para o trabalho docente, agora para atender a reforma precisariam contar com mais estrutura e melhores condições de trabalho/formação de professores, o que não aconteceu. Assim, tem-se um desafio enorme para que a reforma seja colocada em operação e possa atender às novas demandas previstas. Nesse contexto, a palavra “flexibilidade” vem sendo usada como forma de, por meio de um currículo flexível, “sujeitar” os docentes “a um novo regime de significados e práticas” (HALL, 1997, p.43). Em nome da flexibilidade, os professores estão sendo conclamados a se adequar a uma nova arquitetura curricular, assumindo novos componentes curriculares e tendo a missão de promover Educação Básica aos estudantes com redução de tempo para tal. Tais inquietações são percebidas nos seguintes relatos: *Não há valorização dos professores, que agora devem se adequar e trabalhar os itinerários formativos (CNT₁); Logo os professores serão extintos em sua formação específica, grande parte terá que realizar formação continuada em outros eixos (CNT₂).*

Para Hall (1997), quando uma organização busca ser mais empreendedora, tornando-se menos burocrática e mais flexível, lança mão de estratégias para a obtenção de seus propósitos, que pode ser considerada como um “novo gerenciamento”. Mesmo que o autor esteja se referindo a empresas/empregados, pode-se estender à educação escolar e à docência a ideia de que esse tipo de proposta, *além de precarizar a oferta ao alunado, abrem-se as portas para a precarização docente. A redução da carga horária em diversas disciplinas afetará diretamente*

milhares de professores(as), achatando salários e reduzindo o número de quadros (REVISTA SINETA, agosto de 2021).

De acordo com a SEDUC, o *Novo Ensino Médio* pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilitaria aos estudantes escolher o itinerário no qual desejam aprofundar seus conhecimentos fazendo suas escolhas com foco na realização de seu *Projeto de Vida*² (RIO GRANDE DO SUL, 2022). Em tese, os estudantes poderão escolher a sua área de aprofundamento curricular, mesmo sem haver garantias de que as escolhas serão atendidas, pois as ofertas a serem feitas pelas escolas dependerão das condições estruturais e de recursos humanos disponíveis. Em 09 de setembro de 2022, o CPERS emitiu cards com considerações críticas acerca dos IFs:

Os itinerários formativos, são uma verdadeira bagunça e sequer se aproximam de contemplar os reais interesses dos alunos(as) das escolas públicas do estado.

O “Frankenstein” de disciplinas já imposto às escolas, parece mais um curso para jovens empreendedores. O resultado de tal imposição será o empobrecimento pedagógico, a precariedade curricular, a desqualificação profissional e o privatismo educacional.

A professora Mariângela Bairos, da Faculdade de Educação (Faced) da UFRGS, que estuda a implantação do *Novo Ensino Médio* no Estado, afirma que, quando a reforma foi proposta, criou-se uma ilusão de que o aluno poderia, de fato, escolher o que iria cursar a partir de seus interesses, mas essa realidade está longe de se materializar na rede pública estadual (SUL21, 2022). O discurso marcado nesta política educacional por termos como “fazer escolhas”, “currículo flexível” e “sujeito flexível”, para estarem a frente das transformações sociais e tecnológicas, é justificado porque remeteria à “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, conforme consta no art. 35 da LDB/96 (BRASIL, 1996). Na verdade, esse artigo da LDB é usado para colocar o estudante, ainda na Educação Básica, diante de ter que escolher, a título de aprofundamento curricular, uma parte dos conhecimentos da Educação Básica que deveria ser ofertada a todos, sem a necessidade de escolha. Nesse sentido, como apontado pela Revista Sineta (maio de 2022):

Imposta aos atropelos na rede pública estadual, a reforma do Ensino Médio traz mudanças ainda desconhecidas pelo grande público; mas – para educadores(as) e alunos(as) – apresenta uma série de preocupações.

Com relação ao trabalho docente, diante das transformações culturais ocorridas no cotidiano dos sujeitos que frequentam a escola, o discurso político e pedagógico desafia os professores a tornarem-se sujeitos criativos e inovadores, que saibam se (re)inventar, que sejam flexíveis, enfim, que tenham as atitudes que se espera desses profissionais para a formação de sujeitos (pro)ativos, empreendedores, criativos, inovadores, etc. Pois, espera-se que os professores, concomitante à sobrecarga de trabalho com suas turmas de alunos, estejam sempre em formação, se adequando às novas demandas. Sobre esse aspecto, Saraiva (2009, p.5) chama a atenção de que ensinar e cumprir ordens pontualmente, já não é mais o objetivo da escola, pois há “a necessidade de ensinar a estar permanentemente comprometido”. Assim, os docentes

² Componente Projeto de Vida seria aquele no qual os estudantes desenvolveriam habilidades como a reflexão mais profunda e ampla sobre sua identidade e seus papéis na sociedade, desenvolvendo condições de planejar eticamente as ações para alcançar seus propósitos e contribuir com o desenvolvimento pessoal e social (RIO GRANDE DO SUL, 2021a).

podem olhar a flexibilização curricular como uma “obrigação” de atuar em diversos componentes curriculares, o que também direcionaria, de certa forma, o protagonismo dos alunos em fazer *escolhas* que poderão estar limitadas às áreas do conhecimento com condições estruturais e com recursos humanos com os quais a escola poderá contar³. Da Silva e Scheibe (2017) consideram que a flexibilização do currículo, neste formato de organização curricular, tem a intenção de atender as demandas do setor produtivo, ou seja, se adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil. Na contemporaneidade, importa o trabalho de controle, de gestão da informação, de capacidades de decisão que pedem o investimento da subjetividade (LAZZARATO; NEGRI, 2001). Assim, nos vemos diante de um trabalho que não mais prioriza o corpo e seus movimentos mecânicos, como o trabalho fabril, com rotinas de trabalho pouco modificadas, mas sim, diante de um trabalho que prioriza o poder criativo (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009), pois, as normas que orientam a produção de subjetividades desejáveis e adequadas são revistas e atualizadas permanentemente (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009).

Sobre o tipo de formação dos estudantes indicada pela reforma, os professores se manifestam, dizendo que:

Os itinerários formativos precisam ser ofertados como algo a mais para os estudantes e não tirando carga horária da formação geral básica (CNT₂);

Minha grande preocupação é a perda que os alunos vão ter em termos de conhecimento, no terceiro ano não terão as disciplinas de física, química e biologia, o que nas escolas privadas se mantêm (CNT₁);

Além da preocupação com esses itinerários formativos, que temos que ofertar o que a escola comporta, ainda vamos perder conteúdos importantes para a formação dos alunos (CNT₃).

Observa-se nos relatos dos professores a preocupação com a redução da carga horária da formação geral básica dos alunos, com prejuízos a sua formação, pois conteúdos importantes deixarão de ser ofertados. Essa “lacuna” deixada pela escola pública pode aumentar o distanciamento entre escolas públicas e privadas, uma vez que um dos problemas apontados pelo CPERS é referente à redução da carga horária do currículo obrigatório, que prejudica o desempenho de estudantes em processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (REVISTA SINETA, maio de 2022).

Quanto aos professores, esses precisam, de forma recorrente, se adequar para atender a performance esperada, muitas vezes, sem o apoio institucional para a formação continuada. Para Ball (2002), a performatividade é entendida como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, cognoscível no discurso contemporâneo das políticas educacionais. Nesta cultura da performatividade, existe um fluxo de consideráveis demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis, trata-se da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras (BALL, 2010), pois, “as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para ‘reformar’ professores e para mudar o que significa ser professor” (BALL, 2002, p. 5).

No caso das recorrentes reformas para a Educação Básica, desde a promulgação da LDB/1996, reconhece-se que essas se articulam aos movimentos do mundo econômico, como uma

³ “Apagão docente”, “apagão de professores”, “apagão pedagógico” ou ainda “apagão” na educação, tem sido utilizado por parte da mídia para designar a iminente falta de professores para atendimento da demanda por escolarização básica em um futuro próximo (ESQUINSANI; ESQUINSANI, 2018).

estratégia de governmentamento. Para Foucault (2008), o liberalismo e o neoliberalismo constituem formas de racionalidade da arte de governar, onde no liberalismo a liberdade do mercado é entendida como algo natural e que se reflete no livre comércio, já na racionalidade neoliberal, a liberdade é exercitada e produzida sob a forma de competição. Para Veiga-Neto (2013, p.26), “nesta racionalidade [neoliberal] os processos econômicos não são naturais e devem ser continuamente ensinados, governados, dirigidos, controlados e regulados. [...]”. Esse papel que vem sendo dado à escola de formar para o mercado, incentivando o protagonismo, incentiva também a competição, o individualismo e o mérito, tal como sugere a articulação entre os exames nacionais em larga escala e as reformas curriculares.

Paralelamente aos problemas relacionados às *escolhas* dos itinerários, especialmente nas escolas públicas, prevê-se o aumento do fosso entre as escolas públicas e privadas, pois, *Enquanto ao aluno da rede estadual cabe o básico, a rede privada mantém o currículo integral, aprofundando o apartheid educacional e erguendo novas barreiras para que os alunos da escola pública acessem a Universidade* (REVISTA SINETA, agosto de 2021).

Para Veiga-Neto (2002, p.46), “a lógica da desigualdade, da exclusão, da concorrência e da discriminação está no centro do neoliberalismo, e este está rapidamente se tornando hegemônico em escala mundial”, com efeitos sobre o currículo, pois,

Em primeiro lugar, parece que mais do que nunca o conhecimento está sendo desigualmente distribuído. Então, como evitar isso? Em segundo lugar, a distribuição desse conhecimento segue a lógica neoliberal, isto é, o conhecimento escolar – e, de resto, a própria escolarização – deixa de ser entendido como um elemento socializador e como um direito social, e passa a ser entendido como uma mercadoria a ser adquirida. E é claro que aqueles que podem comprá-lo terão melhores chances de concorrer e dominar com mais êxito. (VEIGA-NETO, 2002, p.46).

Nesse contexto, vê-se a responsabilidade do Estado sendo atenuada pelas parcerias com o setor privado, em nome de uma suposta ineficiência da educação pública. Ball (2004) destaca um leque de agências multilaterais, cada qual a seu modo, trabalham para criar outros espaços para a “privatização” e a participação do setor privado na prestação de serviços públicos, incluindo a educação. Para Hall (1997, p.36), “a principal investida em relação a cultura, tem sido a de retirar do Estado suas responsabilidades na regulamentação dos assuntos culturais e abrir a cultura, paulatinamente, ao jogo livre das “forças de mercado” [...], pois, quando o Estado deixa de cumprir com suas atribuições na realização dos serviços, outros prestadores, financiadores privados, parcerias público privadas, passam a ocupar este lugar e a educação torna-se uma forma de desenvolver capital e formar mão de “obra barata”: *A educação com esta reforma, no meu entender, esta sistematizando mão de obra barata, onde a autonomia estudantil mascara esse novo projeto* (CNT₂); *A supressão dos componentes curriculares clássicos escancara a intenção de formar mão de obra barata para o mercado de trabalho.* (REVISTA SINETA, agosto de 2021).

Assim, a organização do currículo contemplando IFs impacta de forma negativa à formação básica comum a todos, e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais (DA SILVA; SCHEIBE, 2017). Pois, enquanto no ensino público faltam estrutura e recursos para a oferta de IFs, nas instituições privadas essa não é uma questão, o que garantiria uma situação mais favorável para o ensino na formação básica e para a oferta dos IFs. Para a professora Mariângela Bairros, há um descaso com as escolas que não têm infraestrutura para a implementação da proposta, com efeitos nas condições do trabalho docente (SUL21, 2022). No entanto, a Secretaria de Educação do Estado do RS, anuncia a reforma curricular com entusiasmo, dando-nos a entender que o aluno será o protagonista de sua trajetória escolar no Ensino Médio, por

fazer suas *escolhas* dentro das possibilidades ofertadas em cada área de conhecimento. Para o CPERS, [...] *se trata de uma reforma inadequada, apartada do contexto social e da realidade das instituições de ensino estaduais* (REVISTA SINETA, maio de 2022), indicando haver um descompasso entre o discurso da SEDUC de “convencimento” e as reais condições de oferta desses itinerários.

Considerações finais

A reforma curricular do Ensino Médio, lei nº 13.415/17, trouxe mudanças significativas na arquitetura da matriz curricular com novas demandas aos professores que são, mais uma vez, chamados a atendê-las, em meio a preocupações e estranhamentos com relação às finalidades do Ensino Médio e à proposta de formação básica dos estudantes em uma visão mercantil da educação pública, sustentada pela oferta de IFs, sendo apontado um descompasso entre o proposto pela SEDUC e as condições das escolas, pois o que se desenha, na realidade, é um ataque ao direito dos estudantes de receber formação básica em uma etapa de escolarização da Educação Básica.

O estudo mostrou que o trabalho docente é regulado em prol da flexibilidade curricular e do protagonismo dos estudantes, que mesmo sem as condições estruturais e de formação docente necessárias para tal, precisam colocar em operação a reforma, necessitando desenvolver uma “performance” criativa, produtiva e “reinventiva” para atender a interesses de uma racionalidade neoliberal, neste “novo” modo de exercer a docência e de atuar na formação básica dos estudantes da rede pública estadual do RS.

Diante disso tudo, o desafio que fica para a escola, especialmente da rede pública, e para os docentes, chamados para pôr em prática a reforma curricular, é conseguir discutir com a comunidade escolar as possibilidades/dificuldades de colocar em operação as mudanças pretendidas, uma vez que carregam componentes curriculares ainda “desconhecidos” e há diferença de condições da oferta dos IFs, especialmente quando não é possível reconhecer a realidade escolar de um dado local.

Referências

- BALL, Stephen 2002. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, Stephen James. Performatividades, Privatização e o Pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez. 2004.
- BALL, Stephen James. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BAUMAN, BAUMAN, ZYGMUNT. Entrevista sobre a Educação. Desafios Pedagógicos e a Modernidade Líquida. ESPAÇO PLURAL. **Conforme nova ortografia**, v. 39, n. 137, p. 47, 2009.
- BRASIL. **Lei Federal nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Brasília, 16 fev. 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, mai./ago. 2022.

CPERS. Novo Ensino Médio: precarização, desigualdade e empregos em risco. **Revista sineta**. Porto Alegre, agosto de 2021. Disponível em: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2021/07/sineta_agosto_web-2.pdf. Acesso em: 09 de setembro de 2022.

CPERS. Novo currículo do Ensino Médio gaúcho é retrocesso civilizatório. **Revista Sineta**. Porto Alegre, maio de 2022. Disponível em: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2022/05/sineta_maio.pdf. Acesso em: 09 de setembro de 2022.

CPERS. **Feira das Trilhas: Seduc tenta vender o Novo Ensino Médio como evento “instagramável”**. *Cards*, setembro de 2022. Disponível em: <https://cpers.com.br/trilhas-de-aprofundamento-seduc-tenta-vender-mentiras-sobre-o-novo-ensino-medio-com-evento-instagramavel/>. Acesso em: 09 de setembro de 2022.

DA SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

FERRETI, Celso João; DA SILVA, Mônica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr/jun., 2017.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v./22, n. 2, p. 15, jul./dez 1997.

JORNAL DO SENADO. **Reforma promete ensino médio mais atraente**. Brasília, 21 de fevereiro de 2017.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio**. 2021a. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução CEEEd Nº 361**, de 20 de outubro de 2021b. Institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio [...]. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202112/20125528-resolucao-0365-2021>. Acesso em: 04 de novembro de 2022.

RIO GRANDE DO SUL. SEDUC. **2º Seminário Estadual do Ensino Médio**, junho de 2022. Disponível em: https://ensinomediogaicho.educacao.rs.gov.br/doctos/seminario_EM.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2022.

SARAIVA, Karla. "Uma educação sem limites." **Reunião anual da ANPED**, 32. 2009, *Caxambu. Anais [...]* (2009): 1-14.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação e Realidade**, 34(2):187-201 mai/ago 2009.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUL21. **Escolha para quem?** Novo Ensino Médio aprofunda abismo entre redes pública e privada, 02 de agosto de 2022. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2022/08/escolha-para-quem-novo-ensino-medio-aprofunda-abismo-entre-redes-publica-e-privada/>. Acesso em: 04 de setembro de 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Contrapontos**. Itajaí, v.2, n.4, p.43-51, jan./abr., 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. **A escola tem futuro**, v. 2, p. 97-118, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. VEIGA-NETO, Alfredo; COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Na oficina de Foucault**. Texto apresentado no III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação: Foucault 80 anos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, outubro de 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. **Simpósio Diálogo sobre Diálogos**, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em março de 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e educação. **Revista colombiana de Educación**, nº 65, julio-diciembre, 2013, p. 19-41. Bogotá, Colômbia.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo**, n. 7, p. 141-150/EN 137-146, 2016.