



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

16269 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT05 - Estado e Política Educacional

PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA PARAÍBA

Gessica Mayara de Oliveira Souza - UFPB - Universidade Federal da Paraíba

Maraiane Pinto de Sousa - UFPB - Universidade Federal da Paraíba

Rafael Ferreira de Souza Honorato - UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA PARAÍBA

1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais brasileiras têm sido, desde a década de 1990, fortemente influenciadas por questões econômicas e morais de vertente neoliberal e neoconservadora. Na segunda década do século XXI, observa-se uma maior ênfase nas políticas para o Ensino Médio (EM), que têm passado por alterações significativas. Por isso, neste artigo, tomamos como objeto de análise a reforma do Ensino Médio (REM), com foco específico na Proposta Curricular para o Ensino Médio da Paraíba (PCEM/PB), elaborada em 2021. Logo, nosso objetivo é apresentar algumas análises iniciais que fazem parte de estudos da tese de doutoramento sobre o processo de recontextualização por hibridismo do “Novo” Ensino Médio (NEM) na elaboração da PCEM/PB.

Metodologicamente, optamos por uma abordagem qualitativa, utilizando a estratégia documental. Utilizamos também os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) e de outros teóricos nacionais para compreender como as políticas são recontextualizadas na prática, a partir da Teoria da Atuação (TA). Como esses autores, reiteramos que os atores, no contexto da prática, não são meros receptores passivos das políticas; eles ressignificam, recontextualizam e criam novas políticas, de acordo com as relações de poder presentes em seus contextos. Segundo Lopes (2008), os textos são “desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e realocados em novas questões, novas finalidades educacionais” (Lopes, 2008, p. 32), o que implica que novos sentidos e significados emergem em relação às teorias curriculares anteriores. Essa

abordagem reflete a complexidade e a dinamicidade das práticas educativas, desafiando a imposição de padrões fixos e valorizando as diferenças e especificidades locais.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

A desdemocratização, como descrito por Brown (2018), evidencia um conjunto de movimentos, entre eles a convergência entre interesses neoconservadores e neoliberais, que busca implementar um modelo de governança centrado em valores de mercado e no fortalecimento estatal para regular questões morais. Essa agenda tem impactado negativamente as liberdades políticas, a igualdade, a cidadania e o estado de direito (Macedo; Silva, 2022). Mesmo abordagens “progressistas” desses movimentos, ao estabelecerem normas comportamentais e métodos de organização social, também têm contribuído para a diminuição da participação política. Em vários contextos, essas abordagens progressistas não só falharam em enfrentar a ascensão de movimentos extremistas, como, em alguns casos, acabaram por se alinhar a eles.

Essa deterioração da democracia, aliada ao abandono dos ideais de “justiça social” – que o neoliberalismo “progressista” nunca conseguiu concretizar – transformou o conceito de “sociedade” em um alvo depreciativo para a direita contemporânea. Os defensores da justiça social são frequentemente acusados de ameaçar a liberdade com uma agenda que inclui igualdade social, direitos civis, ações afirmativas e, até mesmo, educação pública (Brown, 2019). Nesse cenário, a incapacidade dos ideais neoliberais de promover cidadãos obedientes e economias sem fronteiras, em um ambiente dominado por extremismos de direita, ascendeu ao surgimento de um neoliberalismo mais agressivo e intolerante, que combina moralismo e mercado. Isso tem levado a um aperfeiçoamento dos processos de regulação e normatização, tornando-os mais sofisticados e complexos.

Esse movimento, no contexto brasileiro, intensificou-se após o golpe jurídico-parlamentar que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, embora essa relação não tenha surgido de repente. A interação entre demandas conservadoras e o Estado brasileiro sempre foi complexa, especialmente aquelas promovidas por grupos religiosos, como os católicos e, mais recentemente, os pentecostais. O golpe, porém, marcou um momento de reconfiguração política que levou ao fortalecimento da extrema direita. O neoliberalismo “progressista”, derrotado nas eleições, apoiou o golpe e se consolidou devido ao alinhamento a posições extremistas nas eleições subsequentes. Esse fenômeno, que também tem sido observado nos E.U.A. e, com menos sucesso, na Europa Ocidental, reflete o enfraquecimento das democracias por meio de processos institucionais e legais (Macedo; Silva, 2022).

Dessa forma, a intensificação da agenda neoliberal-conservadora no Brasil tornou-se evidente com a introdução do Programa “Ponte para o Futuro”, pelo Presidente Michel Temer (PMDB). Esse plano de governo, descrito como rigoroso, propunha uma redução significativa da intervenção estatal na economia. Seguindo essa diretriz, foram implementadas várias reformas, incluindo a reforma trabalhista, que reduziu benefícios e alinhou o governo aos interesses de setores empresariais e financeiros. Além disso, o governo aprofundou suas parcerias com grupos políticos ligados à bancada religiosa cristã, resultando na exclusão de temas relacionados a gênero, sexualidade, cultura e religiões afro-brasileiras da BNCC. O NEM também foi introduzido, promovendo um modelo educacional centrado no empreendedorismo como padrão universal.

Assim, a reforma começou a se concretizar em 2016, com a publicação da Medida Provisória nº 746/2016, que foi aprovada em 2017 e se tornou a Lei nº 13.415/2017. Devido à urgência da aprovação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi dividida, resultando na homologação separada da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, enquanto a parte referente ao EM foi excluída da primeira fase. Essa exclusão inicial levou a um processo de descaracterização da Educação Básica, culminando na homologação, em 2018, da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM). Essa abordagem consolidou a fragmentação dessa etapa dentro da estrutura da Educação Básica.

Após diversas reformas em busca de uma identidade para o EM, a Lei nº 13.415/2017, conforme analisado por Frigotto (2016), reflete uma imposição autoritária do pensamento e da moral capitalista, ignorando as reais necessidades de alunos, professores e da sociedade civil. A reforma, implementada por meio de uma medida provisória, sem a devida consulta aos envolvidos no processo educativo, trouxe mudanças significativas ao currículo, incluindo a adoção da BNCCEM e dos itinerários formativos, conforme os artigos 35 e 36 da LDB. Entretanto, apesar de essas mudanças ainda gerarem debates, os estados iniciaram, em 2022, o processo de implantação em suas redes.

Entretanto, adotamos um referencial teórico-metodológico que entende as políticas como intervenções textuais, com limitações materiais e (im)possibilidades. Essas políticas, por sua vez, produzem respostas que têm consequências reais, vivenciadas no contexto da prática, ao qual a política é direcionada. Ademais, os autores de textos políticos não podem controlar os significados de seus textos, pois parte deles pode ser rejeitada, ignorada ou “mal” interpretada, e diferentes interpretações competem entre si, refletindo diversos interesses. Isso quer dizer que, algumas políticas podem modificar certas circunstâncias, mas não todas, evidenciando as limitações intrínsecas das políticas em transformar completamente os contextos em que são colocadas em prática (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994).

Nessa perspectiva, assumimos a complexidade do processo político como algo multifacetado, em oposição à linearidade e verticalidade de outros modelos. Políticas educacionais não são simplesmente “implementadas” no contexto da prática; elas envolvem um processo que considera aqueles que atuam nas escolas como sujeitos (submetidos) e atores (agentes) das políticas educacionais. Além disso, as escolas possuem diversas dimensões contextuais, como histórias específicas, infraestrutura, perfis de funcionários, experiências de liderança, situações orçamentárias e desafios de ensino-aprendizagem, que influenciam suas práticas. Portanto, é essencial investigar a especificidade de cada escola e como seus diferentes atores interpretam e traduzem as políticas no cotidiano escolar, reconhecendo a importância de cada um desses fatores contextuais na dinâmica escolar (Ball; Maguire; Braun, 2016).

O conceito de recontextualização é essencial para compreender como os indivíduos, instituições ou sistemas de ensino interpretam, adaptam, aceitam, resistem e transformam, na prática, os dispositivos normativos oficiais que regulamentam a política educacional. Esses dispositivos não são os únicos mecanismos que regulam a prática pedagógica, pois a recontextualização envolve a modificação de um discurso que, ao ser deslocado de seu contexto original para outro, é alterado por meio de seleção, simplificação, condensação e reelaboração, além de ser relacionado a outros discursos (Mainardes; Stremel, 2010). Esse processo pode ocorrer de forma oficial, através das políticas públicas educacionais dos governos, e por meio da atuação de pesquisadores, escolas, pedagogos e outros setores da educação. A recontextualização destaca as reinterpretações como processos inerentes à circulação de textos, articulando a ação de múltiplos contextos e identificando as relações entre reprodução, reinterpretação, resistência e mudança em diversos níveis (Lopes, 2005).

Adicionalmente, outro conceito crucial para entender a complexidade das políticas educacionais é o de hibridismo (Lopes, 2005; 2008), que se refere aos “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas distintas, que existiam separadamente, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (Canclini, 2013, p. 8, tradução nossa). Esse conceito implica a fusão de diferentes categorias, conceitos e práticas, formando algo novo, que mantém características das entidades originais, mas não se confunde com elas. Ao considerar as políticas educacionais como políticas culturais – que visam orientar desenvolvimentos simbólicos e obter consenso para uma ordem específica ou uma transformação social desejada (Canclini, 2013) – podemos associar o conceito de hibridismo aos processos de recontextualização dessas políticas.

3 A PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA: RECONTEXTUALIZAÇÃO E HIBRIDISMO

Após a aprovação da BNCCEM, em 2018, o Estado da Paraíba iniciou, em 2019, a criação da PCEM/PB, um processo marcado pela recontextualização por hibridismo. Nesse cenário, influências locais e globais se entrelaçaram para disputar a significação da política. Coordenadas pela Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT) e validadas pelo Ministério da Educação (MEC), as ações envolveram o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e o Instituto Reúna, denominado como um parceiro estratégico sem fins lucrativos cujo objetivo é promover uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, desenvolvendo recursos e referências técnico-pedagógicas para garantir a coerência pedagógica sistêmica. Apesar da predominância do setor público na construção do documento, a influência do Instituto destaca-se na elaboração das diretrizes curriculares.

Segundo Ball (2014), a influência de organizações privadas tem se expandido à medida que as novas formas de governança neoliberal-conservadoras borram as fronteiras entre o público e o privado. Isso é evidente na elaboração da PCEM/PB, que envolve uma interação significativa entre textos e diretrizes de instâncias públicas – como MEC, UNDIME e CONSED – e organizações privadas, especialmente aquelas associadas à “Escola da Escolha”. Complementarmente, Adrião e Peroni (2009) observam que essa colaboração entre setores ocorre dentro de um cenário em que a busca por qualidade educacional é moldada por avaliações externas e pela lógica mercantil. Peroni (2012) enfatiza, ainda, que a noção de qualidade educacional está profundamente ligada à função social da escola e que a educação tem historicamente respondido às demandas do mercado de trabalho. Conseqüentemente, a gestão e os conteúdos escolares são frequentemente ajustados para atender às necessidades da reestruturação produtiva e às exigências do capitalismo contemporâneo.

Entretanto, propostas curriculares centralizadoras e orientações internacionais só se institucionalizam negociando com demandas locais, que, frequentemente, divergem dos interesses políticos-econômicos-morais (Lopes; Cunha; Costa, 2013). Essas negociações entre políticas públicas e instituições privadas resultam em concessões que permitem a elaboração e legalização dos movimentos coordenados por essas organizações. Desse modo, no processo de (re)negociação, exemplificando o hibridismo ao integrar múltiplas vozes e perspectivas, foram selecionados redatores, realizadas reuniões, consultas públicas, escutadas as comunidades escolares, promovidos seminários e sistematizadas as contribuições. Esse esforço resultou em três versões preliminares e na construção das trilhas formativas com o apoio do CONSED, culminando na aprovação da PCEM/PB pelo CEE em 2020. A partir de 2021, a SEECT focou na formação continuada dos profissionais da Rede Estadual e na revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

Desta forma, em 2022, a SEECT começou a colocar em prática a PCEM/PB nas escolas-piloto. Esse modelo curricular inclui quatro arranjos distintos: o Ensino Regular, com 3.000 horas e itinerários formativos; o Ensino Integral, com mais de 3.600 horas e estudos propedêuticos; o Ensino Integral Técnico, com 4.200 horas e uma parte flexível de Formação Profissional; e o Ensino Regular Técnico e Profissional, com 3.000 horas, focado em formação para o mundo do trabalho. A ênfase no ensino técnico e profissionalizante destaca-se especialmente em um estado que é o quarto no Brasil em percentual de alunos do EM em instituições de ensino integral, alcançando 52,15% de matrículas em tempo integral. Desde 2016, com o significativo investimento estatal, a rede de ensino integral na Paraíba tem crescido exponencialmente. A integração de especificidades locais com as influências globais evidencia a tentativa de atender, de forma contextualizada, às demandas educacionais regionais.

Os arranjos curriculares da Paraíba, no que se refere aos itinerários formativos, revelam uma tentativa de integrar especificidades locais e globais, mas também exemplificam um processo de recontextualização que pode ser problemático. Cada itinerário, incluindo componentes como o projeto de vida e as eletivas, é delineado para refletir não apenas as áreas de conhecimento, mas também para abordar necessidades e características regionais. Por exemplo, o itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é projetado para partir do local, passando pelo regional até chegar ao global, conforme destacado no documento (PARAÍBA, 2020). Entretanto, essa abordagem pode, na prática, simplificar as complexas relações entre o local e o global, ao invés de realmente transformar a compreensão do currículo.

Além disso, o itinerário formativo propedêutico integrado, denominado “Vasto Mundo: Meu Quintal é Global”, inspirado pela experiência do componente Colabore e Inove nas Escolas Cidadãs Integrais (ECI) (PARAÍBA, 2020), ilustra um esforço para conectar o currículo ao mundo mais amplo. No entanto, embora os itinerários formativos da PCEM/PB integrem componentes curriculares e estejam alinhados com a Agenda 2030 da ONU, há uma preocupação crescente quanto à sua efetiva adequação às necessidades locais. O itinerário proposto, que visa promover uma cultura empreendedora criativa e interdisciplinar, pode estar mais focado em atender a padrões globais e pressões externas do que em abordar as especificidades culturais e sociais da região. Esse enfoque globalizante, embora valorize competências do século XXI e o autogerenciamento da aprendizagem, corre o risco de desconsiderar as práticas e contextos locais, resultando em uma desconexão entre as diretrizes curriculares e as realidades educacionais paraibanas.

Outro ponto de destaque é a divisão dos objetivos de aprendizagem por ano do EM, o que demonstra um esforço para alinhar as metas educacionais com as

realidades locais e regionais da Paraíba, abrangendo a diversidade do estado, incluindo áreas rurais, urbanas e comunidades específicas, como indígenas, quilombolas e ciganas. Essa abordagem reflete a natureza dinâmica do campo educacional como um espaço de projetos e embates significativos. Embora o documento da Paraíba seja influenciado por reformas gerencialistas na educação, ele apresenta diferenças notáveis em relação ao documento geral do MEC, especialmente nos arranjos curriculares e na inclusão de aspectos regionais que, mesmo que de forma inicial, reconhecem e valorizam as especificidades locais no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o processo de recontextualização e hibridismo na reforma do Ensino Médio na Paraíba, observa-se que a política não se resume a uma mera adaptação das normas nacionais. Em vez disso, faz emergir um processo dinâmico que integra diversas influências – desde a BNCCEM e especificidades regionais até as contribuições do setor privado. O conceito de hibridismo revela como a Paraíba não apenas adota, mas também reinterpreta e traduz as diretrizes nacionais, moldando um currículo que, embora mantenha traços das suas origens, se redefine conforme as necessidades locais. Assim, a análise demonstra que as políticas educacionais não são práticas estáticas, mas processos culturais complexos, em que o poder transformador reside tanto nas intenções dos formuladores quanto nas práticas e resistências dos atores locais, evidenciando a interação entre a homogeneização e a diversidade regional.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T; PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista retratos da escola**, v. 3, n. 4, 2012.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BROWN, W. **Cidadania Sacrificial: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. Cidade do México: Random House Mondadori, 2013.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-Revista de Educação**, ano 3, n. 5, p. 329-332, 2016.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C.; CUNHA, E. V. R.; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

MACEDO, E. F.; SILVA, M. S. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. e55/1–23, 2022.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, 2010.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parcerias entre público e privado. **Revista Pró-Posições**, v. 23, n. 2, p. 19-31, 2012.