

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO, JUVENTUDES E PLURALIDADES: *lentes* para uma crítica da padronização curricular do Ensino Médio no contexto da Lei 13.415/2017

*Martin Kubn
Diego Orgel Dal Bosco Almeida*

Resumo

O objetivo deste artigo é compreender como, afinal, a pesquisa como princípio pedagógico, a partir das relações entre juventudes e pluralidades, pode ser compreendida atualmente como contraponto das tentativas de padronização curricular. Para tal empreendimento, a reflexão segue três momentos. No primeiro, dirigimos nosso olhar para a emergência da categoria juventude(s). No segundo momento do artigo, problematizamos a pesquisa como princípio pedagógico destacando que, além da crítica aos modelos transmissivos, deve-se incorporar a esse princípio uma crítica às tentativas de padronização curricular. No terceiro momento, analisamos o teor de dois documentos oficiais do currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012) e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/2018), tendo como foco compreender quais as concepções de pesquisa que constam nesses documentos. A proposta desta reflexão se insere em um contexto de ampliação das discussões públicas acerca do currículo, especialmente do chamado Novo Ensino Médio. Refletindo junto às teorias críticas, entendemos que este estudo contribui para a constituição de um material elaborado em um momento no qual se vislumbram possibilidades para o surgimento de um currículo emergente que pode ser dirigido à criação de possibilidades de emancipação.

Palavras-chave: pesquisa como princípio pedagógico; juventudes; pluralidades; novo ensino médio.

RESEARCH AS A PEDAGOGICAL PRINCIPLE, YOUTH AND PLURALITIES: *lenses* for a critique of curriculum standardization of the High School in the context of law 13.415/2017

Abstract

The objective of this article is to understand how the research as a pedagogical principle, based on the relations between youths and pluralities, currently be understood as a counterpoint to attempts at curriculum standardization. For such an undertaking, the reflection follows three moments. In the first, we turn our gaze to the emergence of the category of youth(s). In the second moment of the article, we problematize research as a pedagogical principle, highlighting that, in addition to criticizing transmissive models, a critique of attempts at curriculum standardization incorporated into this principle. In the third moment, we analyzed the content of two official curriculum documents, the Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012) and the Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/2018), focusing on understanding which research concepts contained in these documents. The purpose of this is reflection inserted in a context of expansion of public discussions about the curriculum, especially the so-called New Secondary School. Reflecting along with critical theories, we understand that this study contributes to the constitution of material elaborated at a time when possibilities envisioned for the emergence of an emerging curriculum that directed at creating possibilities for emancipation.

Key words: research as a pedagogical principle; youth; pluralities; new high school.

LA INVESTIGACIÓN COMO PRINCIPIO PEDAGÓGICO, LA JUVENTUD Y LAS PLURALIDADES: *lentes* para una crítica a la estandarización curricular de la Educación Secundaria en el contexto de la Ley 13.415/2017

Resumen

El objetivo de este artículo es comprender como la investigación como principio pedagógico, a partir de las relaciones entre jóvenes y pluralidades, puede ser entendida actualmente como un contrapunto a los intentos de estandarización curricular. Para tal empresa, la reflexión sigue tres momentos. En el primero, dirigimos nuestra mirada a la emergencia de la categoría de joven(es). En el segundo momento del artículo, problematizamos la investigación como principio pedagógico, destacando que, además de criticar los modelos transmisivos, debe incorporarse a este principio una crítica a los intentos de estandarización curricular. En el tercer momento, analizamos el contenido de dos documentos curriculares oficiales, las Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012) y la Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/2018), centrándonos en comprender qué conceptos de investigación contienen estos documentos. El propósito de esta reflexión se inserta en un contexto de expansión de las discusiones públicas sobre el currículo, en especial la llamada Nueva Educación Secundaria. Reflexionando junto a las teorías críticas, entendemos que este estudio contribuye a la constitución de un material elaborado en un momento en que se vislumbran posibilidades para el surgimiento de un currículo emergente que pueda orientarse a crear posibilidades de emancipación.

Palabras clave: investigación como principio pedagógico; jóvenes; pluralidades; nueva educación secundaria.

INTRODUÇÃO

O texto que segue busca refletir a partir do momento atual das políticas de currículo, cujo debate público assumiu amplitude desde o início de 2023, especialmente no que se refere à chamada reforma do ensino médio (Medida Provisória n.º 746/2016) e à Lei do Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) que promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/Lei n.º 9.394/1996) até chegar à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) do Ensino Médio homologada em 2018. O debate público depois do pleito eleitoral de 2022 tem sido pautado por posicionamentos de sindicatos, entidades estudantis, movimentos docentes e de pesquisadores que reivindicam a revogação do Novo Ensino Médio. O cerne desse debate tem apontado, especialmente a partir das pesquisas no campo das políticas educativas, para o comprometimento do direito à educação escolar, a precarização da formação das juventudes e o não reconhecimento das pluralidades culturais locais, regionais, entre outros. Em síntese, podemos dizer que o debate está pautado em dois caminhos que têm disputado o que virá pela frente. Os que dizem que se deve apenas rever alguns pontos, ajustar o Novo Ensino Médio, cujos representantes são “[...] os institutos privados que fizeram assessoria para a elaboração dessas propostas que impetraram um verdadeiro esquiteamento curricular” (Silva, 2023, s/p). E, de outro lado, os que defendem a revogação dos “[...] dispositivos da Lei 13.415/2017 inseridos na LDB e dela subtrair o fundamento legal que induziu à produção de tantos desacertos e problemas...” (Silva, 2023, s/p). A partir das críticas dirigidas ao *novo* currículo dessa etapa da educação básica, entidades, pesquisadores e outros movimentos de professores e estudantes têm levantado a hipótese de que, ao revogar todos os dispositivos da Lei 13.415/2017, tome-se como ponto de partida e reflexão acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012 (DCNEM/2012), negligenciadas na reforma

proposta pelas “[...] fundações empresariais emaranhadas na formulação [dessa última] legislação” (Silva, 2023, s/p).

Ao lado dos que compreendem as inúmeras perdas do *novo* currículo do ensino médio, e procurando vislumbrar no momento uma oportunidade de reflexão sobre o que se tem chamado de Novo Ensino Médio, buscamos, neste artigo, a partir de um estudo teórico e documental, orientado pelas teorias críticas, sustentar a hipótese de que a pesquisa como princípio pedagógico possa ser vista, atualmente, como contraponto à padronização curricular do Novo Ensino Médio no contexto da Lei 13.415/2017.

Ao percorrer esse objetivo principal, dividimos este texto em três momentos. No primeiro, dirigimos nosso olhar para a emergência da categoria juventude(s). No segundo momento, nos preocupamos em analisar as possibilidades da pesquisa como princípio pedagógico para além da crítica aos modelos transmissivos, incorporando também o contraponto às tentativas de padronização do currículo no contexto da Lei 13.415/2017. No terceiro e último momento, com as *lentes* construídas a partir da história da educação recente e do olhar teórico-conceitual da pesquisa como princípio pedagógico, analisamos dois documentos curriculares oficiais sobre o ensino médio: as DCNEM (Brasil, 2012), que têm surgido como sugestão e como uma possibilidade de iniciar uma discussão pública sobre os caminhos da educação secundária no país em 2023; e a BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018), que tem sido objeto de críticas da maior parte das pesquisas nos últimos anos, desde a sua discussão até sua homologação.

Ainda que os dois documentos oficiais possam implicar no que denominamos neste artigo como tentativas de padronização curricular, naquilo que se refere especificamente à pesquisa como princípio pedagógico, compreendemos que das DCNEM (Brasil, 2012) à BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) ocorreu um significativo redirecionamento que compromete o estatuto epistemológico da pesquisa, desde os seus pressupostos até sua pedagogia no espaço escolar.

Quando estabelecemos possibilidades de análises acerca desses documentos curriculares, o que propomos é um exercício de reflexão associado às teorias críticas “[...] na perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente” (Nobre, 2004, p. 11) sob um horizonte de emancipação, de seus potenciais, sem deixar de considerar os seus obstáculos. Ou seja, não estamos fazendo *a priori* uma escolha por este ou aquele documento, mas utilizando-os para refletir sobre “potenciais emancipatórios” (Nobre, 2004, p. 11). Entendemos, desse modo, que as teorias críticas possibilitam um interessante exercício de reflexão a partir de “prognósticos teóricos” (Nobre, 2004, p. 12) que podem servir na criação de possibilidades de emancipação.

Sustentamos que a pesquisa como princípio pedagógico se constitui como um contraponto, especialmente à atual versão da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018). Na comparação, constatamos um redirecionamento bastante significativo, como dissemos, nas concepções e nos pressupostos da pesquisa como princípio pedagógico, então presentes no conjunto das proposições da Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2012).

O RECONHECIMENTO DAS JUVENTUDES E DAS PLURALIDADES NO CURRÍCULO OFICIAL: TENSÕES NA HISTÓRIA RECENTE

Nesta seção, a partir de um recorte da educação escolar no Brasil, sugerimos compreender as juventudes como categoria social a partir das pluralidades. Ainda que essas juventudes tenham sido presentes na história e na escola ao longo dos séculos, interessa-nos compreender as formas pelas quais foram tratadas pelas políticas educativas. Profundamente ligadas às lógicas sociais das quais foram resultado, as políticas dirigidas à educação das juventudes se revelam a partir de cada contexto e, recentemente, pelo menos no que diz respeito à educação secundária, associam-se às

noções de *flexibilidade* individualista a partir da proposição do chamado Novo Ensino Médio. Ou seja, o termo *flexibilidade* ou *flexibilização* tem aparecido associado, de forma difusa, aos interesses individuais dos jovens e não ao reconhecimento das diferenças sociais, culturais ou aos marcadores de gênero, classe ou raça desses jovens. Apesar da aparente sinonímia, a pluralidade e o próprio termo juventude é (re)apropriado nos documentos curriculares recentes.

Afirmam Dayrell e Carrano (2014, p. 109), especificamente, que “[...] os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes”. Assim, podemos compreender adolescente/jovem como uma construção que também pode ser vista sob o prisma da pluralidade, ou seja, juventudes, no plural (Arroyo, 2014; Dayrell, Carrano, 2014, 2013; Silva, 2014). Entendemos que, a partir de condições sociais, econômicas, de classe, de cor da pele, a partir de diferentes identificações culturais, religiosas, familiares, de diferentes vivências de gênero, de diferenças territoriais constituem-se, afinal, “[...] diferentes modos de vivenciar a juventude” (Dayrell, Carrano, 2014, p. 112). No que diz respeito às pluralidades, é possível compreender com Giroux (1993) o surgimento de uma educação para o respeito às diferenças que, afinal, constituem as diversas identidades. Assim, as pluralidades podem se relacionar à classe, à gênero, à cor/raça e a outros marcadores que se fazem presentes no espaço escolar.

A emergência da juventude como uma política pública a ser pensada no Brasil teve seu marco de emergência nas décadas de 1980 e 1990. A legislação sobre a criança e o adolescente teve, concretamente, no Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069 de 1990) a primeira legislação específica. Em 2010, a Proposta de Emenda Constitucional nº 65 incorporou o termo *jovem* no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal, buscando assegurar aos jovens os direitos que já estavam constitucionalmente dirigidos às crianças, adolescentes, idosos, indígenas e mulheres. Três anos depois, a Lei nº 12.852/2013 instituiu o Estatuto da Juventude e estabeleceu uma nova referência em termos de idade.

Em 2013, outros documentos curriculares já reconheciam que, além de dispositivos legais e normativos, a categoria *juventude* deveria levar em consideração “[...] que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a esta fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos” (Brasil, 2013, p. 13). Se já era possível, então, dizer que juventude se tratava de uma fase da vida distinta pela idade ou maturidade biológica, esse aspecto deveria ser considerado variável em função de contextos históricos, sociais e culturais. Passaram a ser consideradas as “[...] transformações biológicas, psicológicas e de inserção social” (Brasil, 2013, p. 14). É nessa fase que os jovens adquirem fisicamente “[...] o poder de gerar filhos, em que a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família e começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, dentre outros sinais corporais, psicológicos e de autonomização cultural” (Dayrell, Carrano, 2014, p. 111).

Quem são essas juventudes? Miguel Arroyo (2014) aponta que esses outros sujeitos da escola pública, mesmo os estudantes da universidade, são os filhos e filhas dos grupos sociais, em nossas sociedades latino-americanas, que “[...] se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à universidade” (p. 9). Filhos e filhas que trazem identificações dos coletivos sociais que consideram os marcadores sociais de “[...] gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Outros sujeitos” (p. 9). São eles, afinal, os sujeitos que tensionam a escola pública, a pedagogia, o currículo e o trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, têm sido às juventudes que as reformas educacionais se dirigem

nos últimos anos na tentativa de imposição de *novos* currículos, mais *flexíveis*. Diferentemente da compreensão dos pesquisadores citados, o termo *juventudes* ganha uma conotação difusa, na qual pouca ou nenhuma associação mais ampla, coletiva e crítica sobrevive.

Em relação ao Ensino Médio, de modo mais específico, entre as DCNEM de 1998 e as de 2012 a prevalência de um discurso sobre a necessidade de um currículo mais flexível ganhou ainda mais relevo. Noções difusas da ideia de pluralidade apareceram ligadas ao termo *flexibilização* que pode tanto se referir “[...] às políticas de diferença e identidade cultural” quanto à “[...] variedade de interesses dos jovens de modo geral; e em várias ocasiões, aparece também como sinônimo de flexibilização” (Mochlecke, 2012, p. 55). Assim, o uso da palavra *diversidade* surge no texto das DCNEM de 2012 como “[...] tentativa de acomodação de duas concepções distintas de currículo e da própria identidade do ensino médio” (Mochlecke, 2012, p. 55). Ou seja, uma tentativa de “[...] acomodação de tensões e divergências” que acabou por gerar um “[...] modelo curricular que associa uma base unitária com uma parte diversificada, em que a formação profissional é apenas mais uma entre as várias formações possíveis” (Mochlecke, 2012, p. 55). As noções associadas à ideia de pluralidade aparecem mescladas tanto em referência a conceitos de identidade cultural, quanto em relação à possibilidade de interesses individuais dos jovens de maneira geral. O termo *flexibilização*, associado ao vocabulário neoliberal, incorpora as pluralidades a partir de eixos distintos e até mesmo antagônicos de um ponto de vista teórico ou epistemológico.

A partir de 2016, a chamada Reforma do Ensino Médio retomou alguns pressupostos da DCNEM de 1998, negligenciando o que propunha as DCNEM de 2012, especialmente os pontos que criticavam o documento da década de 1990. A Medida Provisória n.º 746/2016 instituiu uma “[...] separação no currículo dividindo-o em dois momentos: um, destinado à formação básica comum, e outro, subdividido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Profissional) dos quais cada estudante faz apenas um” (Silva, 2018, p. 4). As principais críticas a esse modelo se relacionam ao “[...] enfraquecimento do sentido do Ensino Médio como ‘educação básica’, consagrado na LDBEN de 1996 e que pressuporia uma formação comum” (Silva, 2018, p. 4). Foi retirada a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, Artes e Educação Física, “[...] assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012)” (Silva, 2018, p. 4), o que configurou em “[...] perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos” (Silva, 2018, p. 4). Todas essas mudanças fizeram com que o currículo se distanciasse de uma formação integral capaz de articular demandas de professores, de estudantes e da comunidade, em um sentido mais coletivo. Vale destacar que o discurso sobre a formação integral, sobretudo na BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) aparece esvaziado de uma concepção crítica, coletiva e, portanto, democrática de educação. Projetos que tenham em vista a formação integral necessitam “[...] comprometer-se com um projeto político democrático, sustentado na inclusão, na autonomia, na gestão democrática e na pluralidade dos sujeitos e das realidades” (Vianna, Silveira, 2023, p. 10), o que não é considerado na chamada Reforma do Ensino Médio.

A partir dos anos 1980-1990, as políticas educacionais passaram a nomear as juventudes e relacioná-las à pluralidade. Documentos atuais, a exemplo da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018), orientam-se por uma ideia de pluralidade ligada a noções individualistas que estimulam a competição, longe, portanto, de uma concepção crítica, coletiva e democrática que compreende o ser humano em sua integralidade, procurando relacionar contextos sociais, políticos, econômicos e culturais nos quais se insere. Buscam acomodar concepções distintas e mesmo antagônicas do que seriam as juventudes associadas à pluralidade.

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO: ALÉM DA CRÍTICA AOS MODELOS TRANSMISSIVOS, UMA POSSIBILIDADE DE CONTRAPONTO À PADRONIZAÇÃO CURRICULAR DO “NOVO ENSINO MÉDIO”

Um primeiro olhar para a trajetória da pesquisa como princípio pedagógico, permite-nos considerar que seu surgimento esteve atrelado à crítica ao modelo transmissivo de conhecimento, compreendido como uma característica de certo modo presente, há muito, na cultura escolar. Recorrentemente como objeto de reflexão dos pesquisadores, desde as décadas de 1980-1990, defendemos que ela necessita incorporar ou se estabelecer também como contraponto às tentativas de padronização curricular presentes em documentos oficiais, a exemplo da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018). Como já dissemos, a padronização curricular proposta nesse documento não considera as juventudes e suas pluralidades em vistas de uma educação emancipadora, tampouco em uma dimensão coletiva, política e cultural da vida. Mais do que isso, destitui os professores como sujeitos dos processos educativos e do trabalho pedagógico, transformando-os em aplicadores de modelos pré-fabricados. Ao destituir os sujeitos acaba por reconfigurar a pedagogia como conjunto de práticas vinculadas à aprendizagem a ser mensurada ou medida em índices.

Lembramos que a própria pedagogia é um campo de conhecimento e de pesquisa. Ou seja, ela não é resumida às práticas de ensino associadas à aprendizagem ou meramente mensurada nas avaliações de larga escala. Além do reconhecimento desse caráter fundamentalmente instrumental ligado atualmente ao discurso que mensura números e índices, argumentamos que a pedagogia é também uma ciência a partir da qual se pode compreender o fenômeno educativo. Libâneo (1994, p. 15), por exemplo, reconhece na pedagogia um campo de conhecimentos que se relaciona “[...] ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo”. Desse modo, a “[...] pedagogia cuida da formação humana, ou seja, lida com saberes e modos de ação, visando à formação humana” (Libâneo, 1994, p. 16). Isto é, a pedagogia não é apenas instrumento, modo de fazer, mas campo de conhecimento que busca compreender os múltiplos determinantes do fenômeno educativo.

Se a pedagogia é, ela mesma, um campo de conhecimento, um espaço de pesquisa e de investigação sobre determinantes do fenômeno educativo, a compreensão de que a pesquisa pode ser vista como princípio pedagógico ganha, portanto, contornos epistêmicos. Pedro Demo (1997, 2007) assume, de maneira radical, a pesquisa como alternativa ao ensino de caráter transmissivo, contudo, compreende também que pesquisa e ensino podem também compartilhar a organização do trabalho pedagógico. Para ele, a “[...] pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo”, pois se constitui como base de “qualquer proposta emancipatória” (Demo, 1997, p. 16). Embora a proposição de Demo (1997) estivesse dirigida sobretudo ao modelo transmissivo, procuramos aqui também atualizar essa direção, quando incorporamos a tentativa de padronização curricular do Ensino Médio, atualmente materializada na BNCC de 2018 que, a não ser através de uma aparente sinonímia, não apresenta uma proposta emancipatória ou crítica de formação para as juventudes.

Se as considerações de Demo (1997) se estabeleceram como contraponto a um currículo que se fundamentava na transmissão (associada a uma cultura escolar há muito arraigada), podem também ser lidas a partir dos documentos que orientam o currículo nos últimos anos. Assim, se para Pedro Demo (1997, p. 34), “[...] a pesquisa é fundamental para descobrir e criar. É o processo de pesquisa que, na descoberta, questionando o saber vigente, acerta relações novas no dado e estabelece conhecimento novo” poderia ser também a partir da pesquisa que se constituiriam alargamentos nos espaços pedagógicos capazes de escapar à lógica do controle da prescrição. A

pesquisa como princípio pedagógico pode ser conduzida nos espaços pedagógicos que consideram as juventudes e suas pluralidades sociais, culturais, étnicas, de gênero, entre outras.

A acolhida da pesquisa como princípio pedagógico, na compreensão de Demo (2007), é a possibilidade de a escola cumprir um compromisso social em relação ao processo educativo. No âmbito escolar “muito raramente conseguimos produzir conhecimento realmente novo; o comum dos mortais reconstrói, partindo do que já existe e vigora” (Demo, 2007, p. 26). A pesquisa, dessa maneira, tende a potencializar o formal e o político da educação escolar. Assim, atualizando o pensamento de Demo (2007), podemos dizer que a pesquisa como princípio pedagógico pode se constituir como alternativa na formação escolar das juventudes, como contraponto às tentativas de padronização curricular, ao considerarmos as pluralidades em um contexto marcado por reformas curriculares, a exemplo da que instituiu o Novo Ensino Médio, que impõem padronização, uniformização e controle.

NO PRESENTE, OUTROS FUTUROS SÃO POSSÍVEIS: CURRÍCULOS EMERGENTES NO ENSINO MÉDIO?

Uma das características principais das teorias críticas tem a ver com a ação investigativa, que não é apenas de pesquisa, mas que considera o ser social, sua posição no mundo, seus contextos culturais, sociais e econômicos. Podemos dizer, assim, que um dos pressupostos das teorias críticas é o de realizar diagnósticos do presente, vislumbrando brechas para a transformação social em direção a um horizonte de emancipação. Dessa forma, podemos afirmar que “[...] todo modelo crítico traz consigo um determinado diagnóstico do tempo presente e um conjunto de prognósticos de possíveis desenvolvimentos, baseados em tendências discerníveis em cada momento histórico determinado” (Nobre, 2004, p. 23). Ao olhar para o presente e para a possibilidade de outros futuros, como dissemos, não estamos a optar por este ou por aquele documento, mas utilizando-os para estabelecer reflexões críticas a respeito de um horizonte de emancipação. Os futuros possíveis não estão constituídos, existem como tendências no presente. Podem se realizar na discussão, entre os diagnósticos e prognósticos, assim como nos dizem os pressupostos das teorias críticas. Assim, ao sustentar a pesquisa como princípio pedagógico, como contraponto à padronização curricular, procuramos demonstrar, nesta seção, o redirecionamento que sofreu esse princípio entre os dois documentos curriculares que nos ocupamos a analisar: as DCNEM (Brasil, 2012) e a BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018).

São praticamente unânimes as críticas que as pesquisas na área de Educação têm feito aos documentos oficiais do currículo, a denúncia ao seu caráter neoliberal e seus efeitos no cotidiano das escolas, a exemplo da implementação da BNCC e, principalmente, com o Novo Ensino Médio (Cássio, 2018; Giaretta, 2021; Ribeiro, 2018, 2023). Desde 2016, e mesmo antes, a partir do debate público que se instaurou sobre a BNCC, consultas públicas a educadores, comunidade acadêmica e sociedade civil em geral, iniciou-se um processo de produção de reflexões no âmbito acadêmico.

Em 2023, com o resultado final do pleito presidencial que ocorreu em 2022, setores da sociedade civil, sindicatos, comunidade acadêmica da área de Educação, entidades estudantis e docentes, entre outras, têm procurado discutir, em um amplo debate público, a possibilidade de revogação dos modelos curriculares adotados até então, principalmente em relação ao Novo Ensino Médio. Uma vez revogado, seria interrompida a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas do país.

Mônica Ribeiro da Silva, em texto publicado no site da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação) defendeu a imediata revogação do Novo Ensino Médio oferecendo algumas possibilidades. Conforme a reconhecida pesquisadora sobre ensino médio no

país, uma dessas possibilidades, como já dissemos, seria a própria revogação dos “[...] dispositivos da Lei 13.415/2017 inseridos na LDBEN” subtraindo “[...] o fundamento legal que induziu à produção de tantos desacertos e problemas [...]”. Apenas dessa maneira seria possível, conforme a pesquisadora, ter “[...] um amplo debate sobre a reformulação responsável para a última etapa da educação básica” (Silva, 2023, s/p).

Nesse mesmo texto, Mônica Ribeiro da Silva assevera que, com a revogação, não se iniciaria um novo processo *do nada*, pois “[...] existem propostas e experiências já realizadas que serviriam de ponto de partida e referência, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012” cuja negligência, na reforma recente, teria sido motivada “[...] pelo ímpeto das fundações empresariais emaranhadas na formulação da legislação e da política educacional” desde 2016, em um processo “[...] que incidiu fortemente sobre a educação brasileira” (Silva, 2023, s/p). Ao considerar as assertivas da pesquisadora, é possível dizer que os interesses ligados às fundações empresariais se sobrepuseram tão fortemente na formulação da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) que outras possibilidades foram descartadas ou permaneceram obscurecidas. Assim, seria possível também perguntar: as DCNEM de 2012 teriam potencial de ensejar outras propostas curriculares cuja pesquisa pudesse ser, efetivamente, um princípio pedagógico? A resposta não é simples. As DCNEM de 2012 requerem uma leitura atenta e aprofundada. No intuito de contribuir com algumas repostas, direcionamos nossos olhares para a pesquisa como princípio pedagógico nesses dois documentos curriculares de forma comparativa, como exercício de reflexão sobre o momento atual, no qual entendemos haver oportunidades de vislumbrar um currículo emergente que, no horizonte de emancipação, pode construir outros futuros possíveis.

Em primeiro lugar, é necessário destacar que a pesquisa como princípio pedagógico busca recolocar os sujeitos do aprender e fenômenos a serem conhecidos em diálogo. Importa, então, reconhecer que há exigências epistemológicas e pedagógicas que essa reconfiguração curricular requer da organização do currículo e das práticas pedagógicas cotidianas. Assim, a produção de crítica à epistemologia produtora da escola transmissiva e repetitiva implica também em uma nova orientação epistêmica, da reprodução para a produção dirigida à construção de conhecimento escolar.

Ao mesmo tempo, como dissemos anteriormente, entendemos que é necessário incorporar a crítica aos modelos transmissivos também às formas mais recentes de padronização curricular, especialmente a que emerge com a BNCC (Brasil, 2018). Trata-se de uma orientação que requer reconhecer os sujeitos do ensinar e do aprender, valorização não apenas das aprendizagens, mas também do trabalho pedagógico. Os professores não somente como reprodutores de competências e habilidades, mas como leitores de contextos diversos nos quais se inserem as juventudes e suas pluralidades, como dito na seção anterior. De maneira concomitante, emergiu, pouco a pouco, uma nova concepção da atuação docente que oscilou entre o papel da mediação e da facilitação do aprender, com pouca relação ao seu papel reflexivo.

O parecer das DCNEM (Brasil, 2011, p. 22), já apontava o estímulo da “[...] realização de pesquisas [e para a] produção de conhecimentos e o trabalho em grupo”, uma “[...] transformação necessária” que seria “[...] traduzida pela pesquisa como princípio pedagógico”. Ao mesmo tempo, o documento ensejava também uma nova postura em relação aos professores. Deixariam, então, de “[...] ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos”. Assim, o teor do parecer apresenta a pesquisa como princípio pedagógico de maneira simplificada e resumida. Apenas como uma nova atitude que depende do professor e que se materializa nas atividades solicitadas aos estudantes.

Como proposto no Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2011, a pesquisa escolar orientada a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura “[...]”

implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido” (Brasil, 2011, p. 22). Se a adoção da pesquisa como princípio pedagógico remetia, já no documento das DCNEM (Brasil, 2012), à dimensão ativa dos alunos e dos professores no processo de produção, construção ou reconstrução do conhecimento, na BNCC (Brasil, 2018) referente à etapa do Ensino Médio, especialmente, tais pressupostos sofreram redirecionamentos. Em termos gerais é possível dizer que, diferente da proposição das DCNEM de 2012, a pesquisa deixou de ser um princípio pedagógico. A referência explícita à expressão *pesquisa como princípio pedagógico*, que remeteria, como vimos, a um conjunto de conceitos e mesmo outras referências, desapareceu do documento. Na BNCC referente ao Ensino Médio (Brasil, 2018), por exemplo, a qual nos detemos como uma materialidade empírica-documental de nossa reflexão, a palavra *pesquisa* ou *pesquisar* aparece 50 vezes. É possível observar, além da banalização do conceito, dada a sua frequência em um documento com pouco mais de 100 páginas, que os seus sentidos também sofreram um redirecionamento bastante significativo.

Na BNCC referente ao Ensino Médio (Brasil, 2018) não há menção literal à pesquisa como princípio pedagógico. A definição do que se compreende como pesquisa, presente no documento, aparece apenas na página 515 em uma nota explicativa de rodapé: “[...] procedimentos relacionados à busca simples (mas confiável) de informações, envolvendo comparações e seleções, para responder diretamente a uma questão” e segue “[...] procedimentos que envolvem algum método para a busca mais minuciosa e acurada de respostas a questões mais complexas, não respondíveis diretamente”. Mais adiante informa ainda: “[...] possibilitar a vivência de procedimentos de investigação e de resolução de problemas”. Sobre as juventudes, coloca que a produção de novos conhecimentos deve se realizar considerando os “temas de interesse dos jovens” (Brasil, 2018, p. 515). Em todo o teor da BNCC (Brasil, 2018), referente às demais etapas de ensino na educação básica, incluindo a do Ensino Médio, vale destacar, os termos *pesquisa/pesquisas* e seus derivados *pesquisar/pesquisados/pesquisadores* aparecem em 253 ocorrências. Contudo, os termos associados não aparecem conceituados ou explicados a partir de fundamentos teóricos e epistemológicos. Assim, no decorrer do conteúdo da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018), a partir de um olhar para as diferentes áreas e componentes curriculares, a pesquisa aparece, como já podemos ver, como procedimento, uma ação controlada, descrita e não como um princípio. A pesquisa apresentada na BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) tem por finalidade ser instrumento para o desenvolvimento de habilidades e competências, essas sim centrais no documento.

A área de Linguagens, na qual ocorre o maior número de referências à palavra *pesquisa* (35 das 50 de todo o documento referente à etapa do Ensino Médio), principalmente no componente de Língua Portuguesa, a pesquisa é sintetizada como: “[...] recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos” (Brasil, 2018, p. 488). E, também, no “recorte de questões-problema” e “vivência de processos colaborativos e coletivos” (Brasil, 2018, p. 506) ligados ao conjunto de competências e habilidades da área: “[...] domínio de procedimentos, gêneros e práticas de linguagem relacionadas a diferentes tipos de pesquisa bibliográfica, experimental, de campo, etc.” (Brasil, 2018, p. 515). Se, por um lado, a quantidade de vezes em que aparece a palavra *pesquisa* pode, como já afirmamos, representar certa banalização, também podemos fazer uma leitura acerca do controle. O detalhamento das ações a serem realizadas pelo professor, diferentemente do que aparecia de maneira mais simplificada no parecer das DCNEM (Brasil, 2012), ou seja, da pesquisa como um *princípio*, guarda relação com a tentativa de padronização curricular do que significa, afinal, a pesquisa no espaço escolar, ainda que com referências epistemológicas confusas ou mesmo equivocadas do ponto de vista conceitual.

Considerando que tanto as DCNEM (Brasil, 2012) quanto a BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) sejam resultados de um contexto profundamente marcado pelo que se denomina de “reformismo curricular” (Giaretta, 2022, p. 340), que se apresentou como um ordenamento restritivo da expressão capitalista e sua vinculação com os interesses do mercado de trabalho mundial, foi com a BNCC (Brasil, 2018) que se propôs, enfim, um aprofundamento na guinada epistemológica dos sistemas de ensino a partir das matrizes de competências e habilidades. A BNCC radicalizou, assim, um modelo de política curricular com a adoção das matrizes de avaliação por competências e habilidades enquanto estruturantes da própria organização de uma matriz curricular assentada na aprendizagem, nos padrões de avaliação e no “[...] anunciado direito de aprendizagem” (Giaretta, 2022, p. 341). Porém, no que diz respeito à pesquisa enquanto princípio pedagógico, as DCNEM (Brasil, 2012), quando comparadas à BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018), traziam perspectivas mais amplas de atuação de professores e alunos. Não tendo caráter tão prescritivo, as DCNEM (Brasil, 2012) possibilitam um alargamento da pesquisa como princípio pedagógico no trabalho dos professores, ainda que o deslizesse na simplificação, tendo o professor como *mediador* ou *facilitador*.

É possível observar, no teor das DCNEM (2012) expressões como “processo autônomo” (Brasil, 2012, p. 4) e “curiosidade pelo inusitado” (Brasil 2012, p. 7). Na BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018), e também no seu detalhamento de ações e práticas, por vezes confuso ou até mesmo equivocado do ponto de vista conceitual, não parece haver um espaço para esse *inusitado*. No debate público que se enseja recentemente, parece necessário que façamos uso desses e outros documentos curriculares com o intuito de proceder exercícios de reflexão que possam, afinal, garantir, nos processos educativos e na escola, espaço para o *inusitado* e que ele esteja atrelado a concepções mais democráticas, coletivas e éticas na formação dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste texto, a partir de um estudo que combinou reflexões teóricas com uma breve análise documental, contribuir para o debate amplo que se materializa atualmente, em 2023, sobre o Novo Ensino Médio ou sobre que ensino médio desejamos para as juventudes no reconhecimento de suas pluralidades. Procuramos, junto das teorias críticas e um breve estudo documental, vislumbrar neste momento de debate público do presente uma oportunidade de reflexão sobre o que se tem denominado como Novo Ensino Médio. Procuramos sustentar a possibilidade de que a pesquisa como princípio pedagógico não se restrinja apenas a uma crítica aos modelos transmissivos, mas um contraponto às tentativas de padronização curricular que cerceiam e obstaculizam a pesquisa como mobilizadora da curiosidade das juventudes, como imaginação, como espaço, afinal, do “inusitado”, termo que é lembrado nas DCNEM (Brasil, 2012).

No que diz respeito aos aspectos conceituais que envolvem a pesquisa como princípio pedagógico, compreendemos que às reflexões de finais dos anos 1990 e das primeiras décadas dos anos 2000 deve ser incorporada também uma crítica às tentativas de padronização curricular. Isto é, se a pesquisa como princípio pedagógico tem um de seus surgimentos na crítica aos modelos ditos transmissivos, torna-se necessário integrar essa crítica às tentativas de padronização curricular que não consideram as diferenças locais, regionais, os diferentes contextos e identidades dos jovens e suas pluralidades, que configuram as bases para o seu protagonismo.

Assim, com as *lentes* construídas a partir das reflexões acerca da história da educação recente e de um olhar teórico-conceitual para a pesquisa como princípio pedagógico, ao analisar dois documentos oficiais, as DCNEM (Brasil, 2012) e a BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018),

podemos concluir que houve um redirecionamento da noção de pesquisa e sua relação com a pedagogia. Primeiro, a pesquisa como princípio pedagógico, que aparecia explicitamente no texto do parecer de 2011 desapareceu do documento atual de 2018. Em seu lugar, surgiu uma concepção difusa de pesquisa que ora aparece confundida com metodologia ativa, ora tem, no detalhamento, mesmo sem pressuposto conceitual, a tentativa de controle sobre as práticas pedagógicas dos professores, não deixando espaço à pesquisa como princípio, mas apenas como um meio atrelado diretamente às habilidades e competências.

A escolha das DCNEM (Brasil, 2012), neste exercício de reflexão por nós apresentado, deve-se justamente a questões relacionadas ao presente, ou seja, ao debate em torno da revogação dos dispositivos que sustentam a proposta do Novo Ensino Médio que se iniciou em 2023, logo depois do resultado do pleito presidencial. Entendemos o momento como uma oportunidade para a reflexão, como nos orientam as teorias críticas, não para simplesmente optar por um ou outro documento, embora reconheçamos, assim como reconhecem as pesquisas acerca da BNCC (Brasil, 2018), todas as insuficiências e prejuízos dessa *base* curricular, bem como seus comprometimentos ideológicos, éticos e políticos.

Ao analisar de maneira comparativa os dois documentos, não foi nossa pretensão sugerir a substituição de um pelo outro, mas, na própria análise, a partir das *lentes* que são construídas da relação entre a pesquisa como princípio pedagógico e o retrospecto histórico das juventudes e das pluralidades como categorias sociais, um exercício de reflexão que, como dissemos, é derivado da “[...] perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente” em vistas de um horizonte de emancipação (Nobre, 2004, p. 11-12). Se nas DCNEM (Brasil, 2012), havia certa simplificação, a menção da pesquisa como princípio pedagógico induzia também a outras possibilidades para o currículo, refletindo indiretamente uma autonomia maior no trabalho pedagógico, o que não ocorre com as noções difusas e, ao mesmo tempo, prescritivas da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018). Entre um e outro documento, a partir de uma discussão pública e ampla, trabalhamos em favor do surgimento de currículos emergentes, que considerem as juventudes, as pluralidades e a pesquisa como princípio pedagógico tendo em vista teoria e prática. Que seja, afinal, capaz de criar possibilidades de emancipação.

Lembramos que nenhum documento é capaz, por si só, de eliminar os múltiplos processos de tradução e leituras que dele podem ser feitos. Uma política curricular, materializada a partir de documentos, não faz “desaparecer as diferenças materiais entre as redes de ensino e nem as disputas que influenciam as tomadas de decisões locais” (Cássio, 2018, p. 242), tampouco as formas como pode ser interpretado no cotidiano escolar. Contudo, podemos afirmar que os documentos revelam projetos políticos e societários, além de determinadas intenções de guiar ou controlar os processos educativos, transformando os papéis atribuídos aos seus sujeitos. Dirigir um olhar aos documentos torna-se, desse modo, imprescindível, sobretudo em um momento no qual temos a oportunidade de discutir quais currículos queremos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 5 de 04 de maio de 2011*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2011. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO Acesso em 05 dez. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2012. Disponível em http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf Acesso em 02 dez. 2023.

BRASIL. *Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: O jovem como sujeito do ensino médio*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Disponível em https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web_caderno_2.pdf Acesso em 02 dez. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 06 dez. 2023.

CÁSSIO, Fernando. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887/pdf> Acesso em: 02 dez. 2023.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Org.) *Juventude e ensino médio: sujeitos, currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

GIARETA, Paulo Fioravante. A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa*, v. 6, p. 1-38, 2021. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18101> Acesso em 10 fev. 2023.

GIARETA, Paulo Fioravante. A BNCC e o reformismo curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal. *Cadernos de Pesquisa*. São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar., 2022. Disponível em <https://periodicoseletricos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18984/10297> Acesso em 13 abr. 2023.

GIROUX, Henry. O pós-moderno e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*, p. 41-69. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação? *Revista Espaço Pedagógico*, v. 10, n. 2, Passo Fundo, jul./dez. 1994. p. 11-33, 2003.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpgGMr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 13 abr. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Juventudes e ensino médio: possibilidades diante das novas DCN. In: REIS, Jonas; AZEVEDO, José Clóvis de. *O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática*. São Paulo: Moderna, 2014.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt> Acesso em 17 abr. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma ou Revogação? Que fazer com o “Novo Ensino Médio”? *ANPEd*. Disponível em <https://www.anped.org.br/news/reforma-ou-revogacao-que-fazer-com-o-novo-ensino-medio-por-monica-ribeiro-da-silva-ufpr> Acesso em 12 abr. 2023.

VIANNA, Rafael de Brito; SILVEIRA, Éder da Silva. Apontamentos sobre as dimensões constitutivas da Educação Integral em perspectiva crítica. *Revista Cocar*, v. 18, n. 36, 2023, p. 1-23. Disponível em <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5786/2673> Acesso em 12 jun. 2023.

Submetido em maio de 2023

Aprovado em junho de 2023

Informações dos autores

Martin Kuhn

Afiliação institucional: Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó

E-mail: martin.kuhn@unochapeco.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8107-0814>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7736429378337513>

Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Afiliação institucional: Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó

E-mail: diegodalbosco@unochapeco.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5715-3591>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2274500856883828>