



<http://dx.doi.org/10.30681/issn23163933v27n02/2019p229-248>

O NOVO ENSINO MÉDIO E A LINGUAGEM: UMA REFORMA, MUITOS SENTIDOS

LANGUAGE IN THE NEW MIDDLE SCHOOL: ONE REFORM, MANY MEANINGS

Solange Maria Leda Gallo¹

Recebimento do texto: 23/08/2019.

Data de aceite: 22/09/2019.

RESUMO: Neste artigo nos propusemos a analisar os textos legais que preconizam a reforma do ensino médio no âmbito da educação básica. Para essa análise mobilizamos o texto da lei 13.415, de fevereiro de 2017, a resolução n.3, de novembro de 2018 e, finalmente a portaria 1432, de dezembro de 2018. Nosso recorte para a leitura e análise desses textos legais foi a contradição, latente ou explícita, presente na proposta. Localizamos a contradição funcionando em dois níveis diferentes: na flexibilização do modelo, e na concepção de linguagem. Essa última, tomada enquanto instrumento de comunicação, o que não permite um trabalho que desemboque na autoria. Em relação à flexibilização da oferta, o que pretendemos mostrar é que se, por um lado, a proposta da reforma se diz inovadora, por outro lado ela aprofunda o abismo que separa escolas materialmente diferentes, na medida em que faculta certas exigências que ainda mantemos no atual modelo, como ter, no nível médio, uma formação dentro das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica; Ensino Médio; Itinerários formativos; Linguagem; Autoria.

ABSTRACT: In this article we've proposed to analyze legal texts that structure the middle school reform. We looked at the February 2017 law 13.415, November 2018's Resolution n. 3 e finally, December 2018's 1432 decree. Our perspective for this analysis is a contradiction, latent or explicit, that finds itself in the proposal. We've located this contradiction operating at two levels: on the *flexibilization* model, and in its conception of language. This conception of language, understood as an instrument of communication, does not allow for teaching systems that produce authorship in students. What we intend to demonstrate is that is, on the one hand, the reform proposal claims itself as innovative, on the other it deepens the gap that separates between public and private educational systems by making some currently obligatory demands optional.

KEYWORDS: Basic education; middle school; Formative itineraries; Language; Authorship.

¹ Docente e orientadora no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina) solangeledagalho@gmail.com



1. Introdução

Falar sobre educação, neste momento, é uma tarefa difícil. Isso porque sempre abordei essa temática pela via da noção de autoria, que é meu foco nesta discussão. Porém, hoje estamos todos afetados por um sentimento muito forte de despossessão, que vem no sentido contrário ao da autonomia, ao da autoria. Mas por isso mesmo, encontro forças e motivação para falar de educação. Inspiro-me nos que me antecederam e também sofreram todo tipo de provação para que calassem.

Lembrei-me agora do poema de Eduardo Alves da Costaⁱ

Na primeira noite eles se aproximam e roubam uma flor do nosso jardim. E não dizemos nada. Na segunda noite, já não se escondem: pisam as flores, matam nosso cão, e não dizemos nada. Até que um dia, o mais frágil deles entra sozinho em nossa casa, rouba-nos a luz e, conhecendo nosso medo, arranca-nos a voz da garganta. E já não podemos dizer nada. Nos dias que correm a ninguém é dado repousar a cabeça alheia ao terror. Os humildes baixam a cerviz: e nós, que não temos pacto algum com os senhores do mundo, por temor nos calamos. No silêncio de meu quarto a ousadia me afogueia as faces e eu fantasio um levante; mas amanhã, diante do juiz, talvez meus lábios calem a verdade como um foco de germes capaz de me destruir.

Tempos sombrios, estes nossos, mas vamos tentar, aqui, como um gesto de resistência, analisar a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017ⁱⁱ, atualmente em processo de implantação no país. Essa lei altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionalⁱⁱⁱ. Não é só essa a alteração que a nova Lei propõe^{iv}, mas no escopo deste artigo, discutirei essa primeira alteração. A lei 9394,





de 1996, já havia sido alterada pela **lei 12.796, de 4 de abril de 2013^v**. Mas a obrigatoriedade do ensino médio começa antes disso:

A lei 9394, de 1996 assegura o ensino médio como a etapa conclusiva da educação básica, com três anos de duração e com um mínimo de 2.400 horas de 60 minutos. O ensino médio, assim entendido, tornou-se constitucionalmente gratuito e também, por lei ordinária, “progressivamente obrigatório”. (CURY, 2002, p. 181-182)^{vi}.

O artigo quinto da Lei 12.796, de 2013, apenas confirma: *“O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo”*. E segue no parágrafo primeiro: *“§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica (...)”*. E no capítulo sexto: *“É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.” (NR) ...*” e entenda-se, aqui, até os 17 (dezesete). Isso vem dito com todas as letras na Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que:

[...] dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica[...] ^{vii}



Podemos dizer, portanto, que o ensino médio é inequivocadamente obrigatório no país, e de responsabilidade não só das famílias, mas do Estado. Esse é o contexto no qual pretendo discutir, não somente a lei 13.415, como a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018^{viii}, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, finalmente, a Portaria n.1.432, de 28 de dezembro de 2018^{ix}, que estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos, conforme previstos nas Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

Meu recorte para esse corpus de análise é a contradição, latente ou explícita, presente na regulamentação do “novo ensino médio”. Ou seja, apesar dessa etapa da educação ter sido incluída na educação básica, e com isso ter ganho o estatuto de gratuita, obrigatória e igual pra todos, sendo sua oferta garantida pelos Estados da federação, sua regulamentação mostra uma contradição incontornável, conforme veremos.

2. Sobre a formação técnica e profissional

A respeito da formação técnica e profissional, interessa salientar a grande ênfase que essa modalidade ganha, nesta nova versão da LDB (lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017): Traz o Art. 16, a seguinte redação: *“O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.”* A partir daí são referidas as 5 áreas de abrangência: *“I - linguagens e suas*



tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

Observemos, aqui, que todos os conteúdos possíveis, de todas as áreas do conhecimento, estão contemplados nos 4 primeiros itens e que, um quinto item, colocado no mesmo nível dos quatro anteriores, refere-se, não à um conjunto de saberes, mas a uma formação. Isso mostra a importância que se confere, nessa nova LDB, à formação técnica e profissional que ganha, aqui, o estatuto de área de conhecimento.

Depois dessa classificação, dois dos próximos parágrafos explicativos, referem-se exclusivamente a essa modalidade de formação técnica e profissional. Diz o sexto parágrafo:

A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Fica evidenciada a possibilidade de se ter uma formação técnica e profissional, na forma de uma experiência no setor produtivo, adiantando, portanto, para essa etapa de vida, a vivência do trabalho, tendo isso validade para certificação.

Veremos que a Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018, quando delibera sobre o modo de organização dos itinerários formativos,



no que se refere à formação técnica e profissional, preconiza que os itinerários devem estar alinhados à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)^x. Ou seja, é desejável, nesse caso, a relação de continuidade entre a formação educacional e o trabalho. Lembrando que essa formação pode acontecer, em certa medida, nos próprios ambientes de trabalho, fora da Escola.

No Art. 5 da Resolução aparecem os princípios gerais que devem nortear a oferta do ensino médio^{xi}. Depois do longo repertório de princípios norteadores, no artigo seguinte todos os termos são definidos (formação integral, itinerários formativos, rede de ensino, etc), e depois da conceituação, aparece em Parágrafo único do mesmo artigo, o seguinte enunciado: *“O itinerário de formação técnica e profissional compreende um conjunto de termos e conceitos próprios”* e seguem-se a esse parágrafo, oito conceitos exclusivamente referentes à formação técnica-profissional^{xii}. É desproporcional, portanto, o espaço exclusivo à regulamentação da formação técnica e profissional, se comparado a todo um conjunto de definições gerais. Essa é uma das marcas entre várias outras, que queremos evidenciar, mostrando uma tendência na Resolução, a subsidiar, prioritariamente, a formação técnica e profissional. Por que, então, essa modalidade é prioritária? Que projeto de país está na base dessa necessidade? Por que essa modalidade de formação recebe mais subsídios, mais diretrizes? Essas são algumas das questões que norteiam este meu gesto de interpretação.



3. Sobre a autonomia do sistema e autoria dos sujeitos

Por outro lado, é importante salientar que não só a educação técnica e profissional ganha uma dimensão especial, nessa reforma, mas também a autonomia que se espera de todos os níveis envolvidos, desde o nível dos sistemas de ensino, até o nível de cada sujeito.

Tomando como exemplo os itens III e IV do Art. 20 da Resolução, percebo essa forte tendência para a autonomia dos sistemas e redes de ensino (particular, estadual, etc)^{xiii}, que tem relação com a assunção da responsabilidade pelas condições materiais necessárias às mudanças. Vemos como essa expectativa vem tratada no Art. 21.

Para a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas de ensino prover: I - os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares; II - aquisição, produção e/ou distribuição de materiais didáticos e escolares adequados; III - professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares; IV - instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim; V - acompanhamento e avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e unidades escolares.

Ou seja, o sistema que tiver recursos suficientes, poderá de fato implantar uma educação básica e um ensino médio efetivamente flexível e atraente, de acordo com as necessidades, as aptidões e os desejos de seus alunos. Essa é uma das possíveis interpretações dessa resolução, que nesse



caso aponta para um possível enriquecimento do processo. Por outro lado, o sistema que não tiver esses recursos, poderá interpretar essa mesma resolução em todos os seus aspectos reducionistas, oferecendo ainda menos do que já se oferece hoje. Exemplo disso é o que traz o Art. 25. *“Os sistemas de ensino devem estabelecer formas de reconhecer, validar e certificar os saberes adquiridos tanto em processo de escolarização quanto nas experiências de vida e trabalho, daqueles que estão fora da escola ou em distorção idade/ano de escolarização”*. Ou seja, no limite, saberes adquiridos fora da Escola poderão certificar escolaridade.

Por nossa experiência na área da educação, sabemos que as interpretações serão diferentes, de acordo com as reais condições materiais. Em outras palavras, a contradição social de base tende a se aprofundar.

Por outro lado, preconiza-se a autoria dos sujeitos envolvidos no processo. Sabemos que a autoria é uma condição que tem a linguagem na base. Todo gesto de autoria é materializado em uma forma de linguagem, e depende das condições discursivas nas quais ele se constitui, se formula e circula. Nesse sentido, a concepção de linguagem que está pressuposta nos documentos legais é determinante do que será efetivamente possível, em termos de autoria.

Vemos no Artigo 8.:

As propostas curriculares do ensino médio devem: I - garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); II - garantir ações que promovam: a) a integração curricular como estratégia de organização do currículo em áreas do





conhecimento que dialogue com todos os elementos previstos na proposta pedagógica na perspectiva da formação integral do estudante; b) cultura e linguagens digitais, pensamento computacional, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, das tecnologias da informação, da matemática, bem como a possibilidade de protagonismo dos estudantes para a autoria e produção de inovação; c) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; d) **“a língua portuguesa como instrumento de comunicação**, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Ao se falar de linguagem, nos itinerários formativos, mantém-se, da mesma forma que na LDB, uma concepção instrumental da língua, ou seja, uma língua a ser aplicada, assim como se aplica um código, como sendo algo externo aos sujeitos, como aparece não só no artigo oitavo acima, como no artigo 12:

A partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando: I - linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para **aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho**, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

Chamo a atenção para essa concepção de linguagem como instrumento de comunicação, ou como fator de “aplicação”, pois considero que essa concepção pode levar a equívocos que inviabilizariam, de certo modo, a proposta da reforma, mesmo para o sistema que detém os



meios materiais para efetivá-la. Isso porque, essa é uma proposta que se sustenta na autonomia e na autoria, não só dos sistemas de ensino envolvidos, mas também do corpo docente e dos alunos. Sem essa autonomia a proposta não terá condições de ser implantada.

Por outro lado, da perspectiva discursiva da qual desenvolvo este gesto de interpretação, a autonomia e a autoria dos sujeitos aí inscritos, ligados à organização curricular, ou ligados à produção dos itinerários, por exemplo, tem como condição fundante, processos inconscientes e ideológicos que estão fora do controle dos sujeitos. Isso significa que por mais que os sujeitos tenham determinadas intenções nas suas produções, o efeito de sentido delas, para outros sujeitos, não será exatamente aquele desejado pelo autor. Para que haja interpretação, todo sujeito mobiliza saberes pré-construídos que permitem (ou impedem) ao outro, reconhecer sentidos.

A questão está no fato de que cada sujeito tem um repertório próprio e diferente de sentidos a serem mobilizados, o que resultará, sempre, em interpretações particulares. Mas essa situação não é tão caótica como pode parecer, uma vez que os sentidos vão se sedimentando e se cristalizando em formações ideológicas e discursivas, na medida em que vão se historicizando. Isso permite que o dizer de um sujeito possa fazer sentido para outro sujeito, pelo simples fato que sua posição no discurso é reconhecida pelo outro. Isso permite que se selecione elementos pré-construídos comuns que desembocarão em interpretações satisfatórias para ambos interlocutores, e seus textos serão legíveis. Nesse caso, o que permitiu a aproximação desses sujeitos em uma interpretação



compartilhada por ambos, não foi um esforço pessoal, nem uma intenção, mas sua identificação da posição social e ideológica.

Toda essa conjuntura tem na base uma concepção de linguagem como forma de constituição não só dos sentidos, como dos próprios sujeitos, que são sujeitos de linguagem. Não há sujeitos fora da linguagem. Nesse sentido, a linguagem não pode ser considerada “instrumento de comunicação”, inicialmente porque ela não é instrumento (externo ao sujeito), mas sua própria matéria constituinte; segundo porque ela pode tanto comunicar como não comunicar, dependendo das posições dos sujeitos nos discursos. Tratar a linguagem como instrumento de comunicação é esperar que o sujeito possa responder satisfatoriamente a uma demanda, não importando sua posição no discurso, bastando, para isso, um aprendizado técnico.

Como a linguagem não é um instrumento de comunicação, só se pode esperar de cada sujeito, que ele responda a toda e qualquer demanda a partir da sua posição no discurso (que não é nem totalmente consciente, nem somente resultante de uma intenção). Dessa sua posição é que a autoria se torna possível.

Para a presente reflexão, ter clareza da concepção de linguagem que se necessita, é fundamental. Isso porque, na mediada em que se compreende a linguagem como constitutiva dos sujeitos, percebe-se por que certos sujeitos-alunos não interpretam os conteúdos propostos da forma desejável. A autoria sempre depende, inicialmente, de um fator de identificação dos sujeitos em determinado discurso. A partir daí é possível “aprender”, “criar”, “inovar”, “empreender”. Por outro lado, sem essa



identificação, os sentidos não são re-conhecidos e não podem ser mobilizados, apenas repetidos mecanicamente. É injusto, portanto, pedir a mesma interpretação para sujeitos-alunos que se encontram em diferentes posições no discurso.

A linguagem não é instrumento que se manipula da forma desejável, mas matéria constituinte dos sujeitos. Ela determina posições possíveis e impossíveis para os sujeitos, na medida que ela tem materialidade histórica. É daí que devemos partir para propor um trabalho com diferentes linguagens e línguas, com a diversidade.

4. Sobre a efetiva mudança

Depois da análise desenvolvida e apresentada acima, chegamos à Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que “*estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos, conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio*”, e encontramos, para a área de Linguagens e suas Tecnologias, que é a área que vamos, aqui, analisar, o seguinte texto:

INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias. Levantar e testar hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens





(imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.

Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua(s) e/ou linguagem(ns) específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.

PROCESSOS CRIATIVOS: Reconhecer produtos e ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre obras ou eventos de diferentes práticas artísticas, culturais e/ou corporais, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da(s) língua(s) ou da(s) linguagem(ns).

Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos.

Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a esterDeotipia, o lugar- comum e o clichê.

MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem.

Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e



republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente.

Propor e testar estratégias de mediação e intervenção sociocultural e ambiental, selecionando adequadamente elementos das diferentes linguagens

EMPREENDEDORISMO

Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às várias linguagens podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.

Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.

Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas de linguagens socialmente relevantes, em diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.

Esse texto muito me surpreendeu, já que ao analisá-lo, percebi que ele pode desfazer o equívoco trazido não só na LDB, como na Resolução n.3. Ou seja, essa Portaria traz uma mudança da concepção de linguagem, justamente levando em consideração a historicidade e a diversidade da linguagem. Aqui, linguagem não é concebida como instrumento de comunicação, como acontecia nos textos anteriormente analisados.

O primeiro parágrafo já nos mostra isso:

Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias. (Portaria n. 1.432/2018)





Analisar o funcionamento e os efeitos de sentido de enunciados e discursos significa levar em consideração que a linguagem não é uma, mas muitas, materializada em diferentes discursos, cada um com um funcionamento particular, o que resulta em sentidos particulares, historicamente sedimentados. Identificar esses sentidos é compreender o enunciado, o texto, é poder interpretá-lo. Esses discursos podem apresentar-se em diferentes materialidades (imagens, audiovisuais, música, corpos, etc), não importa. Tudo é texto, na medida em que ganha unidade e sentido em práticas sociais, igualmente historicizadas e, portanto, reconhecíveis por sujeitos.

Além dessa dimensão, que é a da formulação, temos que considerar, ainda, como fator de movimento dos sentidos, a sua forma de circulação. As mídias exercem seu papel de disseminação, mas ao fazê-lo, elas também determinam os sentidos. É preciso compreender o funcionamento de cada mídia que se quer trabalhar. Essa metodologia de trabalho com a linguagem, confere uma dimensão científica ao processo que, nesse caso, é mais do que um processo interpretativo, baseado no conteúdo. O que se propõe, aqui, é um procedimento de compreensão do funcionamento dos discursos, na sua dimensão de circulação, de formulação e de constituição. Essa prática investigativa afasta toda interpretação resultante de estereótipos e clichês, pois aqui leva-se em consideração a materialidade histórica e a diversidade.

Ao sugerir que se reconheça produtos e que se tenha participação em processos criativos, propondo soluções criativas, o que se está propondo é um exercício de autoria. Esse exercício demanda “*fruição*,



vivência e reflexão crítica”, como vem enunciado na proposta. Para que a autoria se efetive, é necessário que os sujeitos se inscrevam nos discursos e possam compreender o seu funcionamento, produzindo interpretação e texto, por meio de uma tomada de posição possível.

Na seguinte passagem: “*Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental...*”, o que se está propondo tem relação com uma concepção de linguagem também enquanto prática social. As práticas sociais são ao mesmo tempo práticas de linguagem. Relacionar a prática na qual se quer interferir, com a linguagem que a materializa, garante uma forma autoral de interferência social. Isso pode tanto articular ações coletivas de cunho social, como ações individuais de cunho empreendedor.^{xiv}

5. Conclusões

Passamos, neste artigo, pela leitura e análise dos textos das leis que regulamentam o “novo ensino médio”. Propus um recorte específico para essa análise, que foi a identificação e o entendimento da contradição presente nessa proposta. Localizei a contradição funcionando em dois níveis diferentes: na flexibilização do modelo, e na concepção de linguagem. Essa última, tomada enquanto instrumento de comunicação, como mostramos acima, não responde aos anseios da legislação, e é isso que constitui uma primeira contradição: Para que a autoria se dê, como



procuramos mostrar, é preciso colocar no jogo da interpretação, os determinantes históricos, sociais e ideológicos dos sujeitos envolvidos, respeitando suas posições no discurso. A concepção de linguagem como instrumento de comunicação aliena o sujeito de suas determinações e, conseqüentemente, impede a autoria. No entanto, ainda em relação a essa contradição, vimos que a Portaria 1.432 a supera, na medida em que propõe procedimentos que devolvem à linguagem seu estatuto discursivo. O trabalho com a linguagem, sugerido nessa portaria, deve levar à autoria, conforme procuramos mostrar.

O segundo nível da contradição foi aquele encontrado na flexibilização da proposta. Ou seja, o “novo ensino médio” pode ser oferecido de tantas diferentes maneiras quanto são diferentes as condições materiais de diferentes escolas. Mesmo porque, a solução do custo da implementação do novo modelo ficará por conta dos próprios sistemas. Assim sendo, a contradição está no fato de aprofundar uma diferença já presente nos sistemas de ensino, nas escolas e nos sujeitos-alunos, sob o manto de uma inovação.

Conseqüentemente, tanto se pode interpretar o novo modelo como aquele que faculta ao aluno sua presença na escola, quanto se pode interpretar que para bem aproveitar as oportunidades de diferentes itinerários e projetos, o aluno deve permanecer mais tempo na escola. Resta saber qual é a interpretação que será possível a cada sistema de ensino, e a cada escola. Mas sabemos que o limite para essa interpretação são as reais condições materiais, e em relação a isso não parece haver uma solução à vista.



Agradecimentos: Agradeço a oportunidade de poder continuar uma conversa de trabalho, que se iniciou há mais de 20 anos, com pessoas maravilhosas de Cáceres, inicialmente do curso de Letras, depois da pós-graduação, depois do ProfLetras. Muito me honra essa parceria.

Referências

- ⁱ Alves da Costa, Eduardo - NO CAMINHO, COM MAIAKÓVSKI. In. (Org.) Pinto, Nêumane José, Os Cem melhores poetas brasileiros do século, pag. 218. São Paulo: Geração Editorial, 2001. <https://www.pensador.com/frase/NjI0MTE/> Acesso: em 04 de outubro. 2019.
- ⁱⁱ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso: em 04 de outubro. 2019.
- ⁱⁱⁱ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art36ii. Acesso: em 04 de outubro. 2019.
- ^{iv} Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso: em 04 de outubro. 2019.
- ^v http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 Acesso: em 04 de outubro. 2019.
- ^{vi} CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 168-200. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso: em 04 de outubro. 2019.
- ^{vii} http://www.andi.org.br/sites/default/files/legislacao/legislacao_emenda_constitucional_5_9_2009.pdf Acesso: em 04 de outubro. 2019.



viii <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso: em 04 de outubro. 2019.

ix <http://estaticog1.globo.com/2019/04/05/DiarioOficial.pdf> Acesso: em 04 de outubro. 2019.

x Art. 12 - § 14. O itinerário formativo na formação técnica profissional deve observar a integralidade de ocupações técnicas reconhecidas pelo setor produtivo, tendo como referência a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)

xi I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; IV- respeito aos direitos humanos como direito universal; V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas; VI - sustentabilidade ambiental; VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho; VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo; IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

xii [...] a) ambientes simulados: são ambientes pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento de atividades práticas da aprendizagem profissional quando não puderem ser elididos riscos que sujeitem os aprendizes à insalubridade ou à periculosidade nos ambientes reais de trabalho; b) formações experimentais: são formações autorizadas pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos de sua regulamentação específica, que ainda não constam no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT); c) aprendizagem profissional: é a formação técnico-profissional compatível com o desenvolvimento físico, moral, psicológico e social do jovem, de 14 a 24 anos de idade, previsto no § 4º do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho



(CLT) e em legislação específica, caracterizada por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva, conforme respectivo perfil profissional; d) qualificação profissional: é o processo ou resultado de formação e desenvolvimento de competências de um determinado perfil profissional, definido no mercado de trabalho; e) habilitação profissional técnica de nível médio: é a qualificação profissional formalmente reconhecida por meio de diploma de conclusão de curso técnico, o qual, quando registrado, tem validade nacional; f) programa de aprendizagem: compreende arranjos e combinações de cursos que, articulados e com os devidos aproveitamentos curriculares, possibilitam um itinerário formativo. A oferta de programas de aprendizagem tem por objetivo apoiar trajetórias formativas, que tenham relevância para os jovens e favoreçam sua inserção futura no mercado de trabalho. Observadas as normas vigentes relacionadas à carga horária mínima e ao tempo máximo de duração do contrato de aprendizagem, os programas de aprendizagem podem compreender distintos arranjos; g) certificação intermediária: é a possibilidade de emitir certificação de qualificação para o trabalho quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade; h) certificação profissional: é o processo de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes adquiridos na educação profissional, inclusive no trabalho, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos nos termos do art. 41 da LDB.

^{xiii} III - fomentar alternativas de diversificação e flexibilização curriculares, pelas unidades escolares, que ampliem as opções de escolha pelos estudantes; IV - promover a organização dos tempos escolares a fim de atender ao interesse do estudante em seu processo de aprendizagem, seja essa organização no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização.

^{xiv} GALLO, L. S. Novas Fronteiras para a Autoria. ORGANON, Porto Alegre, v. 27, n. 53, p.53-64, 2012.