



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-

1579.2021v14n1.56955

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO E
BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: estudo entre São
Paulo e Paraíba**

**SECONDARY SCHOOL
REFORMATION AND BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR:
a study between São Paulo and
Paraíba**

**REFORMA DE ESCUELA
SECUNDARIA Y BASE NACIONAL
CURRICULAR COMÚN: estudio
entre São Paulo y Paraíba**

Resumo: Com a aprovação da Lei 13.415/2017, que modificou o ensino médio no Brasil e permitiu maior flexibilização de disciplinas e de conteúdo a serem ofertados por itinerários formativos, as redes estaduais de ensino passaram a construir suas propostas curriculares a partir da Base Nacional Comum Curricular. Este artigo objetiva analisar os percursos iniciais de implementação da proposta curricular em debate no estado da Paraíba em comparação com a formulação já finalizada do estado de São Paulo. Tomando como orientação teórica autores como Apple e Gramsci, procura-se, em primeiro lugar, apreender o sentido da disputa de hegemonia no campo das reformas educativas a partir das relações de poder na formação do currículo, bem como as influências que o pensamento neoliberal imprime nessas reformas. Num segundo momento empreende-se uma análise comparativa das proposições das duas redes estaduais, focando a área de Ciências Humanas por opção de recorte metodológico de análise. Nessa comparação, percebe-se a diferença na formulação do currículo, mesmo tendo como base uma reforma de caráter nacional, com diferenças de enfoque, assumindo o estado de São Paulo uma diretriz marcadamente gerencialista, ao tempo em que o estado da Paraíba ainda sustenta uma visão mais plural de currículo.

Palavras-chave: Ensino Médio. BNCC. Paraíba. São Paulo.

Recebido em: 22/12/2020

Alterações recebidas em: 19/02/2021

Aceito em: 15/03/2021

Publicação em: 24/03/2021

Fernanda de Paula Gomides

Mestre em Educação

Professora Substituta da Universidade
Federal da Paraíba, Brasil.

E-mail: fernandapgomides@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3802-0555>

Luiz de Sousa Júnior

Doutor em Educação

Professor da Universidade Federal da
Paraíba., Brasil.

E-mail: luizsjunior@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5646-941X>

Como citar este artigo:

GOMIDES, F. P.; SOUSA JÚNIOR, L. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: estudo entre São Paulo e Paraíba. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, 2021. p. 1-15. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.56955>.

Abstract: With the approval of the Law 13.415/2017 that changed the Brazilian secondary school and allowed greater flexibilization on its subjects and curricular content to be available on the educational offer, the state education networks underwent building curricular proposals oriented by the Base Nacional Comum Curricular. This paper aims to analyze the initial implementation paths of the curricular proposal under discussion in the state of Paraíba, compared to the already completed elaboration of the state of São Paulo. Built with Apple and Gramsci theoretical basis, the paper seeks, in the first place, to apprehend the meaning of the race of hegemony in the field of the educational reformation, based on the power relations in the elaboration of the curriculum, as well as the influence of the neoliberal mindset on these reformations. Secondly, this paper undertakes a comparative analysis of the proposals between the two state education networks, focusing on the area of Humanities and Social Sciences, for methodological purposes. Within this comparison, it shows divergence amongst the two curriculum formulations, although they have the national reformation policy, due to its different approaches – São Paulo taking more of an operational driven guideline, whereas the state of Paraíba proceeded with a more pluralist vision of scholar curriculum.

Keywords: Secondary school. BNCC. Paraíba. São Paulo.

Resumen: Con la aprobación de la Ley 13.415 / 2017, que modificó el bachillerato en Brasil y permitió una mayor flexibilidad en las asignaturas y contenidos a ofrecer a través de itinerarios formativos, las redes educativas estatales comenzaron a construir sus propuestas curriculares desde el Curricular Común de Base Nacional. Este artículo tiene como objetivo analizar los caminos iniciales de implementación de la propuesta curricular en debate en el estado de Paraíba en comparación con la formulación ya completada en el estado de São Paulo. Tomando como orientación teórica a autores como Apple y Gramsci, buscamos, en primer lugar, captar el significado de la disputa de hegemonía en el campo de las reformas educativas a partir de las relaciones de poder en la formación del currículum, así como las influencias que el pensamiento neoliberal imprime en estas reformas. En un segundo paso, se realiza un análisis comparativo de las proposiciones de las dos redes estatales, enfocándose en el área de Ciencias Humanas a través de la opción del análisis metodológico. En esta comparación, se percibe la diferencia en la formulación del currículum, incluso a partir de una reforma nacional, con diferencias de enfoque, asumiendo el estado de São Paulo con una directriz marcadamente gerencialista, mientras que el estado de Paraíba aún sostiene una mirada más plural. del plan de estudios.

Palabras clave: Bachillerato. BNCC. Paraíba. São Paulo.

1 INTRODUÇÃO

“[...] a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”. (RIBEIRO, 1986, p. 20)¹

Em meio a atual conjuntura de crise política, econômica e social no Brasil, em especial a partir de 2016, a célebre frase de Darcy Ribeiro ainda assombra o campo educacional brasileiro. Nos últimos anos, por exemplo, foram implementadas mudanças substanciais na educação básica, seja no financiamento, no currículo ou na avaliação dos sistemas de ensino a pretexto de melhorar a eficiência e desempenho dos estudantes. O ensino médio foi uma das etapas que sofreu forte intervenção, a partir da lei 13.415, de 2017, tendo como traço maior a flexibilização de conteúdo e disciplinas a serem ofertados por meio de itinerários formativos. É possível supor que tal reforma possa contribuir para a segregação educacional e social a partir da reintrodução do chamado dualismo educacional².

¹ Fala de Darcy Ribeiro, antropólogo brasileiro, na 29ª reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1977.

² Aqui entende-se por dualismo educacional a bifurcação que se opera no ensino médio entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, este último destinado aos jovens egressos de famílias de nível socioeconômico mais baixo. Mesmo que o dualismo tenha sido praticado nas reformas implementadas por Getúlio Vargas e intensificado na reforma de 1971, no governo militar, desde o processo de redemocratização esta tendência tinha perdido força enquanto sustentáculo teórico-conceitual de uma reforma no ensino médio. De fato, o setor privado ganhou espaço enquanto meio de acesso ao ensino superior, sobretudo nos cursos mais procurados e com maior rentabilidade em

Com esse cenário como pano de fundo, neste artigo tem-se o objetivo de analisar os percursos iniciais de implementação da mais recente contrarreforma do ensino médio à luz dos documentos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba, fazendo um breve comparativo com a experiência finalizada do estado de São Paulo, considerando as relações entre Estado e sociedade, capital e trabalho, enquanto categorias analíticas.

Inicialmente, busca-se fazer uma explanação teórica e bibliográfica, com vistas a esclarecer as principais características da reforma. Em um segundo momento, procura-se apresentar um breve comparativo sobre a implementação dessa política educacional na Paraíba e em São Paulo, focando a área de Ciências Humanas por opção de recorte metodológico de análise e proximidade com a formação dos pesquisadores.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA DE HEGEMONIA NEOLIBERAL

É válido ressaltar que, atualmente, as modificações na educação, inclusive por meio da contrarreforma do ensino médio, são influenciadas pela chamada agenda globalmente estruturada da educação (DALE, 2008). Essa agenda, como aborda Souza (2016), busca padronização, foco em língua materna e matemática, gestão por resultados, redefinição do trabalho do professor e padrão mínimo de financiamento educacional. Ou seja, as influências não se limitam ao campo nacional, mas se adentram nas concepções de valores globais por racionalidade, modernidade, individualismo, entre outros.

Essas diretrizes estão expressas em vários documentos de organismos internacionais como o Banco Mundial – BM (2017). Tais organismos se multiplicaram, principalmente a partir da década de 1970, com o desenvolvimento de uma economia transnacional, em que o Estado-nação territorial perdeu força. Esse contexto contribuiu para maior abdicação de poder nacional para autoridades supranacionais, notadamente dos países economicamente mais dependentes; e a necessidade de coordenação global, ampliando a autoridade de organismos como Fundo Monetário Internacional - FMI e o BM. Segundo Cabral Neto e Castro (2005, p. 11), o BM, por exemplo, tem um papel proeminente em reformas na educação, inclusive por venda de serviços, isto é, o aconselhamento sobre as “melhores experiências educacionais” já em desenvolvimento.

O Estado perde mais autonomia e responsabilidade sobre a educação e esta última se torna um tipo de produtora para comércio e serviços. As escolas públicas, nesse contexto, ganham princípios como aumento de produtividade e competitividade empresariais “em especial dos setores monopolistas da economia, principais difusores, em âmbito nacional, do novo paradigma produtivo e, concomitantemente, conformar a força de trabalho potencial e/ou efetiva à sociabilidade neoliberal” (NEVES, 2007, p. 212).

Tais valores também estão relacionados à chamada Teoria do Capital Humano (TCH). Esta teoria busca vincular, de forma dependente, a educação ao processo de desenvolvimento capitalista (SCHULTZ, 1971). Desse modo, a educação, de concepção tecnicista, obtém um valor econômico e não social, além de acabar por realçar uma concepção meritocrática em relação ao alcance do bem-estar social.

Segundo Frigotto (1993, p. 44) “a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”. Em outras palavras, a educação é também um campo de luta de interesses e, seguindo o percurso apontado pela TCH, perde sua função social para suprir demandas estratégicas do neoliberalismo na formação do trabalhador para o processo de produção.

Esse viés também se fortaleceu principalmente após a década de 1970. Importante ressaltar que o sistema de produção nesse período se modificou a partir da revolução tecnológica, da transnacionalização e da globalização. Durante todo o século XX, a chamada globalização do capital se tornou também a globalização dos padrões, incluindo informação,

termos de retorno de investimento pessoal. Aos estudantes do ensino público, somente mais recentemente, com políticas de cotas sociais e raciais, é que foi dada condição de ingresso em cursos superiores de universidades públicas.

cultura e consumo.

Observamos, portanto, o amplo crescimento do sistema financeiro internacional bastante impulsionado pelas novas tecnologias. Nesse contexto de mudanças, há também mutações como o aparecimento de uma nova divisão internacional do trabalho. Como Hobsbawm (1995, p. 404) pontuou, a “tragédia histórica das Décadas de Crise foi a de que a produção agora dispensava visivelmente seres humanos mais rapidamente do que a economia de mercado gerava novos empregos para eles”. Essa conjuntura somou-se à concorrência global, aperto financeiro dos governos, ascensão da concepção de livre mercado, declínio dos sindicatos pela hostilidade de governos neoliberais, ampliação extrema do desemprego e do crescimento da informalidade do trabalho.

A crise capitalista instaurada após os anos de 1970 foi gradual e progressiva, mas ao mesmo tempo representou uma transformação histórica na sociedade. Percebemos os primeiros sinais do desmoronamento do modelo taylorista/fordista e a ascensão ainda na década de 1980 do toyotismo. Além disso, observamos mudanças estruturais nas relações de trabalho e vimos o surgimento de uma nova organização industrial.

Como apontam Carvalho e Neto (2004, p. 37): “A nova divisão transnacional do trabalho é bem a expressão dessa configuração atual, onde substitui-se o processo de produção fordista pelo processo de produção flexível”. Nesse período, podemos identificar um amplo sentimento de desorientação e insegurança afetando profundamente as bases políticas dos países desenvolvidos, inclusive um aspecto bastante visível no Brasil atualmente.

Desse modo, observamos a consolidação de uma nova sociedade, considerada por alguns de pós-moderna, e de uma nova hegemonia política, econômica e social: a neoliberal. Segundo Bedin e Nielsson (2013, p. 39), assiste-se ao “abandono das principais conquistas sociais representadas pelo estado de bem-estar social e ao retorno à mão invisível do mercado”. Segundo Ferraro (2005, p. 100), o neoliberalismo traz características comuns de outros dois movimentos do liberalismo e do capitalismo, que são o maltusianismo social e o darwinismo social. Os três surgem em momentos de crise do sistema capitalista como movimentos reacionários que buscaram evitar “supostos desvios” aos ideais liberais:

Todos se insurgem contra a interferência crescente do Estado, particularmente no campo social. Todos carregam o ranço ideológico típico de um profundo pessimismo. Todos têm um cunho fundamentalista, pregando por isso o retorno ao passado, à imaginada pureza da fé liberal original. Todos buscam na naturalização do social a legitimação da exclusão social. (FERRARO, 2005, p. 100),

Todas essas mudanças advindas, em especial, da década de 1970 alcançaram a educação e respectivamente seu currículo até a atualidade. As influências dessas concepções na educação brasileira são exemplificadas na mais recente contrarreforma do ensino médio, com as mudanças curriculares e o retorno ao dualismo educacional.

A partir da discussão sobre concepção dualista no campo educacional, Apple (2006, p. 35) contribui para o debate reafirmando que a educação não é uma atividade neutra e que o próprio currículo – foco maior da reforma analisada – tanto escrito quanto oculto (com valores e concepção da classe dominante) faz parte das relações de poder nas sociedades de classe no capitalismo. O fato de condicionar os indivíduos a determinadas posições sociais (ou econômicas) sem fortes convergências, segundo Apple (2006, p. 44), faz parte da ideologia e da hegemonia produzida também por esses currículos na educação.

Para o autor, a hegemonia não se limita à “mera opinião” ou “manipulação”, pois é construída cotidianamente pelos grupos hegemônicos a partir do que é vivido e praticado na esfera social, econômica e educacional. Segundo Apple (2006, p. 43), a hegemonia busca consenso “criando um guarda-chuva ideológico sob o qual podem se abrigar grupos diferentes, que normalmente poderiam não concordar na totalidade uns com os outros”.

Ainda para Apple, a relação entre ideologia e escola demonstra como as instituições escolares "desempenham funções vitais na recriação das condições necessárias para que a hegemonia ideológica seja mantida. Tais condições, porém, não são impostas. Elas são e precisam ser continuamente reconstruídas em instituições como a escola" (APPLE, 1989, p. 17). Nesse sentido, o Estado também tem um papel essencial na obtenção de consenso. Contudo, o autor enfatiza que a educação faz parte desse Estado e nem "todos os aspectos do currículo e do ensino sejam redutíveis aos interesses de uma classe dominante" (APPLE, 1989, p. 29). Esse pensamento se dá pela ênfase dada aos conflitos de interesses que formam o Estado e as políticas curriculares.

A contribuição do pensador italiano Antonio Gramsci (1891-1937) conseguiu alargar bastante o conceito de hegemonia de modo a permitir uma melhor compreensão acerca dos mecanismos de convencimento no campo das ideias:

Segundo Gramsci, uma classe é hegemônica não só quando exerce a dominação pelo poder coercitivo, mas também quando o faz pelo consenso, pela persuasão. Essa tarefa cabe aos intelectuais, que elaboram um convincente sistema de ideias pelo qual se conquista a adesão até da classe dominada. Basta constatar que a escola burguesa é classista. (ARANHA, 2006, p. 267).

Gramsci (1982) alerta que muitas vezes a consciência de classe do intelectual orgânico se desenvolve mais em grupos de pressão da sociedade civil (como sindicatos e partido dos trabalhadores), que demonstram uma postura mais contra-hegemônica e de resistência à inculcação ideológica da escola. Isso não retira da escola sua função essencial na busca de um projeto de democratização do saber e da cultura. O autor se preocupa efetivamente em dar maior centralidade ao valor do trabalho e superar as dicotomias entre cultura erudita e popular.

Para que alcançar isso, Gramsci (1982) pontua a necessidade de substituir a escola burguesa por uma escola que ele denomina como "escola unitária", na qual se ofereceria a mesma educação para todos: capacidades manuais e intelectuais. Ou seja, sem a necessidade de escolher entre uma ou outra capacidade. "Sob esse aspecto, Gramsci faz a crítica das teses marxistas: concorda que o trabalho é um fator central na educação, o que não significa, porém, tornar a escola uma fábrica, e sim o local privilegiado da atividade pedagógica" (ARANHA, 2006, p. 268).

Nesse sentido, abordar a ideia de Estado e hegemonia em Gramsci é relevante, pois são campos intimamente ligados na formulação de políticas públicas para a educação. De início, sabemos que o Estado não é homogêneo, com diversas contradições e disputas internas e externas. Ao mesmo tempo, as políticas públicas formuladas pelo Estado também formam, em uma visão gramsciana, bloco histórico no poder. Esse bloco, alimenta domínios, supremacias e hegemonias pelos atores sociais sobre o Estado.

Quanto a esse debate, é importante pontuar que, para Gramsci (1989), o Estado não se impõe apenas pela força, mas também por ideologia e até mesmo pela cultura. A escola, nesse aspecto, é um amplo vetor, pois assim como o Estado tem e pede consenso, ele "também 'educa' este consenso utilizando as associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados deixados à iniciativa particular da classe dirigente" (GRAMSCI, 1989, P. 145). Ou seja, o Estado age entre conflitos de interesses e correlação de forças. A educação faz parte desse movimento, é influenciada e também influencia. Portanto, segundo Gramsci (1989, p. 147), "por 'Estado' deve-se entender, além do aparelho governamental, também o aparelho 'privado' de 'hegemonia' ou Sociedade Civil".

A escola, inclusive, faz parte da Sociedade Civil, que forma opinião, cria e difunde ideologia e cultura. A Sociedade Política, por sua vez, tem uma função de coerção.³ Assim sendo, para Gramsci (1989), nas palavras Nosella e Azevedo (2012, p. 29) "a Sociedade Política detém o monopólio da violência, enquanto a Sociedade Civil é o ambiente da persuasão e do convencimento".

³ Não é por outro motivo que muito tem sido debatido acerca do chamado marxismo cultural, que nada mais é do que uma visão até certo empobrecida da concepção gramsciana de hegemonia. A Escola (e a Universidade) encontra-se no centro desse debate.

Dessa forma, percebe-se que a Sociedade Civil e Sociedade Política são aspectos essenciais na ideia gramsciana de Estado, que soma força e hegemonia. Segundo Gramsci (1989, p. 149), “na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia revestida de coerção”.

Nesse momento, a concepção de hegemonia ganha força na união do bloco histórico, pois funciona como base na construção da sociedade, da política, da economia e da ideologia. Especialmente sobre o termo “bloco histórico”, Gramsci (1981) – influenciado pelos pensamentos de Marx – aponta que tal bloco representa concentração das forças físicas (material) e das ideias (espiritual). Ou seja, segundo o teórico, as forças materiais seriam o conteúdo e as ideologias, por sua vez, seriam a forma. No entanto, essa distinção “é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais”. (GRAMSCI, 1981, p. 63).

O autor também questiona profundamente o dualismo educacional provocado pelas concepções hegemônicas e reafirma que

[...] a crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultural geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 118).

O interesse do autor é demonstrar que, também a partir da educação e de uma formação mais humana, pode-se transformar a sociedade. A escola deve, para ele, contribuir para inserção dos jovens na atividade social “depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p. 36). A manutenção dessa educação, para Gramsci (2001), é do Estado que deve, inclusive, fazê-la pública ao considerar os interesses democráticos na formação dos indivíduos.

Rodrigues e Hora (2012, p. 5-6) também debatem algo muito relevante no pensamento desse autor, em especial sobre a relevância do trabalho como princípio educativo. Relevância essa com uma perspectiva diferenciada da hegemônica:

Para Gramsci o homem se produz enquanto homem a partir do trabalho, e as práticas sociais são todas práticas que convivem com a linguagem da ciência. Isso significa que ao mesmo tempo em que se produz trabalho se produz cultura, e também se produz ciência, ou melhor, a partir do trabalho, ou dessa proposição entre trabalho e cultura vai se elaborando ciência. Portanto, parece apropriado afirmar que Gramsci, ao propor o princípio do trabalho como articulador entre cultura e ciência, evidencia que o trabalho se institui como princípio educativo.

Desse modo, percebe-se a busca de uma formação crítica, vinculada à realidade e estimulante para formação da autonomia e da identidade da classe trabalhadora. A partir disso, essa classe poderia se tornar dirigente e atuar para a transformação social, despindo-se do modo “operários-máquinas” e absorvendo o modo “operários-homens”. Ou seja, seria o início da mudança, considerando que o autor compreende que a escola sozinha não alcançaria tal objetivo e que é necessário um projeto político na sociedade.

Entende-se que o trabalho realmente ganha cada vez mais centralidade na obra do autor, pois tem vinculação íntima com as relações sociais. Para Gramsci (2001, p. 40), a “escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social.

Vale ressaltar que a categoria trabalho, principalmente na perspectiva materialista histórica, é vista como a base da vida social, incluindo nas sociedades capitalistas e seu modo de trabalho assalariado.

Nessas relações, observa-se o antagonismo entre classes, isto é, os diferentes interesses entre exploradores e explorados. Desse modo, Marx (1985) defende a ideia de que a essência humana é determinada historicamente pelas relações sociais de produção em vigência.

Além de inserir o trabalho como um aspecto central ao analisar a sociedade – pois é ele uma atividade produtiva humana responsável pela geração da riqueza – o trabalhador se torna também um tipo de mercadoria. Nos *Manuscritos econômicos-filosóficos* de Karl Marx (2004, p. 27), por exemplo, o autor afirma que: “a existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição da existência de qualquer outra mercadoria”. O modo como você negocia e utiliza essa mercadoria vai variar a partir da demanda do mercado.

Compreende-se a relevância do conceito trabalho para a perspectiva marxista, pois o mesmo é visto como a base da vida social. Assim, o modo de produção da vida material é a articulação entre as forças produtivas e as relações de produção.

Importante repetir que essa força de trabalho é uma mercadoria e é a única mercadoria capaz de criar valor. Frigotto (2009, p. 168) ao abordar as relações sociais de produção e trabalho também recorre a Marx já que o mesmo:

[...] mostra que produtivo é o trabalho que produz mais-valia. Este, todavia, não é o sentido dado pelo pensamento liberal nem pelo senso comum. No pensamento econômico liberal, é uma relação entre os insumos aplicados e o resultado da produção. No sentido dicionarizado, usualmente trabalho produtivo é aquele que rende mais, que produz mais ou é mais eficaz.

Essas análises trazem novas reflexões sobre o que se espera de um ensino médio, por exemplo, e a proposta implementada no Brasil, na qual a criticidade e o incentivo à autonomia dos jovens são minados.

3 UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS PROPOSTAS DE BNCC DO ESTADOS DE SÃO PAULO E DO ESTADO DA PARAÍBA

No geral, a partir da atual contrarreforma, o currículo do ensino médio passa a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos chamados 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 saber: 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. Nesse caso, se o estudante preferir um itinerário e o sistema de ensino próximo a sua residência não o ofertar, ele necessitará matricular-se em uma escola que disponibilize a sua opção. Isso dificulta a tal propagada liberdade de escolha, tendo em vista a possível distância e a problemática de transporte. A obrigatoriedade passou a ser apenas para o ensino da língua portuguesa, matemática nos três anos do ensino médio e língua inglesa. É assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas e de língua inglesa. As demais línguas estrangeiras serão ofertadas em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, e poderão ser ofertadas de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Segundo Gonçalves e Deitos (2020, p. 430), as competências da BNCC, por exemplo, não apenas dão sustentação à reforma educacional brasileira como também compatibilizam um conjunto de mudanças baseadas em um processo de ajuste estrutural a partir da lógica empresarial. Portanto, o que a BNCC faz é aprofundar uma formação completamente “ajustada ao processo da morfologia do trabalho no capitalismo globalizado”.

Nesse sentido, as modificações curriculares, como a flexibilização do currículo atualmente têm um papel proeminente na formulação (ou não) de saberes da classe trabalhadora e de seu acesso ao conhecimento elaborado e crítico. “Diante de uma sociedade tão complexa e cheia de contradições, podemos imaginar o papel importante que representa a implantação de um adequado sistema de educação” (ARANHA, 2006, p. 245). Dessa forma, como abordado por Silva (1999, p. 8), o campo educacional é um lócus de “batalha” em torno dos “significados do social, do humano, do político, do

econômico, do cultural e, naquilo que concerne, do educativo”, como percebemos na criação de propostas nacionais e estaduais para a educação.

Especialmente sobre a flexibilidade, é importante constar que tal termo – segundo Gisi (1998) – advém do latim e se define como a qualidade de ser flexível, ou seja, está vinculada a ideia de aptidão para diferentes atividades ou aplicações. Considerando esse ponto de vista, a concepção de flexibilidade curricular expressa na reforma é de íntima vinculação aos interesses do capital, seus valores e concepção de educação. No entanto, é possível que o mesmo termo possa obter um significado educacional e curricular mais vinculado à busca de saberes mais amplos, aplicáveis no cotidiano social e político, e que atendam às necessidades de uma prática cidadã.

É essencial compreender também que, na medida em que a sociedade se modifica, as demandas na educação, currículo e mundo do trabalho também se modificam. Um exemplo disso, segundo Kuenzer (2002, p. 32), é que a partir das novas demandas trazidas pela globalização da economia e reestruturação produtiva, “as velhas formas de organização tayloristas-fordistas deixam de ser dominantes”. Para a autora, surge a necessidade de um trabalhador de novo tipo e adaptável à produção flexível (aos moldes do capital). Os objetivos principais, nesse contexto, são a busca de qualidade e competitividade. São essas categorias que dão sustentação à BNCC, como vimos anteriormente, e moldam a reforma do ensino médio. Contudo, é razoável supor que a implantação da BNCC no âmbito dos estados sofra modificações em razão de formas distintas de compreensão da própria reforma e a elasticidade dos conceitos e categorias que a fundamenta. Assim, é importante averiguar como redes estaduais distintas tendem a implantar a reforma do ensino médio e implementar a BNCC no âmbito local, procurando ver as aproximações e o distanciamento entre os documentos.

Em relação a implementação da reforma do ensino médio, apresenta-se um quadro comparativo do currículo formulado pelo Estado de São Paulo e da proposta curricular do Estado da Paraíba, que, até o momento dessa análise, encontra-se em debate e construção.

Tabela 1 – Quadro comparativo da proposta curricular do Ensino Médio entre SP/PB

| | SÃO PAULO | PARAÍBA (EM CONSTRUÇÃO – 2ª VERSÃO) |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Título do documento | “Currículo Paulista Etapa Ensino Médio” | “Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba” |
| Número de estudantes matriculados no Ensino Médio | 1.574.089 (2020) | 126.057 (2018) ⁴ |
| Fundamentos pedagógicos do currículo | <ul style="list-style-type: none"> • Valores democrático para educação; • Compromisso com a Educação Integral; • Temas Contemporâneos Transversais; • Compromisso com o desenvolvimento das competências; • Princípios do Ensino Médio no contexto da prática; • Juventudes e o Ensino Médio (consideração da heterogeneidade dos estudantes); • Inclusão educacional (apontando atendimento, modalidades e temáticas); • Educação de Jovens e Adultos; | <ul style="list-style-type: none"> • Valores democrático para educação; • Juventudes no Ensino Médio da Paraíba (consideração da heterogeneidade dos estudantes no estado e o jovem como sujeito de direito); • Preocupação com a transição entre etapas (EF à EM); • Interdisciplinaridade; • Educação integral; • Transdisciplinaridade; • Relação com teoria e prática; • Trabalho como um pilar. |

⁴ Fonte Censo Escolar/INEP 2018 | Total de Escolas de Educação Básica: 4964 | QEdu.org.br

| | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Preocupação com a transição da etapa do Ensino Fundamental para a etapa do Ensino Médio; | |
| Organização Curricular no Ensino Médio | Formação Geral Básica e itinerários formativos como na explicitado na Lei Federal nº 13.415/2017. | <p>Formação Geral Básica e itinerários formativos como na explicitado na Lei Federal nº 13.415/2017.</p> <p>Além disso, expõe proposta em respeitar determinada organização:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino Regular (estudos propedêuticos com 3.000 horas/aulas); • Ensino Integral (estudos propedêuticos e orientação para seu projeto de vida com 3.600 horas/aulas); • Ensino Médio na Modalidade Normal Magistério (formação pedagógica com 3.600 horas/aulas); • Ensino Profissional (formação técnica e profissional com 600 horas aula) • Educação de Jovens e Adultos (formação cidadã em diálogo com o mundo do trabalho com 2.400 horas/aulas). |
| Eixos estruturantes dos itinerários formativos | <ul style="list-style-type: none"> • Investigação Científica; • Processos Criativos; • Mediação e Intervenção Sociocultural; • Empreendedorismo | Cada área com seus eixos específicos. |
| Itinerários Formativos Integrados | <ul style="list-style-type: none"> • Itinerário integrado entre a área de Matemática e a área de Linguagens; • Itinerário integrado entre a área de Matemática e a área de Ciências Humanas; • Itinerário integrado entre a área de Matemática e a área de Ciências da Natureza; • Itinerário integrado entre a área de Ciências Humanas e a área de Linguagens; • Itinerário integrado entre a área de Ciências da Natureza e a área de Linguagens; • Itinerário integrado entre a área de Ciências da Natureza e a área de Ciências Humanas. | Sem itinerários integrados. |
| Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seus Componentes Curriculares | <ul style="list-style-type: none"> • História; • Geografia; • Filosofia; • Sociologia. | <ul style="list-style-type: none"> • História, • Geografia, • Filosofia, • Sociologia • Componente Projeto de Vida (com três perspectivas: psicológica, sociológica e filosófica) |
| Estrutura do documento em relação | No tópico em relação à organização curricular do Ensino Médio, | Na parte do documento relacionado à “Formação Geral Básica - Ciências Humanas |

| | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</p> | <p>especialmente sobre a “Formação Geral Básica”, há em “Áreas do Conhecimento” os pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; • Organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; <p>Já em Itinerários Formativos, onde é apontado os eixos estruturantes, há também dois pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Itinerários Formativos - Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; • Organizador curricular do itinerário formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. | <p>e Sociais Aplicadas” há os seguintes tópicos em “Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação; • Princípios Fundamentais; • Competências específicas por área” • “Habilidades específicas por área” • Unidades Temáticas da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Fundamentação Teórica e Definições; • Organização dos objetivos de aprendizagem (tabela). |
| <p>Competências Socioemocionais</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Vinculação com Projeto de Vida e eixos como empreendedorismo. | <ul style="list-style-type: none"> • Vinculação com Projeto de Vida; • Menção na área de Ciências Humanas, sem abordagem na parte introdutória da proposta até então. |
| <p>Referência Bibliográfica para a Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias</p> | <p>Cinco referências no total, entre bases legais – como PCN’s – e autores como Jacques Delors (1998) e Hilton Japiassu (2002).</p> | <p>Em torno de duzentas referências entre bases legais e autores e autoras das áreas da pedagogia, história, ciências sociais em geral, entre outros.</p> |

Fonte: Organizado pelos autores, 2020.

Inicialmente, considera-se que a realidade de ambos estados é díspar em diversos aspectos. No entanto, a análise comparativa ainda é relevante ao considerar a implantação da reforma no país.

Ao analisar os documentos, percebe-se a diferença de construção curricular entre ambos. Conforme já explicitado, o tópico **Título do documento** já esclarece que um deles é uma proposta em andamento. O documento do Estado de São Paulo já está finalizado, enquanto o da Paraíba está em sua segunda versão até o momento.

No tópico **Número de estudantes matriculados no Ensino Médio** é pontuada a diferença de matriculados no EM em cada região. Em São Paulo, há aproximadamente 1.574.089 alunos matriculados. Isso torna o desenvolvimento de uma proposta curricular muito mais complexa pela diversidade e heterogeneidade de jovens. Além disso, em 2019, 40% dos desempregados no estado eram jovens. Em torno de 4,6 milhões⁵, entre 18 e 24 anos estão desempregados, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua). Entre as razões analisadas está ausência de qualificação e experiência profissional, fortalecendo a importância de mudanças na formação da juventude. No caso da Paraíba, o panorama também é preocupante. A taxa de desemprego entre jovens de 18 a 24 anos de idade foi de 30,9% em 2020, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral, do IBGE⁶. Assim como em São Paulo, o estado paraibano também é constituído por uma heterogeneidade de jovens, mesmo que em menor quantidade de matrícula no EM, alcançando em torno de 126.057 em 2018.

Ambos os documentos tem **Fundamentos pedagógicos do currículo** vinculados, pelo menos formalmente, aos valores democráticos, assim como à interdisciplinaridade, diversidade, relação com as práticas, educação integral, preocupação com a transição para EM, inclusão e heterogeneidade da

⁵ Dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Disponível em: <<https://www.seade.gov.br/no-estado-40-dos-desempregados-sao-jovens/>> Acessado em: 7 nov. 2020.

⁶ Dados do Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnadct/tabelas>. Acessado em: 7 nov. 2020

juventude. No entanto, a versão paraibana indica, além desses aspectos, a transdisciplinaridade, a preocupação com as especificidades da juventude do estado, a visão do jovem como um sujeito de direito e – um dos aspectos mais visíveis no documento – a relação com teoria e prática. Esse último aspecto, bem como o apontamento do jovem como sujeito de direito, são representados na estrutura do documento, assim como pelos referenciais teóricos destrinchados mais à frente e a trajetória histórica da região com movimentos e pesquisas em educação popular.

Quando ao tópico **Organização Curricular no Ensino Médio** ambos documentos são semelhantes, considerando como base para a Formação Geral Básica e dos itinerários formativos a Lei Federal nº 13.415/2017. Contudo, o documento da Paraíba demonstra maior operacionalização de como inserir na prática a divisão em horas/aulas dessa organização e especifica o foco de cada divisão. Os últimos aspectos, sobre Ensino Técnico e Educação de Jovens e Adultos, ressaltam a formação técnica/profissional e a formação cidadã em diálogo com o mundo do trabalho, algo relevante ao considerar os dados tratados anteriormente sobre a juventude e o desemprego.

Em relação aos **Eixos estruturantes dos itinerários formativos**, estes estão presentes apenas na versão de São Paulo, tendo em vista que na versão paraibana os eixos são específicos de cada área, justificando, em parte, o maior fundamento teórico da proposta por área. O documento paulista aponta: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; e, por fim, o Empreendedorismo como eixos que deverão perpassar todos os itinerários. Considerando a trajetória das políticas públicas e educacionais da região Sudeste, mais amplamente influenciadas por valores gerenciais e privatistas, a maior atenção a um eixo estruturante sobre Empreendedorismo é compreensível. No entanto, a formação disponibilizada pela escola pública, em especial do EM com a reforma, valoriza uma formação mais técnica e restrita, tendo em vista a divisão em itinerários. Assim sendo, o objetivo é a formação rápida de uma mão-de-obra e não de empreendedores. Esse viés é apontando por Gonçalves e Deitos (2020, p. 430), ao afirmarem que a BNCC – maior referência para o documento – contribui para o desenvolvimento de “políticas de empreendedorismo, cujos princípios formativos baseiam-se na estrutura socioeconômica do capital. Rearticulam-se as necessidades formativas conforme as ‘novas’ apostas do capital humano”.

Em **Itinerários Formativos Integrados**, a versão paulista mostra a relação entre os diversos Itinerários no documento. No caso da versão paraibana, esta não apresenta tal proposta, contudo as áreas são pensadas e construídas com viés de integração. Durante a construção, inclusive, cada área participa do processo de outras áreas. Nessa parte do documento também há amplo incentivo à articulação de saberes e dá ênfase no trabalho docente que considere aspecto como metodologias ativas e diversos modos de avaliação. Ao ressaltar que nesses dois pontos a proposta se alinha com as novas demandas metodológicas da educação.

Sobre a **Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seus Componentes Curriculares**, a versão paraibana, em comparação à paulista dá ênfase, nesse momento, ao componente “Projeto de Vida”. Tal componente, no documento paraibano, demonstra maior preocupação com a prática social dos jovens para além da sala de aula, abordando uma perspectiva psicológica, sociológica e filosófica.

Todavia, os dois documentos pontuam História, Geografia, Filosofia, Sociologia como componentes curriculares da área.

Quanto à **Estrutura do documento em relação à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** dos documentos, o foco paulista é articular o debate e a definição curricular com as bases legais como a BNCC. No tópico em relação à organização curricular do Ensino Médio, especialmente sobre a “Formação Geral Básica”, o documento é bastante alinhado à BNCC e são definidos os componentes curriculares e suas características de forma sucinta.

Há também breve discussão sobre articulação entre componentes; demonstra preocupação com a transição EF/EM, apontando as definições de competências, habilidades, objetos de conhecimento e área de conhecimento; e ressalta a o papel da área para acesso aos direitos de aprendizagem, pontuando categorias da área trazidas pela BNCC.

No tópico “Organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” é apresentado um quadro com competências, habilidades, categoria e objetivos de aprendizagem (cada componente com seu objetivo).

Já em “Itinerários Formativos”, onde é apontado os eixos estruturantes, há também dois pontos: “Itinerários Formativos - Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, no qual define como cada componente curricular focará os eixos estruturantes; e “Organizador curricular do itinerário formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, no qual há uma tabela com informações sobre habilidades relacionadas às competências gerais/eixo estruturante; habilidades específicas associadas aos eixos estruturantes e pressupostos metodológicos.

Na versão paraibana, percebe-se, além do alinhamento com bases legais, um maior interesse em compreender as especificidades da juventude do estado. No documento, a organização dos objetivos de aprendizagem, por exemplo, é dividida por ano do EM e componente curricular, desenvolvendo de modo mais visível a proposta de educação e currículo formulado.

Na parte do documento relacionado à “Formação Geral Básica - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” há o tópico “Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Na “Apresentação” são expostas as competências específicas da área com vinculação à BNCC, pontuando a relevância da transversalidade e transdisciplinaridade. Em “Princípios Fundamentais”, o texto traz a relevância do conceito de trabalho, além de elencar princípios da área vinculados aos direitos humanos, Estado democrático, diversidade, valorização da ciência, inclusão, entre outros. Nos pontos “Competências específicas por área” e “Habilidades específicas por área”, o documento lista seis competências e trinta e duas habilidades.

No ponto “Unidades Temáticas da Área de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas - Fundamentação Teórica e Definições”, o documento da Paraíba define como unidades: Tempo e Espaço, Territórios e Fronteiras, Natureza, Sociedade e Indivíduo, Cultura, Identidade e Ética, Criatividade e Tecnologia, Política e Trabalho. Esse último chama a atenção pelo modo como é fundamentado. A proposta analisa o trabalho, por exemplo, como uma categoria voltada para emancipação e não apenas uma redução aos sistemas técnicos. Ou seja, insere o trabalho como central e vinculado à realidade e desenvolvimento humano.

Além da definição das unidades temáticas da área e o aprofundamento de cada componente curricular, o documento traz tabelas sobre objetivos de aprendizagem. Nas tabelas “Organização dos objetivos de aprendizagem” cada componente (incluindo o “Projeto de Vida”) tem uma por ano EM esboçando unidade temática; eixos temáticos; habilidades específicas da área; objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento. A organização e estrutura da proposta se mostra mais operacionalizada e aprofundada em cada área mesmo ainda estando em fase de construção.

Antes de abordar as referências usadas por cada documento, é de grande valia tratar de como cada um aborda as **Competências Socioemocionais** – que estão presentes e diluídas nas dez competências gerais da BNCC. A necessidade dessa análise advém da preocupação sobre o embasamento teórico e ideológico dessas competências – que ganharam maior evidência no contexto pandêmico em que a sociedade vive – bem como o foco nas ações individuais e meritocráticas na formação de jovens, desconsiderando uma maior crítica social, política e econômica.

No documento paulista, tais competências são, em parte, vinculadas ao Projeto de Vida⁷. É afirmado que “o desenvolvimento das competências socioemocionais não tem como escopo conformar subjetividades, isto é, não deve haver nenhum tipo de determinismo sobre o que estudante deve se tornar” (SÃO PAULO, 2020, p. 25). Ao citar algumas competências, é apontando que tais “têm relação

⁷ Sobre Projeto de Vida é relevante mencionar a pesquisa elaborada pela Fundação Lemann (2015) sobre o assunto, que foi amplamente reforçada em discursos da categoria empresarial. Tal pesquisa questionava a consonância entre os conhecimentos exigidos na vida adulta com os ensinamentos escolares. Assim, a fundação defendeu um ensino alinhado com competências básicas ou essenciais para a vida adulta, ou seja, para a vida no mercado de trabalho. As habilidades socioemocionais, nesse sentido, iriam contribuir com a proatividade, autonomia, curiosidade, etc. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015). É de suma importância o olhar atendo aos interesses de fundações como esta, considerando seu alinhamento às concepções gerencialistas e privatistas da educação básica.

direta com a continuidade dos estudos, com a empregabilidade e com outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais” (SÃO PAULO, 2020, p. 26). Ao especificar o eixo Empreendedorismo, é citado que: “As competências socioemocionais que trazem orientações de como lidar com os outros, consigo mesmo e com os desafios serão desenvolvidas nesse eixo” (SÃO PAULO, 2020, p. 202).

Assim como no documento paulista, as competências socioemocionais estão bastante vinculadas ao Projeto de Vida na proposta paraibana, estas: “estão claramente inseridas como suporte para o gerenciamento de emoções, relações sociais ou mesmo tomada de decisões relevantes, atente objetivamente como exemplo na construção do componente Projeto de Vida” (PARAÍBA, 2020, p. 2). Contudo, não são tratadas na parte geral e introdutória e encontra-se poucas menções na parte de Ciências Humanas.

Quanto a esse tema, Gonçalves e Deitos (2020) apontam a relação dessas competências com diversos aspectos e ideais vinculados a: a TCH, que dão maior ênfase ao conhecimento prático em detrimento do teórico (Conhecimento); a pedagogia das competências, que enfraquece a produção social e histórica do conhecimento (Criatividade); a produtividade socioeconômica, contribuindo para massificação da cultura (Repertório cultural); a maior mobilidade para as ações, no que tange a uma capacidade mais técnica (Comunicação); a qualificação técnica do trabalhador, contribuindo para a manutenção das atividades do mercado (Cultura digital); a ótica individualista de ação, desconsiderando contexto socioeconômico e cultural dos jovens (Trabalho e Projeto de vida); a valorização dos direitos humanos e socioambientais, mas ignorando as contradições do capitalismo moderno (Argumentação); a conformação e sublimação da realidade social, na formação de indivíduos mais aptos a lidar com mudanças e incertezas (Autoconhecimento e autocuidado); a exigência de sociabilidade, para reorganização e expansão do mercado (Empatia e cooperação); e por fim, a visão limitada e parcial da cidadania, na busca de um viés principalmente político (Responsabilidade e cidadania). A partir dessa análise, os autores afirmam:

Competências Geras da BNCC articulam-se à ordem globalizante, em que se propaga a preparação emocional como requisito da atual forma de sociabilidade do capital [...]. Por isso, a educação pautada na proposição socioemocional possibilita a resignação e a aceitação ao processo de flexibilização das modalidades de trabalho precário. [...] Nossa condução, as competências socioemocionais operam na forma de controle social e condicional psíquica e ideologicamente os interesses de manutenção do *status quo* social” (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 430).

Já o último aspecto, **Referência Bibliográfica para a Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias**, demonstra uma diferença contrastante. Em São Paulo, o documento utiliza cinco referências para a área, enquanto a proposta da Paraíba tem mais de duzentos referenciais teóricos dos componentes curriculares, concepção de currículo, pedagogia, história e de ciências sociais em geral como Circe Bittencourt (2011), Perry Anderson (2004), Paulo Freire (2008), Milton Santos (2002), Aranha (2013), Chauí (2016), Descartes, (1996), Karl Marx (1845), Morin (2005), Piaget (1973), Vygotsky (1986), entre outros

O modo como se fundamenta um currículo demonstra a concepção de escola e de ensino médio que propomos ter. Enquanto o documento paulista dá maior atenção a eixos como empreendedorismo, a versão paraibana fundamenta mais teoricamente todos os componentes curriculares, dando também maior centralidade ao debate sobre o papel da categoria trabalho.

CONCLUSÃO

O neoliberalismo cria uma nova subjetividade que afeta a própria organização social e política com o chamamento ao “faça-se por si mesmo”. No plano econômico, ampliam-se as desigualdades, mas se culpabiliza os que “não se esforçaram o suficiente”. As reformas educativas avançam tanto na privatização e no gerencialismo, quanto nessa nova subjetividade. A resistência tem que se dar em diversas frentes, mas incide, inicialmente, em compreender que a superação da fragmentação da pauta

social e política das camadas populares é o primeiro passo para impedir o retrocesso civilizatório em andamento.

A partir desse trabalho e considerando esse contexto, entende-se o campo educacional como campo de disputas, mas, em contrapartida, um campo também de resistência. Mesmo em tempos de crise e da construção de narrativas hegemônicas a favor de reformas gerencialistas na educação, o debate e a pesquisa sobre a não superação do dualismo educacional persistem, assim como a busca por saídas para uma educação mais igualitária e humana. Isso ocorre, por exemplo, nos movimentos sociais, na política e também na construção de propostas educativas e curriculares.

A partir disso, ao se comparar a proposta finalizada do Estado São Paulo com a da Paraíba, ainda em construção, percebe-se a diferença na formulação do currículo. Mesmo tendo como base uma reforma imposta de cima para baixo, o estado paraibano, pelas ações e debates, está caminhando – pelo menos por hora – para um viés mais consonante com os ideais de uma educação voltada para formação de jovens ativos socialmente. Compreende-se isso na preocupação no embasamento teórico na proposta e na construção – no percorrer do documento – de uma concepção de educação e currículo mais humana e crítica, na qual se distancia da concepção de indivíduo/mercadoria para a concepção indivíduo/humano.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia**. 3a. ed. São Paulo; Moderna, 2006
- BEDIN, G. A.; NIELSSON, J. G. A crise da década de 1970: observações sobre as ideias neoliberais e suas consequências. In: COSTA, L. C., NOGUEIRA, V. M. R.,; SILVA, V. R., orgs. **A política social na América do Sul: perspectivas e desafios no século XXI** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013, pp. 27-41. Disponível em <http://books.scielo.org/id/rfv9p/epub/costa-9788577982318.epub>. Acesso em 6 ago. 2020.
- CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. O público e o Privado, Fortaleza, n. 5, jan./jun., 2005. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=316>. Acesso em: 28 nov. 2020.
- DALE, R. A globalização e o desenho do terreno curricular. **Espaço do currículo**, v. 1, n. 1, p. 12-33, mar./set. 2008.
- FERRARO, A. R. Neoliberalismo e políticas sociais: a naturalização da exclusão. **Estudos Teológicos**, v. 45, n. 1, p. 99-117, 2005. Disponível em: http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4501_2005/et2005-1f_aferraro.pdf. Acesso em 28 nov. 2020.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.168-194. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso 13 set. 2020.
- FUNDAÇÃO LEMANN. **Projeto de vida**: o papel da escola na vida dos jovens. São Paulo: Fundação, Lemann, 2015.
- GRUPO BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo**: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em 20 dez. 2017.

- GISI, M. L. Os significados de flexibilidade curricular. **Cogitare Enferm.**, Curitiba, v.3, n.2, p.81-86, jul./dez. 1998.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- GONÇALVES, A. M.; DEITOS, Roberto Antônio. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2. p. 420 – 434, maio/ago, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/63822>. Acesso em: 28 nov. 2020.
- HOBBSAWM, E. **A Era dos Extremos – O Breve Século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Livro I. tomo II.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- NEVES, L. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José; SANFELICE, José (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. p. 205-224.
- NOSELLA, P; AZEVEDO, Luiz Neves de. A educação em Gramsci. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio./ago. 2012. Disponível em: <http://186.233.154.236/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20180/10526>. Acesso em 01 ago. 20
- RODRIGUES, J; HORA, L. C. A. da (coords.). **A educação em Gramsci e sua influência na pedagogia histórico-crítica: a temática da escola e a crítica ao espontaneísmo**. 2012. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Licia%20Hora.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.
- SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DA PARAÍBA. Comissão de Implementação da Base Nacional Comum Curricular da Paraíba. **Proposta curricular da Paraíba Ensino médio: Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Julho de 2020.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo paulista etapa ensino médio**. 2020. Disponível em : <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUZA, A. R. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAE**, v. 32, n. 2, p. 463-485, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/63947/38376>. Acesso em: 13 nov. 2017.
- KUENZER. A. (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. – 3ª ed – São Paulo: Cortez, 2002.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).