A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA E REFLEXÃO CRÍTICA PELA VIA DE AÇÕES INTEGRADAS COM A LINGUAGEM: O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS

COUNTER-REFORM OF HIGH SCHOOL EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF CITIZENSHIP AND CRITICAL THINKING THROUGH INTEGRATED LANGUAGE ACTIONS: WHAT THE DOCUMENTS TELL US

LA CONTRARREFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y EL DESARROLLO DE LA CIUDADANÍA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE ACCIONES INTEGRADAS CON EL LENGUAJE: UN ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Neusa Mara Silveira da Paixão[1]
Regina Godinho de Alcântara[2]

RESUMO
Pretende a reflexão acerca da contrarreforma denominada "Novo Ensino Médio", ao encontro da análise de documentos que a embasam, objetivando investigar o que expressam acerca do desenvolvimento da cidadania e da reflexão crítica dos discentes, no que tange aos processos de ensino-aprendizagem mediados pela linguagem. Dialoga com Sacristán (2013), Silva (2016), Libâneo (2008, 2014), Goodson (1995), Covre (1986), Pinsky (1999), e Mikhail Bakhtin e seu Círculo (Volochinóv, 2017; Bakhtin, 2016). Trata-se de pesquisa desenvolvida no âmbito de estudos de mestrado[3], de base qualitativa, com realização de análise documental. Evidencia as motivações políticas, econômicas e sociais envolvidas na contrarreforma e interpela o referido currículo no sentido de sua contribuição para uma prática pedagógica que proporcione o incremento da cidadania e reflexão crítica dos discentes, haja vista que seu engessamento acaba por impedir o desenvolvimento de ações que possibilitem a participação dos estudantes em atividades linguístico-discursivas integradas, que os permitam se colocar, responsiva e responsavelmente, mediante os diferentes discursos sociais.
PALAVRAS-CHAVE: Novo Ensino Médio; documentos oficiais; cidadania; reflexão crítica; linguagem.

ABSTRACT
This study aims to reflect on the counter-reform known as "New High School" (Novo Ensino Médio) by analyzing the documents that support it, with the objective of investigating what they express about the development of citizenship and critical thinking among students, in relation to teaching-learning processes mediated by language. The study dialogues with Sacristán (2013), Silva (2016), Libâneo (2008, 2014), Goodson (1995), Covre (1986), Pinsky (1999), and Mikhail Bakhtin and his Circle (Volochinóv, 2017; Bakhtin, 2016). It is a qualitative research developed within the scope of master's studies, with the use of documentary analysis. The study highlights the political, economic, and social motivations involved in the counter-reform and challenges the curriculum in the sense of its contribution to a pedagogical practice that promotes the development of citizenship and critical thinking among students, since its rigidity prevents the development of actions that enable students to participate in integrated linguistic-discursive activities, allowing them to position themselves responsively and responsibly in the face of different social discourses.
KEYWORDS: New High School; official documents; citizenship; critical thinking; language.

RESUMEN
Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre la contrarreforma denominada "Nuevo Ensino Médio", a partir del análisis de los documentos que la sustentan, con el objetivo de investigar lo que expresan sobre el

[1] Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Brasil. Orcid: 0009-0004-9443-8122
[2] Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Brasil. Orcid: 0000-0002-5748-3918
[3] PAIXÃO. Neusa Mara Silveira da. O "Novo Ensino Médio" no Brasil e no estado do Espírito Santo: o que nos dizem os documentos referentes acerca do desenvolvimento da cidadania e reflexão crítica. 2023. 182 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES.

desarrollo de la ciudadanía y el pensamiento crítico de los estudiantes, en lo que respecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por el lenguaje. El estudio dialoga con Sacristán (2013), Silva (2016), Libâneo (2008, 2014), Goodson (1995), Covre (1986), Pinsky (1999) y Mikhail Bakhtin y su Círculo (Volochinóv, 2017; Bakhtin, 2016). Se trata de una investigación cualitativa desarrollada en el ámbito de los estudios de maestría, con la realización de un análisis documental. Evidencia las motivaciones políticas, económicas y sociales involucradas en la contrarreforma y cuestiona el currículo en cuestión en cuanto a su contribución a una práctica pedagógica que promueva el desarrollo de la ciudadanía y el pensamiento crítico de los estudiantes, dado que su rigidez acaba por impedir el desarrollo de acciones que permitan la participación de los estudiantes en actividades lingüístico-discursivas integradas, que les permitan posicionarse de manera responsable y responsable ante los diferentes discursos sociales.
PALABRAS CLAVE: Nuevo Ensino Médio; documentos oficiales; ciudadanía; pensamiento crítico; linguaje.

INTRODUÇÃO

No ano de 2016, foi aprovada a Medida Provisória (MP) 746/2016 (Brasil, 2016a), no então governo do presidente Michel Temer, a qual visou alterar a carga horária e a estrutura curricular da última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. A Medida, considerada autoritária, acarretou diversas críticas, uma vez que a população não foi consultada e o público mais interessado, o estudante secundarista, foi deixado à margem das discussões. Tal fato provocou inúmeras ocupações de escolas públicas no país, por parte dos discentes nelas matriculados, devido à estrutura e ao conteúdo curricular proposto, bem como ao fechamento de escolas iniciado no ano de 2015, pelo governo de Geraldo Alckmin, em São Paulo.

A referida MP, encaminhada ao Congresso Nacional em 22 de setembro de 2016, teve como objetivo a mudança na estrutura do Ensino Médio por meio da criação da "Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral", ao ampliar a carga horária mínima anual para 1.400 horas e determinar que o ensino de Língua Portuguesa e Matemática fosse obrigatório nos três anos dessa etapa de ensino, restringindo, porém, a obrigatoriedade do ensino de Arte e de Educação Física à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, o que tornou essas disciplinas facultativas no Ensino Médio. Propôs também uma estrutura curricular em que os alunos cursassem itinerários formativos**,** com ênfase em algumas disciplinas para formações mais específicas.

A despeito de toda a movimentação estudantil, em 16 de fevereiro de 2017, ainda no governo do presidente Michel Temer, foi sancionada a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), decorrente da MP 746/2016 (Brasil, 2016a), propondo a alteração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996 (Brasil, 1996) e estabelecendo uma "nova" estrutura para o Ensino Médio, denominada "Novo Ensino Médio". A Lei 13.415 dispôs sobre a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola, de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), e definiu uma "outra" organização curricular, propagada como mais flexível, que

contemplasse a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os chamados Itinerários Formativos, denominados como o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho que os discentes poderiam escolher. No ano subsequente, com a publicação da versão final da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - BNCC (Brasil, 2018a)[4], o "Novo Ensino Médio" ganhou formato, com vistas à sua implementação.

Mediante esse breve arrazoado que intenta dar mostras dos caminhos de implementação da contrarreforma do Novo Ensino Médio no Brasil, compreendemos que aquilo contra o qual os estudantes lutaram durante o movimento das ocupações, acontecido nos anos de 2015 e 2016, tornou-se, de certa forma, concreto, por meio de todos os esforços governamentais para a efetivação do Novo Ensino Médio nas diferentes redes de ensino, convertendo essa luta em deveras frustrante, mas, acreditamos, não de todo infrutífera. De acordo com Rocha (2020, p. 62), o Movimento das Ocupações, apelidado de A Primavera Secundarista, "[...] utilizou a estratégia de ocupação de prédios públicos para reivindicar direitos essenciais. Além da atuação expressiva dos estudantes, as pautas que variavam de escola a escola trouxeram para o debate a necessidade de se repensar a educação pública [...]". Logo, em verdadeiro ato de participação cidadã, os estudantes, para além de contestarem contra as mudanças empreendidas pelo governo, recolocaram a educação em pauta no país, forçando a reflexão acerca de suas principais fragilidades e entraves.

Força-nos acrescentar que, no bojo da Lei Nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que estabeleceu a contrarreforma do Ensino Médio, encontrava-se a limitação das aulas de Filosofia e Sociologia, componentes curriculares que entendemos preponderantes no que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, os quais deixaram de ser obrigatórios, não sendo mais exigidos na última etapa do Ensino Médio (3ª série), não obstante a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática ao longo das três séries.

Em meio ao que nos apresenta a contrarreforma em questão, evidenciamos a necessidade de um currículo para o Ensino Médio que integre, de forma dialógica, saberes científicos e técnicos, ao encontro de viabilizar ao estudante o "trânsito" por diferentes esferas sociais e interlocutivas, por meio das quais poderá, para além de conhecer diferentes posicionamentos axiológicos, expor suas ideias, opiniões, argumentos e reivindicações.

[4] Os documentos da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados no ano de 2017, porém, o documento referente à etapa do Ensino Médio somente foi reformulado ao longo do ano seguinte e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 4 de dezembro de 2018.

Compreendemos, outrossim, que é pela via da linguagem que o ser humano exerce sua participação no mundo, possibilitando seu envolvimento enquanto cidadão, o que nos remete a ações de cidadania, mediadas pela linguagem, que podem e devem ser planejadas e vivenciadas no cotidiano escolar, possibilitando aos estudantes exercitarem seu papel enquanto cidadãos atuantes e críticos.

Ramalhete (2022, p. 108-109), no que tange especificamente à Reforma do Ensino Médio, evidencia que "[...] além do acirramento das desigualdades, a proposta é pouco democrática, uma vez que privilegia a interferência de atores privados (...), em detrimento da participação de sujeitos e comunidades escolares". A autora, aprofundando-se na área das Linguagens, reflete que "no que concerne às questões no campo das Letras, mais especificamente à literatura, as críticas seguem esse lastro e reforçam uma ausência institucionalizada de um trabalho mais consistente com o texto literário".

A partir das considerações tecidas e refletindo acerca da denominada "Primavera Estudantil" e da imposição sem precedentes de uma contrarreforma do Ensino Médio, algumas indagações jazem prementes: - Em que medida o movimento estudantil, quando das ocupações das escolas nos anos 2015-2016, demonstrou a efetiva participação crítica e cidadã de todos os envolvidos, constituindo-se como instância discursiva por meio da qual se colocaram pela via da linguagem? Até que ponto o currículo denominado Novo Ensino Médio propicia um diálogo entre os diferentes campos do saber (disciplinas), ao encontro da emersão e ampliação das potencialidades linguístico-discursivas dos estudantes, promovendo, dessa forma, sua participação efetiva nas diversas instâncias nas quais a ação cidadã precisa acontecer? E mais: em que proporção o Novo Ensino Médio, a despeito da primazia de "aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje"[5], enseja e permite (não obstaculiza) o planejamento e desenvolvimento de ações no cotidiano escolar que se voltem à ascensão plena da cidadania enquanto prática de ocupação e participação em diferentes espaços discursivos?

Tais questionamentos nos impelem a refletir acerca do papel da linguagem enquanto abordagem no ensino e posição dentro do currículo, bem como enquanto mediadora na integração dos diferentes componentes curriculares, com atenção ao que se refere à preparação para a vida, no sentido de possibilitar ao estudante transitar e participar de diferentes esferas e instâncias discursivas. Nessa perspectiva, o presente estudo instiga-nos a refletir acerca do trabalho integrado com a linguagem para os estudantes do Ensino Médio,

[5] Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361. Acesso em nov/2023.

com destaque para o desenvolvimento de suas potencialidades linguístico-discursivas, uma vez que a linguagem é parte integrante de sua vida e indispensável para o processo de apropriação do conhecimento, em qualquer área do saber, e para sua participação como cidadãos nos mais diversos contextos sociais de interlocução. Logo, evidenciamos o papel central que o trabalho sistemático com a linguagem deve ter no planejamento pedagógico de qualquer componente curricular e/ou área do conhecimento, com especial relevo para a abordagem dos diferentes textos (gêneros discursivos) em sala de aula. Tendo em vista o exposto, propomo-nos a investigar o que expressam os documentos oficiais curriculares relativos à contrarreforma do Novo Ensino Médio (2017/2018), buscando compreender como as prescrições contidas em tais documentos podem impactar a formação crítica e cidadã discente, haja vista o trabalho integrado com a linguagem pelos diferentes componentes curriculares nessa etapa de ensino.

Ao alcance do objetivo apresentado, envidamos um triplo diálogo, ora com estudos que tematizam a linguagem e a evidenciam em uma perspectiva dialógica (enunciativo-discursiva), com foco nos estudos bakhtinianos (Volochinóv, 2017; Bakhtin, 2016), ora com autores como Sacristán (2013), Silva (2016), Libâneo (2008, 2014) e Goodson (1995), que refletem criticamente acerca do(s) currículo(s) que se entrecruzam no contexto escolar, e ora aproximando-se do conceito de cidadania, com Covre (1986), Pinsky (1999).

Entendemos que este estudo se configura, prioritariamente, como de base qualitativa, tomando a pesquisa documental como principal metodologia. Com vistas a indagarmos nosso *corpus* discursivo e dialogarmos com ele, recorremos à Análise Dialógica do Discurso – ADD (Brait, 2006; Sobral; Giacomelli, 2016), uma vez que tomamos os documentos referentes à contrarreforma do Ensino Médio como enunciados concretos, os quais se encontram imersos nos contextos histórico, social e político de que se emanaram.

Acreditamos que um estudo que busque compreender as prescrições contidas nos documentos referentes à implementação do Novo Ensino Médio, com foco para a formação crítica e cidadã dos estudantes, poderá auxiliar não somente quanto a possibilidade de um olhar indagador para esses documentos, mas também quanto a uma proposição curricular e didático-pedagógica, no que tange ao enfoque dos processos linguístico-discursivos em sala de aula, que possa proporcionar ao estudante colocar-se de maneira "responsiva e responsável" perante os diferentes discursos que circulam na sociedade.

Com essa perspectiva, propomos, após esta Introdução, breve diálogo com os referenciais que embasaram a pesquisa, no sentido do entendimento dos principais conceitos que nos guiaram no curso do estudo. A seguir, por meio da ADD, apresentamos e,

Revista Literatura em Debate, v. 19, n. 33, p. 193-213, jan./jun. 2024.
DOI: 10.31512/19825625.2024.19.33.193-213

dialogicamente, tecemos considerações acerca dos documentos elencados, em cotejo com o que nos apontaram os autores referenciados; e, ao final, salientamos algumas notas (in)conclusivas e abrimo-nos às contrapalavras.

O PENSAMENTO BAKHTINIANO E OS DOCUMENTOS CURRICULARES

Mikhail Bakhtin (1895-1975), filósofo russo da linguagem (e da vida), e seu Círculo, mais especificamente Volochinov (2017), ao dialogar e questionar as duas orientações do pensamento filosófico linguístico de sua época, as quais denominou de objetivismo abstrato e subjetivismo idealista, consolidou e respaldou a natureza eminentemente social e interativa da linguagem, definindo a interação discursiva como sua vital realidade. Nessa perspectiva, nos comunicamos por meio de "enunciados concretos", os quais refletem as condições históricas, sociais, culturais e ideológicas nas quais estamos inseridos e que perpassam e condicionam nossas interações, uma vez que "[...] esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...] (Bakhtin, 2016, p. 11).

Compreendemos que uma abordagem da língua coadunada ao pensamento bakhtiniano se alinha a uma visão enunciativa e discursiva da linguagem, na qual a interação verbal e social, interdiscursos, se faz presente e o estudante é então reconhecido como ser social ativo que, por meio da interdiscursividade com outros sujeitos, via textos, é capaz de assumir sua autoria, de forma "responsiva e responsável", perante os inúmeros discursos sociais.

Nossa breve incursão pelo pensamento bakhtiniano e sua correlação com a educação, já dantes proclamada, se dá pela necessidade de reiterarmos [e problematizamos] uma visão assumida nos últimos documentos curriculares brasileiros, a saber os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2000) – e a Base Comum Curricular – BNCC (2018a) – , que atesta e valida uma perspectiva de linguagem como "[...] Uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (Brasil, 2018, p. 67), ou seja, uma concepção enunciativa e discursiva. No entanto, perante tais documentos, é forçoso que nos indaguemos sobre a(s) forma(s) pelas quais será possibilitada a consecução, na escola, de tal perspectiva. Dito de outra forma, perguntamo-nos sobre as condições que os próprios documentos impõem visando a interação já dantes requerida e enfatizada, haja vista o imperativo de tempo, formação e autonomia docentes para que, minimamente, se possa investir em uma cinesia dialógica que faça confluir a leitura e a produção textual como "reação à palavra alheia", ou seja, sempre como resposta a um interlocutor e, nesse sentido, como "[...] um ato bilateral. (...) determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por

Revista Literatura em Debate, v. 19, n. 33, p. 193-213, jan./jun. 2024.
DOI: 10.31512/19825625.2024.19.33.193-213

aquele para quem se dirige. (...) justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. [...]" (Volóchinov, 2017, p. 205).

Com esse entendimento no que tange à abordagem da linguagem no contexto escolar, é que nos permitimos inquirir os documentos referentes à contrarreforma do Ensino Médio no que têm a dizer acerca da formação crítica e cidadã dos discentes, bem como adentramos a algumas conceituações acerca da compreensão de currículo(s).

O (S) CURRÍCULO(S) E SUA(S) COMPREENSÃO(SÕES)

Tendo em vista que teóricos diversos têm tematizado acerca dos diferentes tipos de currículo que perpassam e se entrecruzam no cotidiano escolar, faz-se importante, inicialmente, compreendermos com Sacristán (2013) que a palavra currículo e suas diversas denominações demoraram a fazer parte do vocabulário do pensamento educacional, podendo favorecer, assim, olhares limitados e restritos na abordagem da temática.

No início do século XX, encontramos o aparecimento das teorias tradicionais do currículo, que incutem, principalmente, a noção de currículo como um instrumento burocrático de ensino. De acordo com Silva (2016, p. 16), "as teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: "teorias" neutras, científicas, desinteressadas. [...]". No entanto, as teorias críticas e pós-críticas alegam que "[...] nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está inevitavelmente implicada em relações de poder". O autor enfatiza que as teorias críticas, ao se distanciarem dos conceitos pedagógicos e seguirem ao encontro dos conceitos de ideologia e poder, trouxeram uma nova perspectiva de educação. Já as teorias pós-críticas, ao darem relevância ao conceito de discurso, produziram nova mudança (Silva, 2016).

Com Libâneo (2008, p. 171), encontramos a ênfase em três níveis de currículo: o formal, o real e o oculto. Para o autor, o currículo formal é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. "[...] É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplinas de estudo". Ao definir o currículo real, o teórico nos apresenta a prática pedagógica do que foi planejado pela rotina do professor. Já, ao conceituar o currículo oculto, Libâneo (2008) o aponta como condutas, costumes, atos, noções concebidas no ambiente escolar e social, e mostra que a relevância desse currículo está na aprendizagem do aluno oriunda das vivências do dia a dia no ambiente escolar.

Goodson (1995, p. 10) afirma que o currículo é uma construção social, pois acredita que "[...] Uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada

numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com determinantes sociais e políticas do conhecimento educacionalmente organizado". Nesse sentido, o autor não se refere a um compilado de conteúdos para serem aplicados e, sim, a um documento educacional coletivo que é produto de uma construção histórica.

Mediante as teorizações apresentadas, compreendemos a complexidade em que se inserem as tematizações sobre o currículo e, consequentemente, a necessidade do aprofundamento acerca delas, principalmente no que tange à sua interrelação com as políticas econômicas e educacionais. Ciente dessa complexidade, Libâneo (2014, p. 54-55) enfatiza a existência de três posicionamentos relativos às propostas curriculares oficiais: "o currículo instrumental, o currículo sociológico/intercultural de atenção à diversidade sociocultural e o currículo de formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural". Com relação ao currículo instrumental, o autor salienta que teria sua origem "[...] nas orientações de organismos internacionais para sistemas educacionais de países emergentes, principalmente o Banco Mundial e Unesco". Assim, tal modelo tem em vista uma escola que prepare o estudante para o trabalho, com foco no desenvolvimento de habilidades que convirjam imediatamente em sua aplicação prática, bem como na quantificação de resultados, sendo que "[...] O real objetivo dos resultados dos testes é a responsabilização da escola e dos professores pelo êxito ou insucesso dos alunos [...]".

Entendemos que as denominações de teoria tradicional do currículo, explicitadas por Silva (2016), o currículo formal e o currículo instrumental enfatizados por Libâneo (2008, 2014) dialogam, uma vez que se dirigem aos conteúdos prescritos e oficialmente direcionados para serem abordados na escola, em contraponto com os currículos real e oculto que emergem dos cotidianos escolares. Todavia, firmamos, com Godson (1995), nosso entendimento do currículo como "constructo social", perpassado pelas questões sociais, políticas e econômicas que engendram a(s) realidade(s) em que está inserido e que, inevitavelmente, refletem-se e são refletidas pela escola, em seu cotidiano. Logo, em diálogo com Bakhtin (2016, p. 57), concebemos o currículo como um enunciado concreto que, como tal, deve ser analisado, uma vez que corresponde a "[...] um elo na cadeia de comunicação discursiva de determinado campo [...]". E assim "[...] é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. [...] e deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de determinado campo [...]".

A QUAL CIDADANIA ESTAMOS NOS REFERINDO?

Revista Literatura em Debate, v. 19, n. 33, p. 193-213, jan./jun. 2024.
DOI: 10.31512/19825625.2024.19.33.193-213

Com a compreensão de que há diferentes modos de se conceber cidadania e, nesse sentido, com o entendimento de que não há somente um modo de ser cidadão, bem como que a cidadania não se restringe ao seu recorte quanto à diversidade humana, apresentamos uma possibilidade de enfoque quanto ao seu conceito, no sentido de permear as análises desenvolvidas neste estudo. Entendemos, outrossim, que, para tematizar cidadania, é de fundamental importância percorrer, nem que seja de forma brevíssima, seu histórico, buscando uma localização espaço-temporal, no sentido da apreensão da complexidade e dos interesses que atravessam esse conceito.

Para Covre (1986, p. 19), tanto os gregos quanto os romanos intentaram o exercício da cidadania, entretanto com o feudalismo – século V ao XIII – houve o arrefecimento de qualquer participação cidadã. A autora aponta que "foi somente com o desenvolvimento da sociedade capitalista (...), com a longa ascensão da burguesia em luta contra o feudalismo, que se tornou pouco a pouco ao exercício da cidadania [...]". Reportando-nos ao Brasil, já da Idade Moderna, não obstante a cidadania estar prevista desde a Constituição do Brasil Império de 1824, Covre (1986, p. 56) nos auxilia a refletir que, como a nação brasileira já "nasceu" na transição feudalismo-capitalismo, desde o início esteve "[...] sob o estigma da exploração e da subalternização [...]" e, dessa forma, "[...] a vigência da democracia liberal e da cidadania parece mais difícil em nosso país". Para a autora, o conceito de cidadania, no contexto atual, proporciona discussões e indagações diferenciadas entre as camadas sociais favorecidas e as mais desfavorecidas (Covre, 1986, p. 08). A cientista social (1986, p. 08-11) reflete, pois, que é possível delimitar "concepções diferentes e até opostas" de cidadania, no entanto, enfatiza que ser cidadão não prescinde do exercício da reivindicação e da busca e luta pelos direitos de cada um e, nesse sentido, "[...] trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente".

A autora (1986, p. 73) segue evidenciando a correlação existente entre cidadania e educação. Para ela, "[...] é preciso haver uma educação para a cidadania", uma vez que sua existência exige um conhecimento do indivíduo, necessário para que exerça de forma consciente a sua função enquanto ser humano crítico, apto a modificar a realidade ao seu redor. Entendemos que esse conhecimento se desenvolve primordialmente no ambiente escolar, principalmente para a classe menos favorecida da sociedade. Portanto, garantir a permanência do estudante na escola é essencial para a formação de cidadãos, mas, para além, é primordial que os estabelecimentos de ensino possibilitem um aprendizado crítico e reflexivo, no sentido de fomentar o desenvolvimento de uma consciência reivindicatória ao encontro do pleno exercício da cidadania.

Ao encontro do que nos coloca Covre (1986), Pinsky (1999, p. 96) reflete sobre o papel da educação quanto à formação do cidadão, haja vista que "[...] cabe a nós, educadores, um papel fundamental no sentido de ampliar o debate sobre a questão da cidadania e os limites impostos à sua prática". O autor remete aos currículos escolares a responsabilidade pela reflexão acerca de temáticas que convirjam ao exercício da cidadania e assevera que "Há necessidade de que os responsáveis pela elaboração dos currículos se empenhem para que as diferentes disciplinas estimulem, à luz dos seus conhecimentos, discussões sobre conceitos como raça, etnia, nação, racismo, preconceito, estereótipo, etnocentrismo [...]".

A partir do que nos coloca o autor, compreendemos uma íntima ligação entre os currículos escolares e a abordagem e o desenvolvimento de uma consciência cidadã, haja vista a eleição de temáticas imprescindíveis para o reconhecimento de todos como cidadãos de direitos, bem como a necessidade de tempo hábil para que essas reflexões aconteçam juntos aos estudantes, primando por um movimento dialógico. Nessa perspectiva, a relação entre cidadania e reconhecimento da diversidade pela escola apresenta-se inconteste e imperiosa.

A ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA E OS DOCUMENTOS ELENCADOS

Conforme já explicitado, compreendendo com Bakhtin (2016) que os documentos a serem analisados definem-se como "enunciados concretos", dialogamos com nosso *corpus* analítico, apresentando-o, primeiramente, no sentido de descrevê-lo, para, em seguida, cotejá-lo à luz das discussões que os ensejaram.

Assim, corroborando os escritos de Sobral e Giacomelli (2016, p. 1092) no que tange à Análise Dialógica do Discurso (ADD), buscamos o diálogo com os documentos elencados em três etapas: descrição, análise e interpretação. Logo, em primeiro momento, demos mostras do documento analisado, com enfoque para a apresentação de sua materialidade linguística, para, seguidamente, intentar a análise da correlação entre o plano linguístico e o do enunciado, ao alcance as intencionalidades discursivas, ou seja, no abarcamento das "[...] relações estabelecidas entre esses dois planos, o da língua (nível micro) e o da enunciação (nível macro) [...]", e, ao final, alcançar os sentidos produzidos no envolvimento desses dois planos – material e enunciativo. Entendemos, no entanto, a complexidade e esforço que envolve a consecução de tal análise mediante o *corpus* discursivo elencado e, nesse sentido, confessamos nossa incursão embrionária, ainda que diligente e obstinada.

Tendo em vista essa perspectiva, seguimos em movimento dialógico com a Lei Nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e outros documentos afins, com os quais a referida Lei se

relaciona e sem os quais o diálogo com ela apresentar-se-ia inconcluso e inconsistente, quais sejam: a) Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018) (BRASIL, 2018a); b) a Portaria MEC nº 1.432/2018 (BRASIL, 2018b); e c) a Resolução 03/2018 (BRASIL, 2018c).

A CONTRARREFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO E OS DOCUMENTOS REFERENTES: INICIANDO O DIÁLOGO

A Lei Nº 13.415 (BRASIL, 2017) foi estabelecida pela Medida Provisória Nº 746/2016 (2016a), convertida no Projeto de Lei Nº 34/2016 (2016b), aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, e sancionada como Lei em 16 de fevereiro de 2017, compondo e alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 - (LDB Nº 9.394/1996)[6], na gestão do governo Michel Temer (2016-2019) e do então Ministro da Educação Mendonça Filho (12/05/2016 a 06/04/2018). Como já enfatizado na Introdução deste trabalho, a referida Lei estabeleceu uma mudança no modelo de organização do Ensino Médio no Brasil, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola, de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e estabelecendo um currículo que contemplasse a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[7] e a oferta de itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional do discente.

Com a Lei 13.415, o currículo do novo Ensino Médio passou a ser dividido em dois segmentos: o primeiro – composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que passou a definir "[...] direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio", conforme o Art. 35-A, acrescido na LDB; e o segundo – composto por itinerários formativos (alteração do artigo 36 da LDB) – os quais passaram a "[...] 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, 2017).

Nessa conjuntura, apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática foi definido como "[...] obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas também a utilização das respectivas línguas maternas" (BRASIL, 2017). Já as disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, conforme o Art. 35-A acrescentado à LDB, apareceram presentes na BNCC (BRASIL, 2018a) como estudos e práticas, sem especificação

[6] Para além da alteração da última LDB, a 13.415 alterou a Lei Nº 11.494, de 20 de junho 2007, (BRASIL, 2007) que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – (Fundeb, 2007) e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (BRASIL, 1943), além de revogar a Lei Nº 11.161/2005, a qual dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

[7] Documento curricular oficial mais atual, que busca orientar as práticas pedagógicas dos diferentes componentes curriculares para a educação básica e traz prescrições que sustentam a implementação das novas orientações curriculares e dos itinerários formativos para o Ensino Médio.

Revista Literatura em Debate, v. 19, n. 33, p. 193-213, jan./jun. 2024.
DOI: 10.31512/19825625.2024.19.33.193-213

da(s) série(s) nas quais seriam abordadas no Ensino Médio. A língua inglesa figurou como de oferta obrigatória e outras línguas estrangeiras, de preferência a espanhola, apareceram como de caráter optativo,

Assim, com a Reforma, a carga horária destinada ao currículo da BNCC (BRASIL, 2018a) não pode ultrapassar as 1800 horas da carga horária total, sendo enfatizado, ainda, que os currículos do Ensino Médio deviam primar pela formação integral do indivíduo, com especial atenção para a "construção do seu Projeto de Vida" e para seu desenvolvimento no que tange aos aspectos físicos, cognitivos e emocionais.

Acerca dos Itinerários Formativos, o texto da BNCC explicitou-os como de fundamental importância, "[...] estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes [...] (BRASIL, 2018a, p. 477). Tais Itinerários retrataram uma das principais mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio, uma vez que visavam, de acordo com o texto da Lei, substituir o currículo único por um mais flexível e diversificado. O Art. 4º da Lei 13.415 (2017), alterando o Art. 36 da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) listou as seguintes possibilidades a serem escolhidas pelos estudantes em termos de itinerários, a saber: "I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV - Ciências Humanas e Sociais aplicadas; e V - Formação técnica e profissional". A Lei explicitou, ainda, que poderiam ser formados "Itinerários Formativos Integrados", compostos pelos componentes curriculares da BNCC e pelos próprios Itinerários Formativos, sendo facultada ao estudante a possibilidade de cursar mais de um Itinerário, de acordo com a disponibilidade de vaga do estabelecimento de ensino. A Base ressaltou, outrossim, que as redes de ensino terão autonomia para elencar os itinerários formativos que irão oferecer aos estudantes, a partir do envolvimento e da coparticipação de toda a comunidade escolar.

Em acréscimo à Resolução 03/2018 (Brasil, 2018c)[8] e à BNCC (BRASIL, 2018a), o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, (BRASIL, 2018b)[9] que estabeleceu, em seu Art. 1º: "[...] os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, de modo a orientar os sistemas de ensino na construção dos itinerários formativos, visando atender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, [...]". De acordo, ainda, com essa Portaria, "o Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e

[8] Documento que objetivou atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017.
[9] Documento que estabelece os Referenciais Curriculares para a construção dos Itinerários Formativos.

protagonismo, visando garantir sua permanência na escola". E, para além do destaque aos chamados "valores universais"[10], o fim maior dos Itinerários centrou-se em preparar o estudante para a continuação dos estudos ou para o mercado de trabalho, com a possibilidade de cursar um curso técnico na escola[11](BRASIL, 2018c).

Quanto ao componente curricular denominado Projeto de vida, o encontramos determinado no Parágrafo 7º do Artigo 3º da Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), com a seguinte proposta: "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). Faz-se importante observar que a sexta competência geral da educação básica na BNCC (2018a, p. 9) também contemplou a construção desse "Projeto" quando preconizou a necessidade de possibilitar ao estudante: "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 seu projeto de vida pessoal, profissional e social [...]".

Alinhado, pois, à Lei 13.415/2017 e à BNCC (2018a), o Art. 5º da Resolução 03/2018 (BRASIL, 2018c, p. 2) reconheceu o "[...] projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante". Logo, temos o componente curricular Projeto de Vida, citado e explanado em três documentos diferentes – Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), BNCC (BRASIL, 2018a) e Resolução nº 3/2018 (BRASIL, 2018c).

Consideramos importante destacar alguns pontos (dentre outros) que, em nossa descrição, mereceram destaque e apresentaram-se como controversos, problemáticos e contestáveis, portanto, de necessária discussão e análise acerca dos documentos que referenciaram a contrarreforma do Ensino Médio, quais sejam: a) a ampliação da carga horária para 1.000 anuais até 2022, não obstante a carga horária destinada ao currículo geral – Formação Geral Básica - vinculada à BNCC (BRASIL, 2018a) não poder ultrapassar as 1800 horas da carga horária total; b) a imposição dos Itinerários Formativos, como forma de flexibilização do currículo e como princípio da autonomia discente; c) o estabelecimento das

[10] Conforme descrito na Portaria Nº 1.432/2018, (BRASIL, 2018c), referem-se a valores como: "ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade".

[11] No que tange à Formação Técnica e Profissional, também conforme a Portaria Nº 1.432/2018 (BRASIL, 2018b), a organização dos Itinerários deveria respeitar a integração dos diferentes eixos estruturantes, "[...] ainda que as habilidades a eles associadas somem-se a outras habilidades básicas requeridas indistintamente pelo mundo do trabalho e a habilidades específicas requeridas pelas distintas ocupações [...]" (BRASIL, 2018b).

disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia como não obrigatórias e seu entendimento como de caráter facultativo de cumprimento pelo estudante, ofertadas pela via dos Itinerários; e a d) a ênfase na construção de um projeto de vida pelo estudante que, *ao fim e ao cabo*, se volta para a imposição de um "novo" componente curricular, que requer docente, horário e material didático específicos.

Outro ponto que ainda entendemos polêmico e questionável refere-se à Formação técnica e profissional, que, de acordo com a Lei 13.415/2017 (2017), pode ser ofertada pela própria instituição de ensino ou em parceria com outras instituições e, segundo seu Art. 6º (que altera o Art. 61 da LDB), considerou a possibilidade da existência de "[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais[...]", fato que resvala de forma direta no trabalho docente.

É imperativo salientar, antes de adentrarmos à interpretação do que nos desvelou a materialidade dos documentos descritos, que essa "reestruturação curricular" voltou a ser debatida no terceiro mandato do atual governo Lula (2023), por esforços dos movimentos sociais, professores, estudantes e outras entidades de base, dentre as quais a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), trazendo pressão no sentido de sua revogação. Mediante questionamentos e críticas, o atual governo suspendeu por 60 dias a Portaria Nº 521/2021, (BRASIL, 2021), cujo foco era o Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio, com o intuito de promover um diálogo com a população brasileira, por meio de uma consulta pública organizada pelo Ministério da Educação (MEC). Essa alteração foi instituída pela Portaria MEC Nº 397, de 7 de março de 2023, (BRASIL, 2023a), objetivando rever a reformulação do Ensino Médio promovida pela Lei 13.415/2017.

Seguindo à suspensão do cronograma da contrarreforma, encontramos o Projeto de Lei 5230/2023 (Brasil, 2023b), na gestão do atual ministro da Educação Camilo Santana, que novamente alterou a LDB 9394/1996 e buscou definir novas diretrizes para a Política Nacional de Ensino Médio, cujas principais alterações em relação à reforma constante na Lei 13.415/2017 foram: a) retorno do aumento do mínimo de horas para a Formação Geral Básica (FGB), ou seja, volta das 2.400 mil horas gerais de Formação Básica, sem integração com curso técnico, em contrapartida às 1.800 horas totais proposta pela contrarreforma; b) reassunção das disciplinas Sociologia, Filosofia e Artes como obrigatórias, com a inclusão de Língua Espanhola, no prazo de três anos; c) possibilidade de oferta de Formação Básica com

Revista Literatura em Debate, v. 19, n. 33, p. 193-213, jan./jun. 2024.
DOI: 10.31512/19825625.2024.19.33.193-213

total de 2.100 horas, desde que articulada a um curso técnico de, no mínimo, 800 horas; e d) anulação da possibilidade de exercício do magistério por profissionais não licenciados, ou seja, de notório saber, sendo que a atuação desses profissionais poderá acontecer em caráter excepcional, em cujas situações serão definidas. Quanto aos itinerários formativos, compreendemos que houve, de certa forma, sua continuidade, com a manutenção de quatro, agora denominados como "Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos Propedêuticos", sendo que cada um deve contemplar pelo menos três áreas de conhecimento e cada escola deve oferecer, ao menos, dois.

O referido PL 5230/2023 (Brasil, 2023b) seguiu seu trâmite, juntamente com outros que se referem à etapa do Ensino Médio[12] e sobre os quais não nos debruçamos neste texto, sendo que a última movimentação constante em nossas buscas, em 21/02/2024, o encontrou na Mesa Diretora da Câmara dos Deputados[13]**.**

Logo, é nesse momento histórico que nos encontramos e é imerso nele, como docente e cidadã, que nos colocamos mediante o Novo Ensino Médio, subsidiados pela investigação aqui empreendida. Assim, situados social, histórica e ideologicamente, elencamos, a seguir, alguns apontamentos, que se reafirmam como posicionamentos e reverberações relativas a essa contrarreforma curricular, como forma de nos manifestarmos diante dela, tendo em vista nosso principal mote de pesquisa – o desenvolvimento da cidadania e reflexão crítica dos discentes.

A CONTRARREFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO E OS DOCUMENTOS REFERENTES: INTENSIFICANDO O DIÁLOGO

É fato que a contrarreforma do Novo Ensino Médio, nascida da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), sancionada pelo poder executivo com a Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e autoproclamada sobre a prerrogativa da flexibilização do currículo e da possibilitação da autonomia estudantil, apresentou diversos aspectos controversos que podem comprometer a qualidade do ensino. Também é sabido que a sociedade brasileira, na figura de estudantes e professores, já se manifestou contrariamente a ela, acarretando diversos movimentos pela sua revogação, o que pode ser constatado por meio da Carta Aberta assinada

[12] Projeto de Lei nº 1299/2023, Projeto de Lei 2601/2023, Projeto de Lei 10682/2018 e Projeto de Lei nº 345/2024

[13] Disponível em https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2399598. Acesso em 21/02/2024.

em 08 de junho de 2022[14]. Entretanto, não obstante manifestações e escritos que, de maneira geral, denunciaram o que se apresentou a partir da referida Lei, nos perguntamos o que falta para a sua revogação total? Em outras palavras: o que ainda se discute e que costuras ainda se pretendem agregar a ela? Por que não se decide pela sua total revogação e se parte para uma discussão séria e apropriada relativa ao Ensino Médio no Brasil? E por que há defesas da contrarreforma, principalmente da bancada conservadora na Câmara, ignorando seus efeitos devastadores, principalmente para os jovens oriundos das camadas populares?[15] Tais questionamentos nos instigaram a uma incursão analítica nos documentos que ensejaram a referida contrarreforma, no sentido de fazer "emergir" deles o que nos dizem sobre o que realmente se intencionou e se intenciona em termos da educação dos jovens de nosso país.

Assim, intentando um movimento de interdiscursividade com os documentos referentes à contrarreforma do Ensino Médio, aqui apresentados, destacamos reverberações que indicam nossa interpretação/compreensão acerca deles e, para além, nosso posicionamento frente ao que entendemos que representa para essa etapa de ensino, quais sejam:

- O que se denominou de Novo Ensino Médio não é uma reforma inédita, pois, a nosso ver, reeditou tanto a organização curricular imposta pela LDB nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), na qual vigorava a dualidade entre ensino científico X ensino profissionalizante, quanto a reforma que ensejou a rejeição dos estudantes, incidindo no movimento das ocupações acontecido nos anos de 2015 e 2016;

- Ao listar as disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia como não obrigatórias, retratando-as como de caráter facultativo de cumprimento pelo estudante, ofertadas pela via dos Itinerários Formativos, a contrarreforma abriu precedente para que esses componentes curriculares fossem mencionados como conteúdos transversais, ou seja, que pudessem ser citados por outra disciplina e ministrados por profissionais sem formação específica nas respectivas áreas, incidindo na subtração do direito ao conhecimento, o que acabou comprometendo uma formação discente que deveria ser integral;

- Logo, ao evidenciar em seu cerne uma reestruturação que limitou as aulas de Filosofia e Sociologia, uma vez que deixaram de ser obrigatórias, não sendo mais exigidas na última etapa do ensino médio (3ª série), a contrarreforma trouxe como consequência o enfraquecimento da formação integral do estudante, em especial o da escola pública, uma vez

[14] Disponível em https://www.jacobsconsultoria.com.br/post/mais-de-300-entidades-pedem-a-revoga%C3%A7%C3%A3o-do-novo-ensino-m%C3%A9dio. Acesso em nov/2023.
[15] Disponível em https://www.cartacapital.com.br/opiniao/a-reforma-da-reforma-do-ensino-medio/. Acesso em dez.2023

que este perdeu (e perderia) o contato com disciplinas que possibilitam a formação do pensamento crítico e a ampliação de sua visão de mundo, refletindo na sua formação crítica e cidadã.

- O enfraquecimento da formação discente foi acompanhando da extenuação da formação docente, haja vista que, com a contrarreforma e a ausência da valorização ao professor, o Estado, acabou, em grande parte, ficando isento de suas obrigações com as políticas de formação e de valorização da carreira docente, ancorado na figura do "notório saber"; o que ainda é realidade em muitas escolas que carecem de professores para lecionar disciplinas específicas, em grande parte referentes aos ditos Itinerários Formativos;

- Compreendemos, nessa perspectiva, que o Novo Ensino Médio acabou por incutir o embuste do fortalecimento do interesse, engajamento e protagonismo discentes, visando garantir sua permanência na escola, calcado, principalmente, na possibilidade de oferta pelas instituições de ensino de diferentes itinerários formativos, com vistas à escolha e autonomia do estudante, uma vez que tal oferta e escolha não condizia (e não condiz) com a realidade prática da maioria dos contextos escolares diante da carência de estrutura física e de pessoal. Assim, a escolha do estudante foi (e é) a partir do que a instituição pode ofertar, mediante a não contrapartida governamental, fazendo, muitas vezes, materializar na escola disciplinas planejadas a partir de conteúdos encontrados na internet e redes sociais, sem embasamento teórico;

- Portanto, ao se impor à sociedade brasileira, a contrarreforma do Ensino Médio acabou, em nossa acepção, por impulsionar a propagação da exclusão e da desigualdade social, tendo em vista, principalmente, a imposição dos Itinerários Formativos, que implicou em uma redução da oferta de componentes curriculares básicos para a formação do estudante, resvalando na possibilidade da continuidade de seus estudos, com o ingresso no ensino superior. Nesse sentido, compreendemos que a prioridade da reforma se direcionou ao ensino técnico, com o objetivo de formar mão de obra para atender ao mercado, à indústria, em um contexto de poucas possibilidades de inserção no mercado de trabalho (Garcia; Czernisz, 2022).

- Entendemos, outrossim, que a organização do Novo Ensino Médio reafirmou a lógica neoliberal, valorizando a meritocracia, também por sua ênfase no componente Projeto de Vida, que, além de suprimir carga horária de componentes que consideramos imprescindíveis, colocou nas "mãos" dos estudantes a responsabilidade pela "construção de seu projeto de vida futura", a despeito das condições econômicas e políticas que orbitam em seus contextos familiares e sociais. Para além, tal componente curricular é também colocado nas "mãos" de

Revista Literatura em Debate, v. 19, n. 33, p. 193-213, jan./jun. 2024.
DOI: 10.31512/19825625.2024.19.33.193-213

docentes que, sem formação para tal, se veem impelidos a corroborar com a própria lógica que o inseriu no currículo.

NOTAS (IN)CONCLUSIVAS

Mediante os apontamentos explicitados, acreditamos estar diante de uma Contrarreforma que engessa o ensino e, ademais, o direciona para a execução de tarefas e, assim, para a formação de um contingente somente capaz de desempenhar funções básicas na sociedade, não ensejando, pois, o diálogo entre saberes científicos e técnicos, no sentido de fomentar espaços-tempo de integração e interação discursiva e, assim, possibilitar ao estudante não somente o exercício de uma profissão, se assim o quiser, mas, e principalmente, condições de participação em diferentes instâncias de interlocução, ao encontro da ampliação de suas potencialidades linguístico-discursivas e da promoção de sua participação efetiva nas diversas instâncias sociais nas quais a ação cidadã precisa acontecer.

Logo, reverberamos com Garcia e Czernisz (2022, p. 48) que a reforma do Ensino Médio "[...] não é apenas uma reforma do ensino, mas sim um direcionamento que afirma os interesses de um grupo com um projeto de sociedade capitalista, explorador e aniquilador de possibilidades futuras para a juventude e povo brasileiro". E retomando o que explicita Covre (1986, p, 73) de que "[...] é preciso haver uma educação para a cidadania", ressaltamos que estamos diante de uma reestruturação curricular cujos impactos obstaculizam e mesmo impedem o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem ao encontro da reflexão acerca da realidade e da diversidade humana e, assim, do fomento da cidadania e reflexão crítica.

E, nessa perspectiva, entendemos a necessidade da total revogação do que se denominou de Novo Ensino Médio e defendemos o "empreendimento" de uma análise profunda acerca dessa etapa de ensino, quiçá fruto de debate junto à sociedade, principalmente envolvendo docentes e discentes, visando a formulação de novo documento ao encontro das reais necessidades dos jovens brasileiros. Portanto, corroboramos o que expõe a educadora Nita Freire, viúva de Paulo Freire, em entrevista ao documentário "Novo Ensino Médio: um fracasso anunciado"[16], quando reflete acerca do posicionamento do atual governo frente à reforma: "Não é possível que um governo de Frente Ampla que derrotou nas urnas um projeto ultra neoliberal admita a permanência de um projeto que destrói a já convalescente

[16] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JaxUs_6VG7k&ab_channel=CarlosPronzato>. Acesso em 20 maio 2023.

estrutura do Ensino Médio (...) trazendo para dentro das escolas, postulados privatistas de Fundações bilionárias".

(In)cluindo nosso estudo, explicitamos, pois, que a pesquisa evidenciou os interesses sociais, políticos e econômicos que estão "por trás" da mudança na organização da etapa do Ensino Médio, presentes nos principais documentos oficiais que a balizam, bem como possibilitou interpelar o currículo imposto pela contrarreforma no que refere à sua contribuição para uma prática pedagógica que proporcione o incremento da cidadania e reflexão crítica dos discentes, haja vista que o seu engessamento acaba por impedir o desenvolvimento de ações que possibilitem a participação dos estudantes em atividades linguístico-discursivas integradas que permitam, de forma dialógica e discursiva, a participação política e cidadã.

Desse modo, ao impelir a flexibilização do currículo, no intuito de, ao nosso ver, torná-lo eminentemente empírico e, dessa forma, engessá-lo, abstendo o estudante do contato com conteúdos e temáticas fundamentais para um olhar crítico e reflexivo para a vida e para sua condição de existência, a contrarreforma do Ensino Médio nos faz interpelá-la no que tange à sua contribuição quanto ao reconhecimento da diversidade e do "direito à reivindicação de direitos" e, assim, quanto ao desenvolvimento da cidadania pela escola, instigando-nos a questionar em que medida o discente, ao terminar o Ensino Médio e se "formar trabalhador", também se constituirá em um "profissional cidadão".

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 09-31.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei No 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências., 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional., 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: out 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - PCN: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 2000.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **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, 2016a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei de Conversão nº 34, de 2016**: (Proveniente da Medida Provisória nº 746, de 2016). e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 2016b. Disponível em: http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4709784. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 11 nov 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base (3ª versão), 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf. Acesso em: 15. nov. 2023.

BRASIL. Diário Oficial da União - Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro - Publicado em: 05/04/2019 | Edição: 66 | Seção: 1 | Página: 94. **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., 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**: Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio., 2018c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481rceb00318/file#:~:text=R.

BRASIL. Diário Oficial da União - Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro - Publicado em: 14/07/2021 | Edição: 131 | Seção: 1 | Página: 47. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**: Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou//portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Diário Oficial da União - Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro - Publicado em: 08/03/2023 | Edição: 46 | Seção: 1 | Página: 49. **Portaria nº 397, de 7 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., 2023a. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-397-de-7-demarco-de-2023-468444970. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 5230/2023** - Publicado em: 08/03/2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases ea Educação Nacional, e define diretrizes para a Política Nacional de Ensino Médio, 2023b. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731&filename=PL%205230/2023. Acesso em: 13 jan.2024

COVRE, M. de L. M. **O que é Cidadania?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo, SP. Editora brasiliense, 1986.

GARCIA, S. R. de O.; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A Reforma do Ensino Médio pela Lei 13.415/17: percursos e impactos na rede pública. In: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro; BARBOSA, Renata Peres. (Orgs). **Ensino médio em pesquisa**, Curitiba: CRV, 2022, p. 47-59.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. Ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, J.C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A. da; CUNHA, C. da (Org.). **Educação básica**: políticas, avanços, pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

PAIXÃO. Neusa Mara Silveira da. **O "Novo Ensino Médio" no Brasil e no estado do Espírito Santo:** o que nos dizem os documentos referentes acerca do desenvolvimento da cidadania e reflexão crítica. 2023. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2023.

PINSKY, J. **Cidadania e Educação**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

RAMALHETE, Mariana Passos. A leitura literária no currículo do Ensino Médio do Espírito Santo. **Revista Literatura em Debate**, v. 17, n. 30, p. 106-121, jul./dez. 2022.

SACRISTÁN, J. G. **O que significa o currículo?** Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076–1094, 2016.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

SOBRE AS AUTORAS

Neusa Mara Silveira da Paixão
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/Ufes) e licenciada em Letras-Português, pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual do estado do Espírito Santo.
E-mail: maraperolaufes@gmail.com

Regina Godinho de Alcântara
Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, PPGE/Ufes. Pós-doutoranda em Linguística Aplicada pelo Lael-Puc/SP. Professora Adjunta do CE/Ufes e permanente do PPGPE/Ufes.
E-mail: regina.alcantara@ufes.br

Artigo recebido em 16/03/2024.
Artigo aceito em 16/05/2024.