

Impactos do atrofiamento do currículo clássico no funcionamento do Novo Ensino Médio

 **Cícera Alves Agostinho de Sá¹**

Universidade Estadual do Ceará, Iguatu, CE, Brasil

 **Maria Márcia Melo de Castro Martins²**

Universidade Estadual do Ceará, Iguatu, CE, Brasil

Resumo

O Ensino Médio consiste na etapa formativa final da Educação Básica, cuja oferta obrigatória é assegurada com a instituição da Emenda Constitucional nº 59/2009, no entanto a efetivação ocorre apenas com a implementação do Plano Nacional de Educação (2024). A partir da implementação do Novo Ensino Médio, discussões, estudos e investigações versam sobre o tempo pedagógico direcionado à abordagem das disciplinas que integram a Formação Geral Básica, a exemplo deste artigo. Nessa perspectiva, este estudo objetiva discutir sobre os impactos do atrofiamento do currículo clássico na proposta do Novo Ensino Médio. Os resultados confirmam que embora o Ensino Médio venha sendo contemplado pela política de educação em tempo integral, que garante uma oferta média semanal de 45h/a, apenas 24h/a são destinadas aos componentes curriculares do núcleo geral de formação, comprometendo o acesso dos estudantes da educação pública ao currículo clássico.

Palavras-chave: Compromisso. Educação Geral. Ensino Médio. Implementação. Novo Ensino Médio.

Impacts of atrophy of the classical curriculum in functioning of the Novo Ensino Médio

Abstract

High school is the final formative stage of basic education, whose mandatory provision is ensured by Constitutional Amendment no. 59/2009; however, its effective implementation only occurs with the implementation of the National Education Plan (2024). Since the implementation of the New High School system, discussions, studies, and investigations have focused on the pedagogical time allocated to the subjects that comprise the Basic General Education, as exemplified in this article. From this perspective, this study aims to discuss the impacts of the atrophy of the classical curriculum on the New High School proposal. The results confirm that although high school has been included in the full-time education policy, which guarantees an average weekly offering of 45 hours, only 24 hours are allocated to the core curricular components, compromising the access of public education students to the classical curriculum.

Keywords: Commitment. General Education. High School. Implementation. Novo Ensino Médio.

1 Introdução

O ano de 1996 se confirmou no calendário da educação brasileira como o marco da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, documento legal sucessor da LDB 5.691, instituída no ano de 1971, responsável pela

reforma da nossa educação e alteração da organização do ensino. Com o regime militar em curso, a Lei 5.692/1971 unificou o Primário e o Ginásio, constituindo assim o 1º Grau, enquanto o 2º Grau adotava como foco a profissionalização compulsória, ou seja, não havia oferta de formação para essa etapa dissociada do treinamento e da instrumentalização do trabalhador para o mundo do trabalho.

Assim, a LDB 9.394/1996 foi instituída em um contexto marcado pela renovação de perspectivas. Afinal, a ditadura militar havia sido superada e a educação nacional ansiava pela implementação de uma legislação educacional que suplantasse a educação tecnicista, reguladora e controladora em curso nos governos ditatoriais.

Em uma perspectiva geral, o Artigo 35 da LDB 9.394/1996 estabelece como finalidades do Ensino Médio:

(i) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; (ii) a preparação básica para o mundo do trabalho e a cidadania do educando [...]; (iii) o aprimoramento do educando como pessoa humana [...]; (iv) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática [...] (Brasil, 1996, s/p).

Dentre as finalidades dispostas acima, a indicação de que o trabalho realizado no Ensino Médio comportaria uma formação básica para inserção do egresso dessa etapa no mercado de trabalho aponta para o continuísmo do disposto na LDB 5.692/1971, cuja ênfase, conforme já apontado, delega à etapa final da Educação Básica a função de ofertar aos estudantes uma formação em nível médio, em consonância com as demandas do mercado.

A versão inicial da LDB 9.394/1996 apresentava orientações generalistas sobre a organização curricular do Ensino Médio, de modo que discussões sobre a significativa evasão seguida de abandono nessa etapa poderia estar relacionada ao modo de organização do currículo dessa etapa, geralmente centrado em estratégias transmissoras de conhecimentos, organizados nas seguintes áreas: Linguagens e Códigos; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Humanas e Sociais Aplicadas. Embora essa organização por área se configure como um avanço para o currículo, ainda constituía uma orientação generalista, por não apresentar indicações aplicáveis à organização curricular do Ensino Médio.

No ano de 1999 foi publicada a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), organizada por áreas, apresentando orientações mais diretas e aplicáveis à organização curricular desta etapa. Em uma perspectiva geral, são os

PCN os responsáveis pela introdução das orientações neoliberais de que o ensino na etapa final da Educação Básica esteja mais comprometido em desenvolver competências e habilidades, em lugar do domínio de conhecimentos que até então pautou a elaboração das propostas curriculares das escolas e a atuação docente em escolas de Ensino Médio, nas diferentes disciplinas que até então integravam o currículo.

Essa mudança provoca alterações significativas no trabalho do professor, que fora provocado a abandonar a organização curricular e as metodologias que tivera acesso em seus cursos de formação inicial, no período da graduação, para tentar mediar o desenvolvimento de competências (geralmente identificadas como o conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades que possibilitam a resolução de demandas complexas na vida e no trabalho), como também a consolidação de habilidades (geralmente associadas ao saber fazer).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, que entraram em vigor em 2012, fortaleceram as orientações presentes tanto na LDB 9.394/1996, como também nos PCN/1999. No entanto, a instituição desses novos parâmetros para a organização curricular das disciplinas chegou às escolas desprovida de uma formação continuada para professores, no sentido de aproximar as orientações gerais, apresentadas pelo Ministério da Educação, das experiências vivenciadas pelos professores, necessária à elaboração de uma proposta que alinhasse as necessidades de aprendizagem do Ensino Médio aos interesses da juventude brasileira, que acessava essa etapa.

Em atendimento ao disposto no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e ao que estabelece o Plano Nacional de Educação de 2014, em 2015 foi iniciada a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, para assegurar o acesso a uma formação mínima para todos os estudantes brasileiros. Essa iniciativa começa com a participação de professores de todo o país, uma atividade de configuração e efeitos longitudinais, dada a ampla participação de profissionais da educação na discussão da proposta apresentada pelo Ministério da Educação.

Em maio de 2016 acontece a segunda rodada de análise e contribuições à BNCC, no entanto os fatores políticos partidários enfraqueceram a participação dos mencionados profissionais no processo de qualificação e correção de rotas da segunda versão da proposta, em virtude da movimentação político-partidária que culminou com a deposição da Presidenta da República Dilma Rousseff, em agosto de 2016.

As consequências dessa decisão arbitrária do Congresso Nacional incorreram na apresentação da versão revisada do documento ao Conselho Nacional de Educação, que o aprovou para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 2017, e para o Ensino Médio, em 2018, em muitos aspectos divergente das indicações, proposições e defesas dos profissionais que participaram com afincos da análise da primeira rodada de discussão deste importante documento, que seria concluído considerando as contribuições dos professores que participaram dessas atividades em todo o país.

Nesse cenário, a versão da BNCC colocada em vigor no ano de 2018 para o Ensino Médio confirma a ênfase do trabalho nessa etapa, assentada na orientação neoliberal para a organização do currículo, que prioriza o desenvolvimento de competências e a consolidação de habilidades em lugar do acesso ao currículo clássico, que se configura como o ensino e a aprendizagem do saber historicamente construído, conforme propõe Saviani (2008), possibilitando ao estudante egresso da Educação Básica o acesso às universidades públicas e à empregos estáveis, a partir da aprovação em concursos públicos, dentre outras possibilidades.

Nesse contexto de comprometimento e esvaziamento curricular, em 2017 foi instituída a Lei nº 13.415, que altera a LDB 9.394/1996, especialmente na Seção IV, que versa sobre a organização legal do Ensino Médio. Ao mesmo tempo em que prevê a ampliação da oferta de educação em tempo integral para os estudantes do Ensino Médio, o Parágrafo 5º do Artigo 35-A estabelece que: “§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino”.

Essa limitação na oferta de aulas dos componentes curriculares que compõem a Formação Geral Básica incorre no problema que deu origem a este estudo, uma vez que o atrofiamento do tempo destinado às disciplinas da Formação Geral Básica incorre no comprometimento da formação do estudante, que não mais tem acesso aos conteúdos mínimos das disciplinas que integram a parte geral do currículo. Destarte, este artigo tem como objetivo discutir sobre os impactos do atrofiamento do currículo clássico na proposta do Novo Ensino Médio.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de cunho teórico, documental, acrescido de reflexões a partir das experiências profissionais das autoras como docentes da Educação Básica e do Ensino Superior. Encontra-se organizado nas seguintes seções: nesta introdução, apresentamos uma abordagem diacrônica

dos eventos e fatores que culminaram com a vigência do Novo Ensino Médio, pautado na Lei nº 13.415/2017; na seção teórica, tratamos da questão ontológica da Educação, da função social da escola e do trabalho dos professores, problematizando a Pedagogia das Competências, que tem marcado as legislações que orientam a formação e o trabalho desses profissionais. Assim, esta seção enfatiza que é preciso resgatar o sentido da Educação, da escola e do ensinar; em seguida, analisamos questões relacionadas ao tempo pedagógico destinado à formação geral básica e à parte diversificada, considerando a organização do Novo Médio, bem como questões relacionadas aos materiais didáticos e à formação de professores, além do excessivo apelo às metodologias ativas nesse “novo” cenário educacional; por fim, apresentamos as considerações finais a este estudo, seguidas pelas referências.

2 A natureza ontológica da Educação: distanciamentos e possíveis aproximações no contexto da formação básica da classe trabalhadora

Os desafios postos no cenário educacional atual nos remetem à necessidade de retomarmos a discussão sobre a natureza ontológica da Educação. Em sentido lato, a Educação caracteriza-se como um complexo social universal, que tem origem no trabalho, práxis fundante do ser social (Lukács, 2013). Não tratamos aqui do trabalho na forma como o conhecemos na sociedade de classes, trabalho abstrato, alienado, explorado, mas do trabalho concreto, como atividade de produção da vida material do homem, como atividade vital, a própria vida produtiva (Marx, 2015), por meio da transformação da natureza e produção do mundo humano.

O surgimento da sociedade de classes, a partir da instauração da propriedade privada, atualmente representada pela sociedade capitalista, assentada na produção de mercadorias, teve como uma de suas consequências a necessidade de formar mão de obra para sua produção.

O contrato da compra e venda da força de trabalho reflete essa sociedade, em que a classe dominante, detentora dos meios de produção, participa deste contrato, comprando a força de trabalho da classe dominada, restando a esta vendê-la, de forma precária, como condição de existência.

Nessa relação, é preciso que se diga que o trabalho realizado é produtor de mais-valia, enriquecendo quem o compra, pois, o trabalho, nesse sistema, configura-se como a única mercadoria que produz outras mercadorias.

É nesse contexto que a educação surge em sentido restrito, como afirma Sobral (2021, p. 10): “Contudo, educação em sentido restrito é essa educação que surge com a sociedade de classes, a fim de atender aos seus interesses e tende a findar-se com a superação da propriedade privada”. E acrescenta:

A educação, em sentido restrito, no contexto da sociedade capitalista cumpre seu papel de reprodução da ordem estabelecida, à medida que separa o homem que pensa do homem que faz e direciona o ensino intelectual para os filhos dos burgueses e o ensino puramente técnico para os filhos dos operários, perpetuando assim a sociedade de classes (Sobral, 2010, s/p).

Em distinção das formas de Educação em sentido lato em sentido restrito, Lima (2009, 115) destaca: “A diferença fundamental entre educação em sentido lato e em sentido restrito consiste no caráter universal da primeira e na dependência da divisão de classes da segunda”

Em sentido lato, podemos dizer que a Educação mantém com o Trabalho uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca (Lukács, 2013), constituindo-se como a práxis social, capaz de “produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p. 6).

Nesse sentido, “[...] é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (Saviani, 2013, p. 14). Assim, compondo esta humanidade está o conjunto de conhecimentos produzido e sistematizado ao longo da história do ser social, e que possibilita o contínuo processo de transformação do mundo natural em social, tendo em vista o atendimento às necessidades humanas.

Todavia, na sociedade capitalista, a riqueza que é produzida coletivamente, é apropriada privadamente, o que explica o que Paulo Freire denomina de aberração: o sistema capitalista produz miséria na abundância. E como, certa vez, mencionou o Prof. Dr. Fábio Sobral (UFC), em uma de suas aulas magistrais: “o sistema capitalista materializa uma racionalidade irracional”.

Assim, podemos afirmar que o sistema capitalista e a sociedade de classes limitam o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, uma vez que aliena o trabalho, práxis fundante do ser social. É, pois, na contramão da sociedade de classes que a educação precisa materializar sua teleologia, formando a consciência da classe trabalhadora, no sentido de superar o sistema que lhe explora e oprime, contribuindo para criar as condições objetivas e subjetivas para tal.

Na sociedade de classes, a educação escolar é determinada pela intencionalidade da classe dominante, o currículo estruturado para manter o *status quo*, e como lembra Freitas (1995), a sociedade capitalista precisa lidar com a insuperável contradição de ter que instruir a classe trabalhadora, sendo esse processo arriscado ao próprio sistema, assim o faz a conta-gotas, uma instrução mínima, apenas para conseguir explorar sua força de trabalho. Há três décadas o autor já destacava: “[...] o novo padrão de exploração das classes trabalhadoras, que está sendo gestado em escala mundial, reacende uma contradição importante no seio da sociedade capitalista: a contradição entre explorar e educar” (Freitas, 1995, p. 93).

A partir do que explicita Freitas (1995), Martins (2013) conclui: “[...] que em nada a educação direcionada à classe trabalhadora tem de emancipatória, contudo, é a partir da contradição entre o explorar e o educar que podemos encontrar formas e espaços para objetivar uma educação na perspectiva emancipatória” (p. 134).

Assim, advoga-se a retomada do sentido lato da Educação, como horizonte da educação escolar, de forma que a classe trabalhadora a reconheça como direito e como mediação necessária ao seu processo de humanização e qualificação para intervir, criticamente, na realidade, mesmo diante das limitações impostas pelo sistema. É preciso reconhecer as limitações da educação, uma vez que não é esta que determina a sociedade, antes é por ela determinada. O que nos remete a Paulo Freire, quando afirma que a educação não transforma o mundo, transforma as pessoas, e pessoas transformam o mundo. Essa máxima se assenta na transformação como fruto da práxis humana, da ação guiada por uma teoria contestatória, na direção da emancipação humana.

Nessa direção, Lima e Jimenez (2011, p. 73) afirmam que a Educação “[...] pode constituir-se em espaço para objetivação de posições teleológicas voltadas à emancipação humana”. Em acréscimo, Rafael, Ribeiro e Mendes Segundo (2016, p. 375) enfatizam que “Uma educação, mesmo nos moldes do capital, pode desenvolver suas aspirações emancipadoras [...]”.

Aqui apresentamos a emancipação humana como a superação de todas as formas de exploração e opressão do homem pelo homem, de forma que seja possível o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Tonet (2013), fundamentado em Karl Marx, informa que a essência da emancipação humana está “[...] no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico” (Tonet, 2013, p. 204). Nesse sentido, o autor destaca que se faz necessário superar a alienação do trabalho, como condição absolutamente

indispensável da emancipação humana. Assim, faz-se urgente problematizar a relação trabalho-educação no contexto da sociedade capitalista e repensar a função social da escola e do trabalho que os professores e professoras desenvolvem nesse contexto.

3 A função social da escola: espaço de contradição e de formação da classe trabalhadora

A escola, historicamente, constituiu-se em uma instituição dual. A escola para formar a elite (escola privada, comprometida com o ensino propedêutico) e a escola para formar a classe trabalhadora (escola pública, com ensino voltado para atender aos interesses do mercado, ensino técnico, profissional).

Em se tratando da função social da escola, faz-se imprescindível a concebermos como defende o Prof. Dermeval Saviani, como espaço privilegiado de socialização do conhecimento elaborado, como espaço de apropriação da Arte, da Ciência, da Filosofia, da Cultura, a saber, dos conhecimentos clássicos. Ao registrarmos essa afirmação, logo nos vem em mente a atual configuração da escola pública brasileira e a compreensão de o quanto está distante da perspectiva por Saviani (2013). A escola pública, assim, vai sendo conduzida ao sabor dos interesses do mercado, das políticas neoliberais, como que perdida, despotencializada para a classe trabalhadora. E a partir dessa percepção, nos vem a provocação a respeito dos (des)caminhos que a escola pública vem trilhando: “Para quem não sabe onde quer chegar ou para aonde está indo, qualquer caminho serve”.

Essa provocação se faz oportuna aqui, pois os acontecimentos que vêm perpassando a escola, descaracterizando-a como esse espaço privilegiado de acesso ao saber sistematizado, sem quase nenhuma resistência mais expressiva, permite-nos inferir que a maioria dos sujeitos que a constitui vem tomando o caminho das “reformas” como o caminho que serve. Mas, serve a quem?

Ao que o cenário atual indica, a função social da escola parece ainda pouco explícita e refletida no cotidiano da Educação Básica e no contexto da formação de professores. Assim, também cabe-nos indagar: que concepção ou concepções de educação e de escola vêm sendo incorporadas à formação dos professores e professoras? E como essa dimensão da formação vem impactando o trabalho docente desenvolvido no contexto escolar, para além das determinações políticas e econômicas que atravessam seu ofício? Mais adiante retomaremos essas questões

quando tratarmos mais detidamente sobre o trabalho docente no contexto do Novo Ensino Médio.

Aqui gostaríamos de chamar atenção para uma categoria do real, a contradição (Konder, 1981). É, pois a escola um espaço de contradição, e embora determinada pela sociedade, a escola, por mais que esteja sujeita aos interesses da classe dominante, não os expressa em sua totalidade.

Nesse movimento dialético, a escola, como instituição formadora, experimenta avanços e retrocessos em relação à sua função social. Nessa dinâmica, ora o conhecimento está mais disponível à classe trabalhadora, ora menos, como o que tem sido materializado desde a “reforma” do Ensino Médio, refletindo na redução da carga horária de disciplinas clássicas do currículo e no esvaziamento do conteúdo do livro didático, por exemplo.

Nesse contexto, é possível resistir? Pensamos que um passo inicial nessa direção seria reafirmar a função social da escola na práxis cotidiana dos sujeitos que a constituem e, a partir dessa posição, reorientarmos nossas ações, tecendo um movimento de resistência no dia a dia da sala de aula, em diálogo com a totalidade social, histórica, concreta, explicitando as mediações que são necessárias para avançarmos enquanto classe trabalhadora, rumo à superação da alienação que limita nossa existência.

Nesse sentido, é imprescindível lutar pelas condições de ensinar e aprender, e tomar a educação como mediação fundamental à superação da sociedade de classes, pois é a partir da apropriação dos conhecimentos que a classe dominante detém, pela classe trabalhadora, que é possível promover uma transformação social, na direção da superação do atual sistema.

4 O trabalho docente no contexto do Novo Ensino Médio: que fazer?

Temos discorrido sobre a natureza ontológica da Educação, bem como sobre a particularidade da educação escolar, e, portanto, do papel social da escola. Nesse contexto, assume centralidade o trabalho docente. Ocorre-nos indagar sobre a natureza desse trabalho, sobre suas especificidades e, em última ou a princípio, sobre a formação dos professores para o exercício do magistério. Assim como a Educação constitui-se em práxis social, com dependência ontológica e autonomia relativa em relação ao trabalho, o trabalho docente também se configura como práxis, como mediação essencial, no seio da Educação, da sociedade de classes. Sendo, pois, a

sociedade um complexo de complexos, conforme define Lukács (2013), cabe-nos perguntar qual o lugar do trabalho docente nessa tessitura?

Sistematicamente, os docentes vêm sendo concebidos pelos legisladores do currículo e das políticas educacionais como executores, como se não fosse o(a) professor(a) um(a) intelectual. Aqui tomamos emprestado o conceito gramsciano de intelectual orgânico, como representante de uma categoria, de uma ideologia, no seio da estrutura social global.

A ideologia da classe dominante já nos é bem conhecida, caminha historicamente na direção de destituir o trabalhador de condições dignas de existência e o faz, sobretudo, negando-lhes o direito a uma educação escolar que lhes permita, de fato, uma formação integral, omnilateral. O trabalho docente se materializa, pois, nesse tecido social complexo, e, quase sempre, de forma bastante precarizada.

É possível dizermos que a “reforma” do Ensino Médio trouxe sérias implicações para o trabalho docente. Com a redução da carga horária das disciplinas da formação geral básica, os docentes precisaram assumir disciplinas da parte diversificada, externas ao seu campo de formação. Assim, a “reforma” impôs um trabalho fragmentado, trazendo prejuízos à formação dos estudantes, sobretudo no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos clássicos (Saviani, 2013).

Mesmo antes da “reforma” já se observava as tentativas de mecanização do trabalho dos professores, a exemplo do forte apelo para que seu trabalho treine os estudantes para obter bons resultados nas avaliações externas, de larga escala. Trabalhar sob pressão por resultados vem, desde então, se naturalizando na escola pública como uma prática que intensifica o controle sobre o trabalho docente. Com isso, o trabalho vem se tornando também para os(as) docentes uma fonte de adoecimento.

Nesse contexto, o(a) trabalhador(a) docente é visto como o(a) responsável pelo (in)sucesso escolar. Essa perspectiva desconsidera as condições objetivas e subjetivas de seu trabalho, bem como dos(as) alunos(as) em relação ao aprender. Nesse sentido, tende-se a reduzir o ensino a metodologias. E se estas não forem “ativas”, estão inadequadas, sem mesmo um aprofundamento sobre tais propostas ou sobre o que buscam superar.

É necessário que se reafirme que o trabalho docente tem sua especificidade, o ensinar, atividade altamente complexa. Não deve confundir-se com o trabalho de outros profissionais, embora, por sua natureza, compartilhe interface com a área da Psicologia, por exemplo. O que vem sendo imputado aos docentes é que assumam

responsabilidades que ultrapassam a especificidade de seu trabalho. É preciso advogar uma outra cultura em relação ao trabalho dos professores e das professoras no contexto escolar.

Assim, quem construirá nova cultura que respeite os(as) professores(as) e seu ofício, valorizando-os(as) em relação às suas condições de trabalho? Essa é uma tarefa coletiva da sociedade, dos estudantes, de suas famílias, dos representantes do povo, mas principalmente dos(as) docentes. É preciso que estejamos mais organizados e fortalecidos como classe trabalhadora, como categoria essencial à proposição de políticas educacionais e curriculares que atendam aos anseios da juventude da escola pública, para além de direcionar sua formação para o mercado de trabalho. O currículo foi sequestrado, é preciso recuperá-lo. Nas palavras de Frigotto (2022), em entrevista a Instituto Humanitas Unisinos: “o **“novo ensino médio”** é uma traição aos **jovens** atuais e futuras gerações, pois lhes impõe uma dupla barreira: o **acesso à universidade** e ao **trabalho complexo**.”

O currículo da formação de professores também se encontra sob a mira de distintas Diretrizes Nacionais, que insistem em reduzir a formação desses profissionais à dimensão prática, negando-lhes as condições de aprofundamento teórico e de desenvolver plenamente o conjunto de conhecimentos e experiências essenciais à uma formação fortemente qualificada. Sobressai nesse cenário a Pedagogia da Competências, com ênfase na prática e no saber fazer, sinalizando um recuo da teoria (Maués, 2003), além da máxima do Aprender a Aprender (Duarte, 2008), como base conceitual para a formação desses profissionais, competências alinhadas com as transformações que o mercado de trabalho vai apresentando, ao sabor do neoliberalismo, a exemplo do apelo à formação de trabalhadores flexíveis, com predomínio do saber-fazer.

Na contramão dessa perspectiva criticada lucidamente por Duarte (2008), Martins (2013) enfatiza ser preciso a defesa de uma docência ampliada, o que inclui “a assunção de um referencial que teça a crítica radical aos paradigmas dominantes no campo da formação docente, porquanto reforçam o esvaziamento teórico desta, com apelos sistemáticos às Pedagogias do “Aprender a Aprender”, o que inclui o aprender fazendo” (p. 220).

Ao que nos parece, tal perspectiva marca as mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (Resolução CNE n. 04/2024), ao estabelecerem a realização do Estágio Supervisionado a partir do início do curso, mais precisamente desde o primeiro

semestre, uma clara expressão do “aprender fazendo”. E as dimensões ética, estética, política, para além da dimensão técnica do trabalho dos professores e das professoras (RIOS, 2008), que lugar ocupam nesses documentos?

Em alternativa (e mesmo como possibilidade de enfrentamento) às orientações que vêm sendo direcionadas ao trabalho dos professores, numa perspectiva de regulação e controle, imposto pelas avaliações externas, lançamos mão da defesa de Saviani (2013) quanto à ação educativa. No que diz respeito ao trabalho docente, o(a) professor(a) pode experimentar os cinco momentos que o autor propõe no processo de ensinar os conteúdos (ato educativo). Orienta-se partir da prática social inicial, seguir problematizando o tema, instrumentalizar os estudantes, conduzi-los à catarse e, e por fim, retornar à prática social global, não mais com um conhecimento sincrético, como encontram-se os sujeitos no início do processo de ensino, mas tê-los apropriado criticamente, e ao fim compreendê-los de forma sintética (Saviani, 2008).

Outra possibilidade que pode ser agregada ao que orienta Saviani (2008), no sentido de aproximar a escola de sua função social a serviço da classe trabalhadora, por meio do trabalho docente, é a proposição de Tonet (2014), ao que denomina de atividades educativas de caráter emancipatório, como alternativa, é proposta ao desenvolvimento de uma prática educativa que dialoga com o processo histórico de produção do conhecimento, atravessado pela luta de classes.

É preciso que, na condição de intelectuais orgânicos, pensemos nas possibilidades de desarticular o que a classe dominante tenta infringir na formação dos filhos da classe trabalhadora.

Nós, professores, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, precisamos estar atentos(as) e articulados(as). Para nós, não é qualquer caminho que serve. Por isso, nosso trabalho precisa estar assentado em uma teleologia que atue sobre as consciências dos sujeitos, de forma a conduzir suas ações na direção do bem comum e da superação da sociedade capitalista.

5 O que as experiências no contexto do Novo Ensino Médio têm nos revelado sobre o Tempo pedagógico destinado à FGB e PD, materiais didáticos e formação dos professores?

Aqui propomos uma reflexão partindo de experiências das autoras com atuação na Educação Básica (Ensino Médio) e no Ensino Superior, no processo de orientação e acompanhamento dos Estágios Supervisionados, tocando

especificamente na reorganização do currículo, incluindo a distribuição de carga-horária do Novo Ensino Médio entre as disciplinas da Formação Geral Básica – FGB e da Parte Diversificada, com desdobramentos para a formação dos professores em Estágio Supervisionado, além dos impactos sobre o Livro Didático, em articulação com a BNCC (Brasil, 2018).

A experiência no contexto da Educação Básica, seja atuando como professora do Ensino Médio, seja orientando estagiários das licenciaturas tem revelado sérias implicações sobre os aspectos mencionados anteriormente. Aqui também entendemos esses aspectos como **atrofiamento do currículo clássico no contexto do Novo Ensino Médio**.

No que diz respeito à distribuição da carga horária das disciplinas do Novo Ensino Médio, áreas como Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) sofreram redução de carga horária, passando de 100 minutos semanais para 50 e Língua Portuguesa de 250 para 150 minutos semanais. O que já era uma carga horária insuficiente ficou ainda mais reduzida. Ao passo que disciplinas da Parte Diversificada como Projeto de Vida, assume carga horária equivalente a 150 minutos semanais.

A redução da carga horária de disciplinas do currículo clássico reduziu o campo de Estágios dos futuros professores em suas áreas específicas de formação, sendo necessário realizarem o estágio em disciplinas eletivas e outras para que possam atender à carga horária exigida aos Estágios dos cursos de licenciatura. O Estágio em disciplinas do componente curricular específico tem se apresentado como um desafio de contornos bastante preocupantes no contexto da formação de professores das áreas de Ciências da Natureza e Língua Portuguesa, por exemplo.

Ainda acompanhando os Estágios Supervisionados, outro cenário que se desenhou bastante inquietante diz respeito aos novos livros didáticos que foram distribuídos na escola pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Os relatos dos estagiários e das estagiárias, registrados em seus relatórios e durante as aulas da disciplina de Estágio, revelam que o esvaziamento do conteúdo dos livros vem sendo percebido mesmo pelos estudantes do Ensino Médio.

Além de os livros estarem esvaziados teoricamente, há disciplinas como as Eletivas, que não dispõem de livros ou outros materiais de apoio. Disciplinas Eletivas requerem dos(as) professores(as) atuarem fora de sua área de formação inicial e ainda os sobrecarrega, uma vez que precisam produzir os materiais didáticos para abordar assuntos sinalizados nas ementas dessas disciplinas. A atuação em Eletivas demanda dos(as) professores(as) e dos(as) estagiários(as) mais tempo de estudo e

planejamento, o que tem se mostrado insuficiente, considerando a carga horária semanal destinada ao planejamento das aulas.

Como é possível perceber, o atrofimento do currículo clássico no contexto do Novo Ensino Médio tem desdobramentos para além da formação dos estudantes da Educação Básica, revelando condições precárias de atuação dos estagiários e dos professores da escola. Assim, faz-se necessário ampliar essa discussão nos distintos contextos formativos, a partir da problematização que este artigo explicita, e ampliar o diálogo e a resistência em favor de uma educação alinhada a um projeto de nação que se comprometa com a eliminação das desigualdades sociais, e no limite, com a superação da sociedade capitalista.

6 Considerações Finais

A tessitura deste texto, alinhada ao objetivo de discutir os impactos do atrofimento do currículo clássico na proposta do Novo Ensino Médio confirma-se como uma atividade provocativa, por possibilitar seus possíveis leitores, que atuam ou investigam temas relativos à Educação tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, a problematizar os interesses pautados na implementação do Novo Ensino Médio, que vem desmontando e fragilizando a organização curricular da etapa de conclusão da Educação Básica, incorrendo no atrofimento da oferta e acesso ao saber historicamente elaborado (Saviani, 2008).

Evidências desse processo de atrofimento do currículo clássico estão notadamente representadas pela supremacia dos componentes curriculares que integram a PD sobre as disciplinas que compõem a FGB (20 horas semanais para disciplinas relativas à formação geral e 25 horas semanais para o “currículo alternativo”), comprometendo o acesso dos estudantes dessa etapa ao currículo clássico, constituído pelos saberes historicamente acumulados.

Outro fator que também pode ser identificado pelos professores no contexto escolar implica na reconfiguração do livro didático, que durante décadas se confirmou como o principal instrumento de trabalho do professor e agora, mediante o esvaziamento de conteúdo, vem sendo utilizado esporadicamente nas aulas de Língua Portuguesa e das disciplinas que compõem a área Ciências da Natureza, conforme relato dos estagiários sobre os materiais didáticos disponíveis para a atividade docente.

Soma-se a esse desmonte do currículo, a oferta de disciplinas Eletivas, instrumentalizadas apenas por um catálogo geral, no qual consta apenas o título e a ementa do que pode ser trabalhado pelo professor. Assim, os professores lotados nesses componentes curriculares enfrentam uma sobrecarga de trabalho decorrente da necessidade de produzir material para essas novas disciplinas.

Os impactos desse desserviço implicam no esvaziamento de conteúdos tanto de livros didáticos quanto das aulas, fortalecendo a política de formação de mão de obra para o mercado de trabalho neoliberal, que desprovida dos conhecimentos basilares que poderiam fundamentar o processo de luta por mudanças, atende à exploração praticada pela economia neoliberal.

Conforme discutido ao longo deste texto, este cenário notadamente marcado pela precarização da formação docente, pela sobrecarga de trabalho decorrente da imposição de disciplinas a serem lecionadas para as quais os professores não foram formados e a pressão por resultados em avaliações em larga escala incorrem no comprometimento do trabalho dos professores, que não conseguem compreender nem atender as demandas atuais da educação.

Portanto, a ampliação do investimento em pesquisas que tratam das possíveis consequências das interferências da economia neoliberal na Educação pode se configurar como uma estratégia para o fortalecimento das discussões acerca do atrofamento do acesso ao currículo, como consequência da implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas, minimizando os efeitos da precarização do trabalho e da formação ofertada aos filhos da classe trabalhadora, que estudam em instituições notadamente configuradas como contexto de formação de mão de obra para o mercado de trabalho neoliberal, que continua explorando a classe trabalhadora.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Palácio do Planalto, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692/71**. Brasília: Ministério da Educação, 1971.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Novo Ensino Médio**: Lei nº 13.415. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica e revoga as Resoluções CNE/CP n.º 2/2015, n.º 1/2019 e n.º 2/2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 103, p. 74–78, 30 de maio de 2024.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio Representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país. Entrevista Especial com Glagêncio Frigotto. Instituto Humanitas Unisinos, 2022. Disponível em: [Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país. Entrevista especial com Gaudêncio Frigotto - Instituto Humanitas Unisinos - IHU](#), Acesso em 07 out. 2025.
- LIMA, Marteana Ferreira de. **Trabalho, Reprodução Social e Educação em Lukács**. 2009. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.
- LIMA, Marteana Ferreira de.; JIMENEZ, Suzana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 73 - 94, ago. 2011.
- KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).
- LUKÁCS, György. Por uma Ontologia do Ser Social II. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. **Trabalho Docente na licenciatura em Ciências Biológicas**: uma análise na perspectiva da ontologia marxiano-lukacsiana. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza - CE, 2020.

MARX, Karl. Cadernos de Paris & Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844. Tradução de José Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cad. Pesq.** [on line], n. 118, p. 89 - 118, mar. 2003.

RAFAEL, Ivania Maria de Sousa Carvalho; RIBEIRO, Luís Távora Furtado; MENDES SEGUNDO; Maria das Dores A crise do capital e a relação com a educação brasileira. *Educação*. v. 41, n. 21, p. 375 – 386, maio/ago. 2016. SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SOBRAL, Karine Martins. **A Natureza Onto-Histórica do Princípio Educativo: uma análise com base nas contribuições de Gramsci e Lukács**. 2021. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza - CE, 2021.

SOBRAL, Karine Martins. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci**: ensaios de compreensão à luz da ontologia marxiana, 2010. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza - CE, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9 - 23, jan./jun. 2014.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2013.

¹ **Cícera Alves Agostinho de Sá**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8460-3567>
Doutora e Mestra em Letras pelo PPGL, da UERN; Especialista em Língua Portuguesa e Arte-Educação pela URCA; Especialista em Gestão Escolar pela UFC; Licenciada em Letras pela URCA. Professora Assistente do Setor de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, do Curso Letras Português, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu-CE (FECLI/UECE).

Contribuição de autoria: Desenvolve pesquisas que versam sobre os impactos da implementação do Novo Ensino Médio no currículo da Educação Básica, além de atuar como professora e formadora de seus pares de Língua Portuguesa da rede pública de educação do Ceará, como professora de Estágio Supervisionado do curso de Letras, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI/UECE). Tem experiência ainda na coordenação pedagógica e direção de escola profissional da rede pública estadual cearense, contextos em que a política do Novo Ensino Médio vem sendo implementada.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0408071082417190>

E-mail: cicera.agostinho@uece.br

²Maria Márcia Melo de Castro Martins, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8188-9694>

Doutora e Mestre em Educação (PPGE/UECE). Licenciada em Ciências Biológicas (UFC) e Docente Adjunta do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iguatu - FECLI, unidade interiorana da Universidade Estadual do Ceará.

Contribuição de autoria: Esta autora contribuiu com a produção direta do texto, a partir de sua experiência como docente formadora de professores de Ciências e Biologia para a Educação Básica e orientadora de Estágio Supervisionado, ajudando a tecer reflexões sobre os desdobramentos do atrofiamento do currículo clássico no contexto do Novo Ensino Médio, destacadamente sobre seus impactos na formação dos(as) estudantes da Educação Básica, no trabalho docente e na formação de futuros(as) professores(as).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6674565451622122>

E-mail: marcia.melo@uece.br

Como citar este artigo (ABNT):

SÁ, C. A. A.; MARTINS, M. M. M. C. Impactos do atrofiamento do currículo clássico no funcionamento do Novo Ensino Médio. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 7, p. e026014, 2026. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e026014>

*Recebido em 27 de janeiro de 2026
Aprovado em 23 de fevereiro de 2026
Publicado em 07 de março de 2026*