



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA DE PAULA GOMIDES

**NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/17): DESVELANDO A
PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA**

JOÃO PESSOA

2022

FERNANDA DE PAULA GOMIDES

**NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/17): DESVELANDO A
PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Área de Concentração: Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof. Dr. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra

JOÃO PESSOA

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G633n Gomides, Fernanda de Paula.

Nova reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) :
desvelando a proposta curricular do estado da Paraíba /
Fernanda de Paula Gomides. - João Pessoa, 2022.
172 f. : il.

Orientação: Maria das Graças Gonçalves Vieira
Guerra.

Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Ensino médio. 2. Novo Ensino Médio (NEM). 3. Lei
nº 13.415/17. 4. Dualismo educacional. 5. Políticas
educacionais. I. Guerra, Maria das Graças Gonçalves
Vieira. II. Título.

UFPB/BC

CDU 373.5(043)

FERNANDA DE PAULA GOMIDES

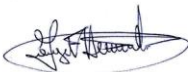
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Área de Concentração: Políticas Educacionais.

Aprovada em: 29 de abril de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
Orientadora – UFPB/PPGE



Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro
Membro Interno – UFPB/PPGE



Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Membro Interno – UFPB/PPGE



Prof. Dr. Marcos Villela Pereira
Membro Externo – PUCRS/PPGEdu



Prof. Dra. Adriana Aparecida Dragone Silveira
Membro Externo – UFPR/PPGE

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos se iniciam com coração apertado.

Agradeço profundamente ao professor Luiz Júnior pelo incentivo, pelo apoio e por me fazer sentir capaz de escrever esse trabalho. Minha gratidão será eterna. Muito obrigada por cada ensinamento, sempre com leveza, mas buscando meu melhor. Nunca esquecerei o apoio em escrever o projeto deste trabalho e o empenho em ajudar no processo.

Agradeço também à professora Graça por ter me acolhido nesse momento delicado, sempre se disponibilizando a ajudar e dar suporte. Sua acolhida foi fundamental para que eu conseguisse ter esperança em continuar a pesquisa.

Agradeço à banca examinadora por aceitar participar da avaliação deste trabalho. Suas contribuições foram valiosas e muito necessárias para a finalização da pesquisa. Sem elas eu não teria chegado até aqui.

Agradeço aos meus amigos e colegas, em especial Débora, Alexandre, Sabrina e Carla, que me incentivaram a não desistir e acreditaram que finalizar esse trabalho era possível. Vocês são mais que especiais para mim!

E, por fim, agradeço a minha família – Geraldo, Rute, Mônica, Rui e Luis – que acredita em mim, que me apoia e me faz acreditar que tempos melhores virão e lutarei por isso. Amo vocês!

“É na travessia que a vida se enche de sentido. São nossas escolhas que definem o que somos. E minha escolha foi de permanecer nas trincheiras, quaisquer que sejam elas, em defesa da educação pública”

(Luiz Sousa Júnior)

RESUMO

Em meio a uma conjuntura de crise política, econômica e social no Brasil, em especial a partir de 2016, mudanças substanciais estão sendo implementadas na educação. Uma dessas mudanças, que merece ser avaliada, é a aprovação da Reforma do Novo Ensino Médio (NEM) no Brasil, resultante da aprovação da Lei nº 13.415/2017. Tal lei obriga todos os estados da União a desenvolverem propostas curriculares estaduais alinhadas à BNCC. Com base nisso, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar a proposta curricular no estado paraibano, considerando o persistente e histórico dualismo educacional representado na lei e propostas curriculares. Em relação aos objetivos específicos, buscamos, para além de uma discussão histórica sobre tais políticas e da reforma atual: investigar sobre a crise no mundo do trabalho, a partir de 1970, e seus impactos na educação, incluindo na América Latina; identificar as políticas educacionais historicamente formuladas no Brasil, em especial para Ensino Médio, a partir de 1930; examinar a formulação e instituição da Reforma do Novo Ensino Médio no Brasil; analisar a implementação da reforma no estado da Paraíba com base na Lei nº 13.415/2017 e nos documentos/propostas do Conselho Estadual de Educação na Paraíba (CEE/PB). Com base na compreensão das relações entre Estado e sociedade, capital e trabalho, fundamentamo-nos no aporte teórico-metodológico do método científico do materialismo histórico dialético (em especial tratando de categorias como contradição e totalidade) e da pedagogia histórico-crítica. Como fontes principais, é definida a própria Lei nº 13.415 de 2017 (que modificou a LDBEN/1996 e apropriou-se dos fundamentos da BNCC/EM de 2018), acompanhada dos documentos do CEE/PB, em especial as versões de proposta curricular do estado paraibano. Pontuamos aqui que analisamos as propostas curriculares dando ênfase à área de conhecimento em ciências humanas, bem como no itinerário formativo da mesma área, tendo em vista nossa formação acadêmica, que possibilita maior fluidez de análise. Com base nesse trabalho, compreendemos que não só não superamos, como incentivamos – com essa reforma de cunho curricular – o histórico dualismo educacional presente no país, no que se refere à diferença entre a educação pública (ajustada para a classe trabalhadora na produção de mão de obra) e a privada (modulada para o acesso ao conhecimento culto da elite). Indicamos a Lei 13.425/17 como um retrocesso no que tange ao aligeiramento da formação dos estudantes, com objetivo de atender ao mercado de trabalho e às avaliações internacionais e institucionais. A proposta paraibana, por sua vez, mesmo tendo como base a reforma imposta sem diálogo com a sociedade e com as influências globais/neoliberais, caminhou para um viés mais consonante com os ideais de uma educação popular, de crítica a influências de organismos internacionais e avaliações externas, e com foco na formação de jovens mais conscientes socialmente. Há, no documento paraibano, um amplo esforço em constituir uma proposta democrática e inclusiva, mas, ao estar alinhada com os pilares neoliberais já proferidos em documentos anteriores, como a BNCC, fica-nos clara a limitação transformadora da proposta.

Palavras-chave: Nova Reforma do Ensino Médio; Lei nº 13.415/17; Dualismo Educacional; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

In the middle of a political, economic and social crisis in Brazil, especially since 2016, substantial changes are being implemented in education. One of these changes, which deserves to be evaluated, is the approval of the Novo Ensino Médio (NEM) in Brazil, resulting from the approval of Lei nº 13.415/2017. This law obliges all states of the Union to develop state curriculum proposals aligned with the BNCC. Based on this, the general objective of this research is to analyze the curricular proposal in the state of Paraíba, considering the persistent and historical educational dualism represented in the law and curricular proposals. Regarding the specific objectives, we seek, in addition to a historical discussion about such policies and the current reform: investigate the crisis in the professional world, starting in 1970, and its impacts on education, including in Latin America; identify the educational policies historically formulated in Brazil, especially for High School, from 1930 onwards; examine the formulation and institution of the Reforma do Novo Ensino Médio in Brazil; analyze the implementation of the reform in the state of Paraíba based on Lei nº 13.415/2017 and on documents/proposals of the Conselho Estadual de Educação na Paraíba (CEE/PB). Based on the understanding of the relationship between State and society, capital and work, we base ourselves on the theoretical-methodological contribution of the scientific method of dialectical historical materialism (especially dealing with categories such as contradiction and totality) and historical-critical pedagogy. As main sources, Law nº 13.415 of 2017 is defined (which modified the LDBEN/1996 and appropriated the fundamentals of the BNCC/EM of 2018), accompanied by the documents of the CEE/PB, particularly the versions of the curricular proposal of the Paraíba state. We point out here that we analyze the curricular proposals emphasizing the area of knowledge in human sciences, as well as the formative itinerary of the same area, in view of our academic training, which allows for greater fluidity of analysis. Based on this work, we understand that we not only do not overcome, but also encourage – with this curricular reform – the historical educational dualism present in the country, with regard to the difference between public education (adjusted for the working class in the production of hand of work) and the private one (modulated for access to the educated knowledge of the elite). We consider the Law 13,425/17 as a step backwards in terms of streamlining student training, with the aim of meeting the labor market and international and institutional assessments. The proposal from Paraíba, even based on the reform imposed without dialogue with society and with global/neoliberal influences, moved towards a bias that was more in line with the ideals of popular education, of criticism of the influences of international organizations and external evaluations, and with a focus on training more socially conscious young people. There is, in the document from Paraíba, a broad effort to constitute a democratic and inclusive proposal, but when it is aligned with the neoliberal pillars already mentioned in previous documents, such as the BNCC, the transformative limitation of the proposal is clear.

Keywords: New High School Reform; Law No. 13,415/17; Educational Dualism; Education Policy.

RESUMEN

En medio de un contexto de crisis política, económica y social en Brasil, especialmente desde 2016, se están implementando cambios sustanciales en la Educación. Entre estos cambios, hay cambios que merecen ser evaluados, como la aprobación de la Nueva Reforma de la Escuela Secundaria, resultante de la aprobación de la Ley nº 13.415/2017. Esa ley obliga a todos los estados de la Unión a elaborar propuestas curriculares estatales alineadas con la BNCC. A partir de esto, el objetivo general de esta investigación es analizar la propuesta curricular en Paraíba, considerando el persistente e histórico dualismo educativo representado en la ley y en las propuestas curriculares. En cuanto a los objetivos específicos, buscamos, además de una discusión histórica sobre dichas políticas y la reforma actual: investigar sobre la crisis del mundo del trabajo, a partir de 1970, y sus impactos en la Educación, incluso en Latinoamérica; identificar las políticas educativas formuladas históricamente en Brasil, especialmente para la Secundaria, a partir de 1930; examinar la formulación e institución de la Nueva Reforma de la Enseñanza Media en Brasil; analizar la implementación de la Reforma en el estado de Paraíba a partir de la Ley nº 13.415/2017 y los documentos/propuestas del Consejo Estatal de Educación en Paraíba (CEE/PB). Partiendo de la comprensión de las relaciones entre el Estado y la sociedad, el capital y el trabajo, nos basamos en la aportación teórica y metodológica del método científico del materialismo histórico dialéctico (en particular el tratamiento de categorías como la contradicción y la totalidad) y la pedagogía histórico-crítica. Como fuentes principales, se define la propia Ley nº 13.415 de 2017 (que modificó la LDBEN/1996 y se apropió de las bases del BNCC/EM de 2018), acompañada de los documentos del CEE/PB, en particular las versiones de propuesta curricular del estado de Paraíba. Señalamos aquí el análisis de las propuestas curriculares enfatizando el área de conocimiento en humanidades, así como en el itinerario formativo de la misma área, en vista de nuestra formación académica, que permite una mayor fluidez de análisis. A partir de esta investigación, entendemos que no solamente no superamos, sino que fomentamos -con esta reforma de carácter curricular- el histórico dualismo educativo presente en el país, en cuanto a la diferencia entre la educación pública (ajustada para la clase trabajadora en la producción de fuerza de trabajo) y la privada (modulada para el acceso al conocimiento culto de la élite). Indicamos la Ley 13.425/17 como una regresión en cuanto al acortamiento de la formación de los estudiantes, con el objetivo de cumplir con el mercado laboral y las evaluaciones internacionales e institucionales. La propuesta del estado de Paraíba, por su parte, aun teniendo como base la reforma impuesta sin diálogo con la sociedad y con las influencias globales/neoliberales, avanzó hacia un sesgo más de acuerdo con los ideales de una Educación Popular, de crítica a las influencias de los organismos internacionales y a las evaluaciones externas, y con un enfoque en la formación de jóvenes más conscientes socialmente. Hay, en el documento del estado de Paraíba, un amplio esfuerzo por constituir una propuesta democrática e inclusiva, pero, al estar alineado con los pilares neoliberales ya expuestos en documentos anteriores, como la BNCC, nos queda clara la limitación transformadora de la propuesta.

Palabras-clave: Nueva Reforma de la Secundaria; Ley número 13.415/17; Dualismo Educacional; Políticas Educativas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Proposta curricular paraibana em construção (2020).....	74
Quadro 2: Dados indicadores de matrículas no Ensino Médio (2010-2020).....	98-99
Quadro 3: Comparativo das versões da proposta curricular do ensino médio na Paraíba em relação à estrutura do Novo Ensino Médio.....	110
Quadro 4: Fundamentos teóricos/específicos da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	114-115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Percursos para a formulação de uma pesquisa em políticas educacionais.....	13
1.2 Delimitações de uma pesquisa em políticas educacionais.....	15
1.3 Estrutura do trabalho de pesquisa em políticas educacionais.....	21
2 A CRISE NO MUNDO DO TRABALHO: A ASCENSÃO E OS ALICERCES DE UM MODELO GERENCIAL DE EDUCAÇÃO.....	24
2.1 Contexto histórico no pós-1970.....	24
2.2 Alicerces e críticas a uma educação gerencialista.....	29
2.3 Percurso de reformas educacionais na América Latina pós década de 1990.....	46
3 CONSOLIDAÇÃO DO DUALISMO EDUCACIONAL NO BRASIL: SUAS ORIGENS HISTÓRICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	52
3.1 Pós-década de 1930: os primeiros indícios da institucionalização do dualismo educacional no Brasil.....	54
3.2 Ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): a contenção do fluxo às universidades e privatização da educação básica.....	57
3.3 Redemocratização até pós anos 2000: entre altos e baixos na superação do dualismo educacional no Brasil.....	62
4 A LEI Nº 13.415 DE 2017: PERCURSOS PARA A FORMULAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	72
4.1 Percursos para a formulação e instauração da reforma do Novo Ensino Médio.....	73
4.2 Lei nº 13.415 de 2017 e mudanças na LDBEN/1996 a partir da Reforma do Novo Ensino Médio.....	82
4.3 Reflexões e contrapontos: reforma ou contrarreforma?.....	89
5 A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA PARAÍBA: DESVELANDO A PROPOSTA CURRICULAR ESTADUAL.....	94
5.1 Direcionamentos iniciais para a formulação da proposta curricular na Paraíba.....	96
5.2 Uma proposta em construção: a versão paraibana de 2020.....	98
5.3 Proposta curricular final do Estado da Paraíba para o Ensino Médio (2021).....	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	138
ANEXO.....	153

1 INTRODUÇÃO

“Em consequência, 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, com golpe que culminou na destituição da presidenta Dilma Rousseff – a célebre frase de Darcy Ribeiro ainda assombra o campo educacional brasileiro. Nos últimos anos, por exemplo, estão sendo implementadas mudanças substanciais que buscam acentuar o caráter gerencial, elitista e excludente da educação nacional, e a denúncia presente na fala do antropólogo, na década de 1970, concretiza-se cada vez mais.

Com o segmento do Ensino Médio, foco desta pesquisa, não é diferente. Historicamente, foi um campo de disputa e se mantém assim, como esboçaremos. Para agravar ainda mais a conjuntura, o Brasil foi surpreendido no início de 2020 por uma pandemia mundial provocada pelo novo vírus denominado de Covid-19². Tal pandemia, além de provocar instabilidade geral, obrigou os governantes – sem o apoio unânime do presidente da República, Jair Bolsonaro – a decretarem isolamento social, alcançando o campo educacional em todos seus segmentos. Desde 2020, os desafios educacionais foram ainda maiores no que tange ao acesso ao conhecimento. Em 2022, aos poucos caminhando à normalidade, avaliamos que foram tempos de dificuldade para as famílias e atores sociais da escola brasileira.

Esta pesquisa, e tantas outras, por exemplo, sofreu profundamente com a perda do até então orientador desse trabalho, professor Luiz de Sousa Júnior. Sua vida – valiosa aos familiares, amigos e à pesquisa em educação no Brasil e na Paraíba – foi perdida para o vírus e suas complicações no início de 2021. Uma vida que possivelmente seria salva caso tivesse acesso à vacina a

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

² Em março de 2022 alcançamos a marca de mais de 650 mil mortes pelo Covid-19 no Brasil. Sem uma campanha oficial do governo federal, bem como o aumento de narrativas anti-vacinas pelo governo e na sociedade, tais números poderiam e deveriam ser menores. Fonte: JHU CSSE COVID-19 Data. Link: <https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19>.

tempo, algo que foi adiado de maneira inescrupulosa para nosso querido professor Luiz e para milhões de brasileiros, segundo relatório da CPI da Covid-19³.

Diante de um contexto conturbado, essa pesquisa ganhou fôlego pela necessidade de debater a educação brasileira recente de forma crítica e com foco na mudança, uma postura presente nas pesquisas e na vida do professor Luiz Júnior.

1.1 Percursos para a formulação de uma pesquisa em políticas educacionais

O interesse em compreender e pesquisar sobre educação advém desde a graduação em História na UFPB (2006-2012), perpassando pelas práticas docentes em Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao ministrar aulas de “Ciências Humanas” no Projovem João Pessoa (2014-2015), no qual atendemos uma categoria discente marginalizada dos bairros mais periféricos da cidade, muitas reflexões e questionamentos irromperam sobre o acesso/continuidade dos estudos dos jovens brasileiros, além dos obstáculos no alcance ao conhecimento culto e ao nível superior.

Tais experiências proporcionaram também maior inquietação em relação ao aspecto dualista da educação nacional. Esse dualismo, presente na história da educação brasileira, já fora percebido na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso e da dissertação de mestrado em Educação (2013-2015). Ambas as pesquisas abordaram o período militar, suas reformas na educação e a valorização de uma pedagogia tecnicista voltada para a formação de mão de obra no país.

O período militar (1964-1985) trabalhou efetivamente para o desmantelamento da escola pública, contribuindo para a proliferação de escolas privadas. A lógica ainda continua a mesma, mas vem alcançando também as universidades públicas. Portanto, ao nos tornarmos professores ou professoras no Brasil, é necessário estarmos cientes das raízes históricas que

³ <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/10/22/relatorio-acusa-governo-federal-de-atraso-na-compra-de-vacinas-e-de-negociacoes-ilicitas-no-caso-covaxin>

nos levaram à conjuntura presente e da necessidade de repensarmos também não apenas as políticas educacionais nacionais, mas o próprio sistema capitalista, que provoca tais sintomas na sociedade, na educação e na vida dos seres humanos.

Nesse ínterim, paralelamente à prática docente em Educação Básica da rede privada de ensino (2015-2019), surgiu a oportunidade de ter experiência na área de políticas educacionais como professora substituta do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP), na Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2017-2018). A partir disto, as indagações presentes nos debates em sala de aula e em leituras dos textos se intensificaram, proporcionando o incentivo necessário para a elaboração de um projeto de pesquisa. Além disso, essa prática docente consolidou ainda mais a compreensão da complexa relação entre Estado/sociedade e suas divergências, a intervenção dos interesses capitalistas no campo educativo, o papel da educação, de seu currículo e organização para o capital, entre outros aspectos.

É válido ressaltar que, meses antes da inserção como professora no DHP/UFPB, a denominada Reforma do Novo Ensino Médio (atual Lei nº 13.415 de 2017) – nosso objeto de pesquisa – havia sido decretada ainda no governo de Michel Temer (2016-2018). Isso se deu sem o estabelecimento de debate com atores sociais da educação, como professores, diretores, coordenadores, alunos e sociedade civil em geral. Tal contexto não surpreendeu em grande parte, tendo em vista a ruptura democrática que inseriu conseqüentemente o novo governo ao poder.

Somada às reflexões de práticas docentes anteriores, a experiência na área de política educacional e o incentivo do professor Luiz Júnior – ao qual há gratidão imensa – proporcionaram o fôlego necessário para compreendermos e analisarmos essa reforma no âmbito nacional e estadual de modo crítico e, especialmente, com uma posição de resistência. Como pontua Gamboa (2008, p. 77), “a concepção da realidade ou de mundo (cosmovisão) depende em grande medida da própria história de cada pesquisador”. Assim, traçar os percursos rumo a esta pesquisa em educação foi necessário para entendermos a partir de qual visão de mundo este trabalho se desenvolveu.

1.2 Delimitações de uma pesquisa em políticas educacionais

“[...] o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade”. (GAMBOA, 2008, p. 29)

Tendo como norte o pensamento de Gamboa (2008), este trabalho **objetiva** analisar a proposta curricular da Reforma do Novo Ensino Médio no estado paraibano, resultante da aprovação da Lei nº 13.415/2017, considerando o persistente e histórico dualismo educacional representado na lei e propostas curriculares. Entendemos como dualismo educacional a distinção entre uma educação técnico-profissional para mão de obra – voltada à classe trabalhadora – e uma educação geral-propedêutica – direcionada à formação das elites.

Esperamos que a análise desenvolvida contribua para outras pesquisas sobre o tema, bem como para reflexão sobre transformações necessárias para nossa educação.

Em relação aos **objetivos específicos**, buscamos, para além de uma discussão histórica sobre tais políticas e da reforma atual:

- ✓ Investigar sobre a crise no mundo trabalho, a partir de 1970, e seus impactos na educação, incluindo na América Latina;
- ✓ Identificar as políticas educacionais historicamente formuladas no Brasil, em especial para Ensino Médio, a partir de 1930 até os anos 2000;
- ✓ Examinar o contexto, a formulação e instituição da Reforma do Novo Ensino Médio no Brasil;
- ✓ Analisar a implementação da Reforma do Novo Ensino Médio no estado da Paraíba, com base na Lei 13.415 de 2017 e nos documentos e propostas do Conselho Estadual de Educação na Paraíba (CEE/PB).

Esta investigação se trata de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental em políticas educacionais, que considera a compreensão das relações entre Estado e sociedade, capital e trabalho. Nesse sentido, quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e ações, principalmente ações governamentais (SOUZA, 2003). Ao compreender as

relações entre o Estado e a sociedade, entendemos também a busca pelo reconhecimento da educação como direito. Mas antes dessa busca, compreendemos que há uma luta entre interesses, inclusive interesses de classe em relação à educação. As políticas educacionais, ações estatais, formulações curriculares, definições para financiamentos, entre outros, estão continuamente em meio a esses interesses e conflitos, podendo variar no tempo e espaço.

Sobre o papel do Estado nesse contexto, Mézáros (2011, p. 110) contribui ao apontar que

[...] o papel totalizador do Estado moderno é essencial. Ele deve sempre ajustar suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico, complementando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo. [...] cabe a ele prover algumas necessidades reais do conjunto social (da educação à saúde e da habitação e manutenção da chamada “infraestrutura” ao fornecimento de serviços de seguridade social) e também a satisfação de “apetites em sua maioria artificiais” (por exemplo, alimentar não apenas a vasta máquina burocrática de seu sistema administrativo e de imposição da lei, mas também o complexo militarindustrial, imensamente perdulário, ainda que diretamente benéfico para o capital) – atenuando assim, ainda que não para sempre, algumas das piores complicações e contradições que surgem da fragmentação da produção e do consumo.

A políticas públicas, nesse sentido, muitas vezes são instrumentos para o ajuste necessário para o capital, bem como para esse papel “provedor” do Estado, mas sem a intenção de desafiar as desigualdades. Desse modo, muitas vezes, ao analisarmos políticas educacionais, nos deparamos com contradições inerentes ao sistema capitalista. Acreditamos na educação como direito, mas o próprio Estado não operacionaliza tal premissa de modo efetivo (como seria com investimento financeiro maior); apenas ajusta algum aspecto complementar, como mudança curricular, formação docente, entre outros.

Com base nisso, compreendemos também que as políticas educacionais variam em cada momento histórico, bem como em cada área específica (VIEIRA, 2007). Em relação ao presente trabalho, focamos em uma política educacional atual para Ensino Médio, no Brasil, que, mesmo sendo recente, é

influenciada por contextos históricos anteriores, tal qual por conjunturas internacionais.

As políticas são como uma expressão das expectativas de mudanças e continuidades na sociedade (ALMANDOZ; VITAR, 2006), assim, há tensões vinculadas ao conflito entre mudança e conservação, ou seja, as políticas contribuem ou para reprodução ou para transformação. Sobre a Reforma do Novo Ensino Médio, compreendemos que as continuidades – principalmente em relação ao dualismo educacional – são persistentes, mesmo com a narrativa de “atualização” do currículo.

A política torna-se, mais que um produto, um processo, que envolve negociação, contestação e luta de diversos grupos externos ao processo oficial na formulação da lei (OZGA, 2000, p. 20). Principalmente no campo educacional, essas negociações impactam vários aspectos, como currículo, formação docente, financiamentos, entre outros.

Vieira e Albuquerque (2002, p. 26) pontuam que é:

[...] na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – a sociedade política e civil – que se definem as formas de atuação prática, as ações governamentais e, por conseguinte, se trava o jogo das políticas sociais.

Não se diferenciando desse contexto, a Reforma do Novo Ensino Médio se estrutura a partir dessas correlações de força e interesses, que alcançam aspectos políticos, econômicos, históricos, culturais e até mesmo ideológicos.

Dito isso, partindo de uma reflexão histórica – focando a relação entre sociedade, trabalho, capital e educação – consideramos como essencial o contexto histórico e externo que influenciou/influencia modificações profundas no campo educativo brasileiro. Portanto, fundamentamo-nos no aporte teórico-metodológico do método científico do materialismo histórico dialético e da pedagogia histórico-crítica.

Conforme Frigotto (2010, p. 79), para a dialética ser materialista e histórica,

[...] tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade,

contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente.

Na presente pesquisa, essa perspectiva, principalmente sobre “totalidade” e “contradição”, contribuiu no entendimento das raízes históricas das políticas educacionais no Brasil e suas tendências desiguais e dualistas até o atual momento, pois a realidade histórica é entendida como complexa e inacabada, estando em contínuo movimento e transformação. A compreensão dessa “totalidade”, vista por Marx como central, por exemplo, contribui para nossa análise e crítica sobre o objeto. Para Lukács (1967, p. 240),

[...] a categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas.

Essa totalidade não é uma idealização, mas se relaciona com o real concreto, bem como com suas contradições internas, com seus níveis internos e externos de totalidade, com seu caráter histórico e transitório, da mesma forma que do movimento dialético do abstrato ao concreto. É a busca pelo fim de uma pseudoconcreticidade, a partir da análise da “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2010, p. 44).

Além disso, o método materialista – considerando categorias como “contradição” – também demonstra a preocupação em estabelecer rupturas com o pensamento dominante, na tentativa de transformação dessa realidade. Quando se trata de uma reforma educacional, trata-se também de um campo de ampla relevância para a sociedade e faz-se necessário romper não apenas com o pensamento dominante, mas com seus interesses e ações. Assim sendo, o materialismo, além de contribuir para o entendimento do sistema capitalista, organiza uma intervenção com embasamento teórico e metodológico.

Tendo este trabalho um caráter também de resistência, tal investigação faz-se imprescindível, posto que “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (FRIGOTTO, 2010, p. 84). Desse modo, concordamos com Triviños (1987, p. 51):

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana.

Em resumo, o materialismo histórico dialético – criado por Karl Marx e Friedrich Engels – advém do conceito de “materialismo”, por se relacionar à condição material da humanidade; de “histórico”, por se pautar na concepção que a humanidade é entendida a partir de aspectos históricos; e de “dialético”, por considerar o movimento da contradição na história como a divergência de interesses entre classes sociais.

Seguindo tal fundamentação, Saviani (2013), precursor da pedagogia histórico-crítica, que considera categorias relevantes como contradição, historicidade e classe social, afirma que

[...] trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica no estudo de sua gênese. (SAVIANI, 2013, p. 04).

Saviani (2007) nos ensina, ademais, procedimentos metodológicos partindo de categorias que nos auxiliaram no desenvolvimento desse trabalho, como: a) o princípio do caráter concreto do conhecimento histórico-educacional, que contribuiu para reconstruir as relações dos aspectos da realidade que investigamos em um movimento de síncrese (o todo caótico), síntese (o todo concreto) e análise (a síntese); b) a perspectiva de longa duração, que busca se apropriar dos movimentos orgânicos e estruturais e suas rupturas e continuidades; c) o olhar analítico-sintético, que foca no

levantamento de informações do fenômeno analisado; d) a articulação do singular e do universal, que reconhece relações de determinação, subordinação e as esferas local/nacional/internacional; e) e, por fim, a atualidade da pesquisa histórica, que também reconhece as raízes do presente no passado e suas projeções para o futuro.

Saviani (2012) ressalta também a importância de compreender a lógica social e histórica da escola em uma sociedade capitalista. O objetivo seria esclarecer os determinantes materiais mascarados no campo escolar e as contradições e dicotomias entre desigualdade/igualdade nos sistemas educacionais.

Dessa forma, o autor caracteriza a escola na sociedade capitalista como um instrumento de reprodução das relações de produção; portanto, ela reproduz a dominação e a exploração, “daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva” (SAVIANI, 2012, p. 29). Para compreender esta natureza, Saviani (2012) ressalta o papel da análise do desenvolvimento histórico objetivo na busca pela transformação. Essa concepção dialoga com a preocupação de Gamboa (2008, p. 22) e sua devida atenção em “detectar se as investigações estão orientadas na direção da conservação do *status quo* ou em direção à mudança das atuais estruturas da sociedade”.

Com base nessas concepções, fica-nos claro, também, o teor dualista da educação brasileira e das reformas educacionais, incluindo a do Ensino Médio. “A escola, nesse contexto, é ao mesmo tempo um fator de marginalização relativamente tanto à cultura burguesa como em relação à cultura proletária” (SAVIANI, 2012, p. 26). Há, então, a necessidade de compreender as contradições e a luta de classes dentro do campo político e educacional da sociedade.

Nesse sentido, Hobsbawm (1998, p. 184) também pontua assertivamente: “quanto ao futuro previsível, teremos que defender Marx e o marxismo dentro e fora da história, contra aqueles que os atacam no terreno político e ideológico. Ao fazer isso, também estaremos defendendo a história”. A Lei nº 13.415/17, nessa direção, é uma ofensiva política no campo educacional do Ensino Médio e necessita ser analisada, criticada e abordada

como uma política pública não apenas pontual, mas como parte de um projeto de educação gerencialista, elitista e desigual no país.

Para debater e compreender aspectos educacionais em uma perspectiva alinhada ao nosso método, abordamos principalmente as teorias de Gramsci e Apple, incorporando à pesquisa o debate sobre Estado, hegemonia, currículo, além de problematizações sobre dualismo educacional, o papel da escola, a importância de uma abordagem histórica de pesquisa e do reconhecimento da luta de classe na sociedade.

Por fim, como fontes principais, é definida a própria Lei nº 13.415 de 2017 (que modificou a LDBEN/1996 e se apropriou dos fundamentos da BNCC/EM de 2018), acompanhada pelos documentos do CEE/PB, em especial as versões de proposta curricular do estado. Pontuamos aqui que analisamos as propostas curriculares dando ênfase à área de conhecimento em ciências humanas, bem como no itinerário formativo da mesma área, tendo em vista nossa formação acadêmica, que possibilita maior fluidez de análise.

A importância do trabalho com leis fica esclarecida no pensamento de Faria Filho (1998), quando aponta o papel das leis e reformas de ensino como estratégias de intervenção no campo educativo – uma realidade presente no próprio contexto da reforma. Utilizar bases legais, neste caso, é obter a responsabilidade de estabelecer ligações, compreender o poder político hegemônico, resistências a este mesmo poder, e vincular a legislação educacional a um projeto político e a uma prática social.

1.3 Estrutura do trabalho de pesquisa em políticas educacionais

“É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

O modo como estruturamos os capítulos, os temas que abordamos e os recortes que fizemos advém de escolhas metodológicas, mas também da carga apontada acima por Ludke e André (1986). Tal carga é construída pelas práticas, formações e vivências que uma pesquisadora ou pesquisador

acumula no percorrer da sua vida acadêmica e além. Dito isto, esta pesquisa é formada em seis capítulos, incluindo as considerações finais.

Primeiramente, iniciamos com a presente “Introdução”, esboçando justificativa, objeto de pesquisa, objetivos geral/específicos do trabalho, método utilizado, teóricos trabalhados, fontes analisadas, apresentação da estrutura do trabalho e, por fim o argumento de tese formulado.

No Capítulo 2, intitulado “A crise no mundo do trabalho: a ascensão e os alicerces para um modelo gerencial de educação”, discutimos sobre a crise no mundo trabalho, a partir de 1970, e seus impactos na educação, compreendendo o contexto em que determinadas mudanças educacionais ocorrem e influenciam o atual campo educativo – incluindo o Ensino Médio na América Latina – com o chamado modelo gerencial de educação. Esse movimento, influenciado pelo método materialista, buscou partir do mais complexo, histórico e contextual para o menos complexo, pois entendemos que, para criticar uma reforma como a do EM, é necessário compreender quais as condições que foram criadas para seu surgimento. Tais condições partem de aspectos históricos que influenciam a educação e suas mudanças no percorrer dos anos.

Por sua vez, no Capítulo 3, “Consolidação do dualismo educacional no Brasil: políticas educacionais e origens históricas”, debatemos sobre as políticas educacionais historicamente formuladas para o Ensino Médio no Brasil, a partir de 1930. Tal período é marcado pela maior atenção à educação e pela a necessidade da consolidação capitalista no país. Dessa maneira, as mudanças a partir desse momento são significativas ao se preocuparem com a formação de mão de obra no país. Captar essa historicidade ajudou a entendermos como o dualismo se organizou e se consolidou na sociedade brasileira.

O Capítulo 4, em seguida, intitula-se “A Lei nº 13.415 de 2017: percursos para a formulação do Novo Ensino Médio no Brasil” e traçou as etapas na formulação dessa lei no país, considerando suas características, análises e as oposições a ela, em especial por parte dos intelectuais da educação em políticas educacionais. Entendemos que, muitas vezes, o que está aparente, como a própria lei analisada, por exemplo, oculta uma realidade

maior e mais complexa, assim como suas contradições. Apenas podemos observar essa realidade e tais contradições com aprofundamento científico para entender o que é aparência e o que é essência. Como afirmou Marx (2008, p. 108): “[...]toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]”.

Partindo dessas apreciações, analisamos, no Capítulo 5, “A Reforma do Novo Ensino Médio no estado da Paraíba: desvelando a proposta curricular estadual”, como ocorreu a formulação da proposta curricular no estado paraibano, a partir dos documentos e proposta produzida pelo CEE/PB. Percebemos que após um processo de abstração – derivado da compreensão de suas relações, traços, aspectos pertinentes e sua relação com trabalho.

Com base nesses percursos, buscamos defender que a Reforma do Novo Ensino Médio contribui para a não superação do histórico dualismo educacional brasileiro, sendo conduzida, por sua vez, por disputa entre interesses diversos, incluindo do próprio capital. A proposta curricular do Ensino Médio da Paraíba, nesse contexto, procura valorizar princípios de uma educação pública e democrática. Contudo, mantém-se regida pelos preceitos gerencialistas e neoliberais da educação por estar alinhada às demandas legais e curriculares do campo nacional e internacional.

Por fim, nas considerações finais, elucidamos as discussões desenvolvidas no trabalho, problematizando e apontando caminhos para novas e necessárias pesquisas na área. Esclarecemos, assim, que o desenvolvimento desta pesquisa é visto como uma possibilidade de debater a educação brasileira a partir de sua história e suas políticas educacionais, contribuindo para a reflexão do persistente dualismo no campo educativo nacional e na necessidade de se pensar um Novo Ensino Médio para os jovens brasileiros.

2 A CRISE NO MUNDO DO TRABALHO: A ASCENSÃO E OS ALICERCES DE UM MODELO GERENCIAL DE EDUCAÇÃO

Como alertado pelo economista Stoffaës (1991, p. 55), em seu livro “A crise da economia mundial”, não devemos

[...] tentar ler o futuro nas borras do café, porque os acontecimentos poderão desmentir rapidamente as profecias demasiado peremptórias; o que conta é, antes, tentar descobrir por que é que se queima atualmente com entusiasmo o que se venerava ontem e como se chegou a essa situação.

Partindo dessa preocupação em compreender o passado para explicar o presente, buscamos neste capítulo discutir sobre a crise no mundo trabalho, a partir de 1970, e seus impactos na educação, apreendendo o contexto em que determinadas mudanças educacionais ocorreram e influenciaram o atual campo educativo com o chamado modelo gerencial de educação⁴. Dentre essas mudanças, focamos na Reforma do Novo Ensino Médio no país (Lei nº 13.415/2017).

Seguindo para além de um conceito, o trabalho precisa ser compreendido, como pontua Antunes (2013, p. 8), como “fundamental na vida humana porque é condição para sua existência social”. Partindo dele, a sociedade sofre profundas mudanças ou mantém estruturas. Conforme Konder (2008, p. 23), “é no trabalho que o homem se reproduz a si mesmo; o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano”.

Por uma questão de recorte, abordaremos essas influências históricas e no mundo do trabalho a partir de 1970 – período de crise e mudanças nas relações sociais e de trabalho que afetam mais diretamente o campo educacional *a posteriori*.

2.1 Contexto histórico no pós-1970

⁴ Entendemos como gerencial o viés educacional voltado a valores como produtividade e eficiência, aproximando a escola de valores mercantis.

Hobsbawm (1995), ao abordar o breve século XX em sua célebre obra “A era dos extremos”, esclareceu-nos que, especialmente a partir de 1973, o mundo capitalista perdeu suas referências e deparou-se com um contexto de crise – contexto este em que países não comunistas defendiam ser apenas recessões. Após a década de 1980, o mundo compreendeu de uma vez por todas que a denominada “Era de Ouro” havia desmoronado. Iniciariam-se, portanto, as “Décadas de Crise”.

Para Mézáros (2011, p. 796), após a década de 1970, iniciou-se uma crise estrutural do capital. Tal crise, segundo o autor, se tornou estrutural, diferente das crises cíclicas anteriormente ocorridas no capitalismo, já que “seu caráter é universal”; “seu alcance é verdadeiramente global”, “sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente”.

Importante ressaltarmos também que o sistema de produção nesse período modificou-se 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, cultura e consumo. Conforme Ianni (2001, p. 24-26),

[...] o fenômeno da globalização, coloca nosso mundo envolvido em várias malhas visíveis e invisíveis, consistentes e esgarçadas, regionais e universais. São principalmente sociais, econômicas, políticas e culturais, tornando-se às vezes ecológicas, demográficas, étnicas, religiosas, linguísticas. [...] A própria cultura encontra outros horizontes de universalização, ao mesmo tempo que se recria em suas singularidades. O que era local e nacional, pode tornar-se também mundial. O que era antigo pode revelar-se novo, renovado, moderno, contemporâneo, e que atinge não só as sociedades nacionais, mas também os modos de vida e pensamento de indivíduos e coletividade.

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, ao aperto financeiro dos governos, à ascensão da concepção de livre mercado, ao declínio dos sindicatos pela hostilidade dos governos neoliberais e a ampliação do desemprego e 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 Gonçalves 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. (...) Essas mudanças exigem que o fordismo, como padrão de organização do trabalho e da produção, passe a combinar ou ser flexibilizador dos processos de trabalho e produção, produtividade, capacidade de renovação e competitividade. Assim, os governos neoliberais, propõem noções de mercado livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado.

Nesse período, podemos identificar um amplo sentimento de desorientação e insegurança afetando profundamente as bases políticas dos países desenvolvidos, sendo, inclusive, um aspecto bastante visível no Brasil nos últimos anos. Os partidos dos trabalhadores, sobretudo, foram os mais prejudicados quando seu poder de influência política sofreu uma fragmentação nos diversos movimentos pelo meio ambiente, feminismo, entre outros. Assim, o vácuo político deixado nessa conjuntura será preenchido por um agrupamento misto que ia de xenofóbicos a grupos secessionistas e partidos “verdes”, por exemplo. Conforme aponta Hobsbawm (1995, p. 407),

[...] em suma, durante as Décadas de Crise as até então estáveis estruturas da política nos países capitalistas democráticos começaram a desabar. E o que é mais: as novas forças políticas que mostraram o maior potencial de crescimento foram as que combinavam demagogia populista, liderança pessoal altamente visível e hostilidade a estrangeiros.

Os sobreviventes da era entreguerras tinham motivos para sentir-se desencorajados.

A partir da década de 1970, também observamos que a dívida era uma realidade para a maioria dos países e que as desigualdades entre países ricos e pobres se intensificaram. Com uma economia transnacional ampla, o Estado-nação territorial perde força. Esse cenário contribuiu para a maior abdicação de poder nacional para autoridades supranacionais, notadamente dos países economicamente mais dependentes, e para a necessidade de coordenação global, ampliando a autoridade de organismos como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMS), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). “Trata-se de um processo em curso, comandado pelas grandes corporações transnacionais que procuram abrir novos mercados para sua produção e, ao mesmo tempo, recuperar as taxas de lucro” (CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2004, p. 34).

É válido ressaltar que os contratos de empréstimos do Banco Mundial, por exemplo, trazem exigências em relação às políticas públicas desenvolvidas pelos governos dos Estados clientes. Essa relação banco/cliente se modifica a depender das condições de barganha de cada país. Além disso, mesmo que o maior acionista do órgão seja os Estados Unidos, o banco apresenta sua própria e complexa burocracia, bem como seus conjuntos de interesses.

No percorrer das décadas, o Banco Mundial também se esforçou na construção de uma imagem de neutralidade, mas com intuito maior na colaboração do desenvolvimento capitalista, agindo como um ator social em escala nacional e global,

[...] em meio a uma extensa rede de relações de agentes públicos, privados, não governamentais, filantrópicos, empresariais e financeiros que disputam os rumos, os meios e os significados do desenvolvimento (PEREIRA, 2018, p. 2190).

Especialmente na América Latina, após a década de 1980, observamos maior pressão neoliberal dos EUA, alcançando inclusive o campo da educação e da saúde. O esforço do Banco Mundial voltava-se a evidenciar a eficiência do

mercado em relação à ineficiência do Estado, contribuindo, assim, para a diminuição de programas de combate à fome e para maiores privatizações.

Após a década de 1990, o discurso de complementaridade entre Estado e mercado se intensifica para a construção do conceito de boa governança. Já após os anos 2000, percebemos um enfoque maior em programas sociais de impacto de combate à pobreza – como o Programa Bolsa Família (PBF)⁵ financiado também pelo Banco Mundial – buscando uma transferência de renda condicionada que contribui, na visão do órgão, para uma maior liberalização econômica. Além disso, o foco na defesa de privatizações dos serviços básicos manteve-se até hoje com uma característica de órgãos como Banco Mundial.

Em relação às teses sobre o estado de bem-estar social e de direitos econômicos e sociais desenvolvidas por John Maynard Keynes, desde a década de 1970, elas também são gradativamente abandonadas, dando espaço cada vez maior para ideais neoliberais, que defendem um estado mínimo, o que ocasiona maior competitividade entre empresa e eficiência econômica, bem como o predomínio do mercado. Isso se dá, em especial, por aspectos como estagnação da economia em países capitalistas, elevação da inflação e a crise do petróleo iniciada em 1973. Este último, inclusive, é o ponto histórico de referência para o início das Décadas de Crise, segundo Hobsbawm (1995).

Desse modo, observamos a consolidação de uma nova sociedade, considerada pós-moderna, e de uma nova hegemonia política, econômica e social: a neoliberal. Conforme Bedin e Nielsson (2013, p. 39),

[...] assistimos, em síntese, ao abandono das principais conquistas sociais representadas pelo estado de bem-estar social e ao retorno à mão invisível do mercado, que, teoricamente, segundo os seus defensores, tudo controla, racionaliza e distribui de forma justa e equitativa.

⁵ O Programa Bolsa Família (PBF), criado no Governo Lula e extinto pelo governo de Jair Bolsonaro, após 18 anos de política social, foi a principal estratégia no combate à pobreza extrema, à fome e à desigualdade social. O programa articulava três dimensões de atuação (a transferência direta de renda, o atendimento às condicionalidades e ações governamentais complementares). Na educação, havia o monitoramento individual da frequência escolar de crianças e adolescentes, tendo efeito significativo para milhares de famílias brasileiras até então (SANTOS, *et al*, 2019).

A educação não é excluída desse contexto. Ao contrário disso, foi e é influenciada pelo ideário neoliberal, partindo de reformas e ações de organismos internacionais. Segundo Trojan (2009, p. 01) observamos, a partir desse contexto, maior “municipalização da educação obrigatória, mudanças no modelo de gestão e a instituição de sistemas nacionais de avaliação”, aspectos de adaptação do campo educacional às demandas do capital. Além disso, pontua-se um claro “reposicionamento da educação no quadro das estratégias de desenvolvimento como uma política prioritária, cujo instrumento principal foi o financiamento”, com uma reestruturação do papel do Estado.

2.2 Alicerces e críticas a uma educação gerencialista

A partir da conjuntura formulada após os anos de 1970 debatida anteriormente, percebemos que o Estado perde mais autonomia e responsabilidade sobre a educação, por exemplo, que se torna um tipo de produtora para comércio e serviços. Como bem afirma Marx e Engels (2009), não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento.

Dito isso, a educação ganha princípios como aumento de produtividade e competitividade empresariais,

[...] em especial dos setores monopolista 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).

Conforme Cabral Neto e Castro (2005, p. 11), o Banco Mundial, a título de exemplo, tem um papel proeminente em reformas na educação, inclusive por venda de serviços e aconselhamento sobre as “melhores experiências educacionais” já em desenvolvimento. A educação, segundo os autores, é vista como mercado e torna-se a solução mais viável para a crise educacional e para a relação trabalho-escola.

Esses organismos, como Banco Mundial e OCDE, estão alinhados a uma agenda globalmente estruturada da educação (AGEE)⁶, ou seja, a “natureza mutável da economia capitalista mundial que constitui a força principal da globalização e que procura influenciar, embora haja efeitos de mediação, os sistemas educativos nacionais” (CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2004, p. 42). Pela sua influência política e econômica, os governos utilizam repetidamente as recomendações do Banco para reformas impopulares, inclusive na educação. Esta agenda, segundo Souza (2016), busca padronização, foco em língua materna e matemática, gestão por resultados, redefinição do trabalho do professor e padrão mínimo de financiamento educacional. Isto significa dizer que 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 já mencionados nesse trabalho, como o Banco Mundial (2017). Como bem afirma Kuenzer (1985, p. 52), “é neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral”.

Ademais, é importante esclarecer a teoria da AGEE, que determina que a globalização tem uma definição específica, o que nos ajuda a pensar todo o processo de influência no campo educacional. Conforme Dale (2004, p. 436),

[...] para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio.

Dale (2004, p. 439) também contribui ao tratar da concepção de educação segundo tal teoria. Para ele,

⁶ Segundo estudo de Dale (2004, p. 426), a concepção formulada por ele sobre agenda globalmente estruturada da educação “baseia-se em trabalhos recentes sobre economia política internacional (por exemplo, Cox, 1996; Mittelman, 1996; Hettne, 1996) que encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos”.

[...] para a AGEE, a educação, enquanto variável dependente neste processo, centra-se em três questões fundamentais: a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos? Estas questões centram-se nos princípios e processos da distribuição da educação formal, na definição, formulação, transmissão e avaliação do conhecimento escolar e em como é que estas coisas se relacionam entre si.

Dale (2004) defende que a abordagem da AGEE busca, conforme essas concepções tratadas anteriormente, relacionar de forma mais intrínseca as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e na prática educativas. Percebemos, a partir daí, o desenvolvimento de políticas mais gerencialista.

Essa política gerencial, nesse contexto, contribui para novas funções da escola e, para isso, deve-se ouvir técnicos, especialistas e organismos internacionais para mudanças. No entanto, esse viés, para Stoer (2003), reduz a escola a uma organização responsável pelo acesso ao mercado. O fracasso escolar, nesse caso, é vinculado apenas pelos seus agentes, sem considerar as políticas educativas que influenciam todos os aspectos da educação, de financiamento à formação docente.

A partir dessa conjuntura, podemos observar amplas mudanças no campo educacional, incluindo influências desses organismos internacionais.

Os diagnósticos realizados por esses organismos e agências indicam a necessidade de mudanças não somente no padrão de desenvolvimento dos países latino americanos, como também apontam para reformas estruturais no funcionamento ou na dinâmica intra-escolar. (CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2004, p. 37).

O campo educativo vê-se, conforme Stoer, Cortesão e Correria (2001), em uma encruzilhada de forças, absorvendo características dos percursos históricos de seu lugar, dos interesses e poderes econômicos do seu tempo, das relações entre Estado/mercado, das orientações políticas e ideológicas, das localizações mais ou menos centrais e das influências do global e do local que nele conflituam.

Aranha (2006) contribui amplamente ao debater sobre tal contexto entre sociedade e educação. A autora aponta que, ainda hoje, a escola busca entender qual orientação seguir entre educação para o trabalho ou educação humanista. Isso configura o dualismo escolar e perpetua o desigual acesso aos saberes. Ou, considerando nossa sociedade tecnocrática, “a escola é mantida como prisioneira do objetivo de preparação para o mercado de trabalho, descuidando-se da formação integral e da consciência crítica” (ARANHA, 2006, p. 245).

Essa sociedade tecnocrática, mencionada pela autora, foi bastante influenciada, a partir da segunda metade do século XX, pela grande revolução tecnológica: a cibernética. Isto incentivou o maior protagonismo do computador nos mais diversos campos, inclusive na escola, que necessitava se adaptar rapidamente a essa sociedade da informação.

Além disso, surge uma ampla necessidade de alfabetização em massa na busca de trabalhadores especializados para o mercado de trabalho. A educação se voltaria de forma mais intensa para formação de mão de obra, preocupando atores sociais do campo educativo sobre o papel da escola na formação de cidadãos mais conscientes e críticos.

Como tratado por Aranha (2006), a sociedade muito deve à ciência e à técnica. No entanto, esse avanço exigiu, como referido, técnicos especializados e uma nova organização de trabalho focada na produtividade, eficiência e eficácia.

Para tornar possível essa meta, teóricos propuseram técnicas de racionalização, tais como a do norte-americano Taylor, que no início do século XX teve o seu projeto de trabalho parcelado aplicado com sucesso nas fábricas, dando origem ao sistema da linha de montagem típica do fordismo. O taylorismo foi aceito em diversos países, independentemente de ideologia, inclusive por Lênin, na União Soviética. (ARANHA, 2006, p. 258).

Após o movimento da Escola Nova frustrar as esperanças inseridas nela, nas décadas de 1960 e 1970 começamos a acompanhar uma outra tendência na educação: a tecnicista. Esta tendência teve influência norte-americana e propunha uma aprendizagem mais objetiva, organização racional

da atividade pedagógica, operacionalização dos objetivos, especialização das funções, parcelamento do trabalho e até mesmo telensino.

Uma outra – e mais conhecida – influência na tendência tecnicista na educação é a Teoria do Capital Humano (TCH), desenvolvida por Theodore Schultz (1971), que propunha fazer da escola uma empresa na busca de eficiência e produtividade. Nessa concepção, predominam as práticas administrativas, funções racionais (planejar, organizar, dirigir e controlar), e uma maior burocratização, que incentiva a divisão do trabalho.

Em suma, tal tendência buscou vincular a educação de forma dependente ao processo de desenvolvimento capitalista. Segundo seu principal formulador, é a partir do processo educativo que o trabalho humano se qualifica e, conseqüentemente, possibilita ampliação da produtividade econômica e do lucro. Desse modo, a educação, de caráter tecnicista, obtém um valor econômico e não social, além de acabar por realçar uma concepção meritocrática em relação ao alcance do bem-estar social.

Importante mencionar que essa concepção contribui para permanência da globalização, do ideário neoliberal e da educação focada no mundo do trabalho. Nesse sentido, a reflexão de Tonet (2014) coopera com a ideia de educação voltada para o trabalho e desenvolvimento do capital:

A preparação da força de trabalho não pode se dar, como nos modos de produção anteriores, apenas no interior do próprio processo de trabalho. Além disso, a forma particular da sociabilidade capitalista, que articula desigualdade social com desigualdade formal, implica, por parte de todos e, portanto, também dos explorados, a adesão esta forma de sociedade, sem que, para isso, tenha que ser utilizada, rotineiramente, a violência direta. (TONET, 2014, p. 13).

A educação, aqui, é também uma estratégia não violenta, mas ideológica, que busca consenso, apropriação de valores neoliberais e aceitação de uma realidade a não ser superada. Um caso análogo é a própria implantação da Reforma do Novo Ensino Médio no Brasil, que aprofunda a não superação do dualismo educacional e volta-se para a relevância de uma formação técnica e não humanística e crítica. Para conseguir consenso, valoriza-se também competências denominadas de socioemocionais, que

incentivam maior aceitação, resignação e controle social – aspectos que veremos mais à frente nesta pesquisa.

Para além de concepções hegemônicas desenvolvidas e consolidadas nesse período e até hoje, é relevante tratarmos a educação como parte da sociedade. O campo educacional está intimamente vinculado à política – propícia relação para a *práxis* revolucionária – e ao trabalho – com a efetiva relação para uma formação humana e não apenas para habilidades manuais. Nesse sentido, Antonio Gramsci (1891-1937) acrescenta bastante nessas discussões, até mesmo em relação ao conceito de hegemonia. Para o autor, uma classe é hegemônica quando exerce a dominação pelo poder coercitivo, mas também quando o faz pelo consenso. Tal consenso se dá a partir de intelectuais que elaboram um sistema de ideias para obter adesão até da classe dominada.

Gramsci (1982) alerta-nos 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), no qual 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 alcançássemos isso, Gramsci (1982) pontua a necessidade de substituir a escola burguesa por uma escola que ele denomina como “escola unitária”, na qual ofereceríamos a mesma educação para todos: capacidades manuais e intelectuais. Ou seja, sem a necessidade de escolher entre uma ou outra capacidade. Gramsci (1982), nesse aspecto, defende que o trabalho é um fator central na educação, o que não significa, porém, tornar a escola uma fábrica, mas *lócus* privilegiado da atividade pedagógica. O estudioso ainda defende uma escola humanista e de qualidade, que não estivesse estreitamente atrelada ao trabalho assalariado e explorados, mas que ressaltaria o trabalho como ato fundante do ser social:

Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência

em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecânica. (GRAMSCI, 1976, p. 101).

Assim, abordar a ideia de Estado e hegemonia em Gramsci (1989) é relevante, pois são campos intimamente ligados na formulação – ou não – 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. Este bloco alimenta domínios, supremacias e hegemonias dos atores sociais sobre o Estado. O autor contribui, inclusive, para entendermos a influência a organismos multilaterais na educação, apontando a:

[...] consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados. Esta é a fase mais estritamente política, que assimila a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas; é a fase em que as ideologias geradas anteriormente se transformam em 'partido', entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma única combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor, a se irradiar por toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano 'universal', criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados. (GRAMSCI, 2016, p. 41-42).

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 são, porém, organismos privados deixados à iniciativa particular da classe dirigente” (GRAMSCI, 1989, p. 145). Isto significa que o Estado age entre conflitos de interesses e correlação de forças. A educação faz parte desse movimento, é influenciada e 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, e a Sociedade Política, por sua vez, tem uma função de coerção. 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".

Dessa forma, percebemos que a Sociedade Civil e Sociedade Política são aspectos essenciais na ideia gramsciana de Estado, que soma força e hegemonia. Conforme 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 partindo da educação e de uma formação mais humana, poderíamos 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 ele, é do Estado, que deve fazê-la pública ao considerar os interesses democráticos na formação dos indivíduos.

Rodrigues e Hora (2012) também debatem algo muito relevante no pensamento desse autor, especialmente sobre a relevância do trabalho como princípio educativo (relevância está sob uma perspectiva diferenciada da hegemônica):

[...] ao mesmo tempo em que se produz trabalho, produz-se 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. (RODRIGUES; HORA, 2012, p. 5-6).

Percebemos a busca de uma formação crítica, vinculada à realidade e estimulante para formação da autonomia e da identidade da classe trabalhadora. Com base nisso, essa classe poderia se tornar dirigente e atuar para a transformação social, despindo-se do modo “operários-máquinas” e absorvendo o modo “operários-homens”. Isto é, 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.

Observamos 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”. Essa concepção nos traz novas reflexões

sobre o que esperamos de um Ensino Médio e a proposta implementada no Brasil, na qual a criticidade e o incentivo à autonomia dos jovens são minados.

Como Aranha (2006) bem pontua, a chamada pós-modernidade trouxe com ela crise nas instituições como Estado-nação, família e escola. Não alcançamos a escola pública, única e universal, como preconizava-se no século XIX, e a escola absorveu uma função de preparação de seres humanos para o mercado de trabalho, como criticado antes por Gramsci (2001).

Aranha (2006, p. 358-359) também aborda tal aspecto ao afirmar que

[...] essas alterações exigem um trabalhador polivalente, com capacidade de iniciativa e adaptação rápida às mudanças. Pelo mesmo motivo da automação, aumentou o desemprego e em alguns setores houve ampliação do tempo livre. Outra consequência da comunicação eletrônica é a cultura da informação, com todas as suas vantagens e prejuízos. O volume de informações veiculado pelos meios de comunicação de massa amplia os horizontes e até ajuda a superar estereótipos. Por outro lado, pode, negativamente, homogeneizar e descaracterizar culturas tradicionais, bem como alienar e massificar, quando predomina o consumo passivo da informação sem crítica.

Mesmo que o debate sobre universalização da educação esteja em voga, ainda nos deparamos com problemas básicos de inserção e permanência na escola. A partir desses problemas, as soluções são debatidas ano após ano. Dentre essas soluções, uma que se efetivou foi a Reforma do Novo Ensino Médio no Brasil. No entanto, a análise da lei e suas interferências nos faz questionar qual viés ela obtém. Sobre este tópico, Aranha (2006) aborda algo muito relevante nesta longa, mas essencial, citação:

Existe uma tendência perigosa em especializar desde cedo os estudantes, de acordo com uma pretensa tendência ou vocação, seja lá o nome que lhe for dado. Em muitas escolas de grau médio os alunos agrupam-se em classes de humanas, biomédicas e exatas, quando não se dirigem precocemente às escolas estritamente profissionalizantes, como é o caso dos segmentos populares. Se já considerávamos um prejuízo o adolescente escolher sem saber bem o quê, daqui em diante essas rupturas precoces da formação configuram-se mais danosas. Porque ele precisa, antes de tudo, abrir seus horizontes humanos com uma visão do todo. Por isso, a formação deve ser abrangente, dando condições para o domínio da língua, nas suas expressões de fala, leitura e escrita, bem como para o conhecimento dos mais diversos

campos da cultura, como história, geografia, política, moral, arte etc. (ARANHA, 1006, p. 363).

Acreditamos que o acesso ao conhecimento e ao saber não deve ser restrito a objetivos meramente gerenciais e econômicos. O caso mencionado pela autora muito se assemelha à reforma aqui estudada e acompanha a crítica a esse modelo que, ao invés de buscar a superação do dualismo educacional, incentiva-o. Como afirmado por Manacorda (2008, p. 23), influenciado pelos pensamentos gramscianos:

[...] diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, de saber gozar, de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura.

Esse debate leva-nos a reflexões vinculadas também ao currículo, nessa pesquisa, em especial, ao currículo prescrito, pois estamos analisando documentos curriculares e leis que influenciam esse campo, mas problematizando, simultaneamente, o currículo oculto, que também que se influencia pelas práticas a ações para além do esboçado nos textos.

Conforme Saviani (2013, p. 16), o “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Tais atividades não ocorrem de modo aleatório, mas seguem uma seleção de conhecimento previamente incorporado no currículo. Moreira (2007, p. 08) compreende que o currículo “não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. É uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e quem dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas”.

Acreditamos que, a partir disso, sabemos que o campo curricular está estritamente vinculado às esferas econômicas, políticas e ideológicas da sociedade. Esta vinculação envolve o processo de reivindicação, implantação e até oposição às políticas curriculares na educação. Ainda segundo Saviani (2004, p. 39), esse processo se dá “pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem”. Ressalta que a organização “curricular dos vários níveis e modalidades de ensino [...] deverá tomar como referência a

forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos” (SAVIANI, 2010, p. 32).

Nesse sentido, em especial entre a década de 1960 e 1970, com o início da crise capitalista mencionada antes, o papel da escola – além do próprio sistema e currículo – foi questionado. A escola se tornou um ambiente de disputa de interesses, principalmente entre um viés conservador e outro liberal humanista. Para se contraporem a essas opções, autores buscaram na Europa novas teorias ou um viés mais crítico de pensar educação, escola e currículo. Um desses autores foi o estudioso contemporâneo e estadunidense Michael Apple, amplamente influenciado pela teoria gramsciana e que defende que a dinâmica da sociedade capitalista ocorre em torno da dominação de classes. A escola, nessa perspectiva, tem uma função ideológica a partir, notadamente, do currículo.

Apoiado nessa percepção, Apple (1975) contribui na compreensão das relações de poder dessa esfera e fornece reflexões na resistência a essas transformações de cunho direitista na educação. Para o autor, os estudos educacionais possibilitam a oportunidade de estudar ideologia, aspecto que, em sua concepção, oportuniza a compreensão da formação do currículo e uma teoria própria da área. Esse pensamento é vinculado profundamente à ideia de currículo com a possibilidade de criação de uma hegemonia ideológica das classes ditas dominantes, fazendo com que o autor defenda um processo de escolarização “menos pessoal, racial e economicamente opressivo” (APPLE, 1975, p. 128).

A hegemonia, conforme Apple (2006, p. 39), “satura” nossa consciência, fazendo com que o “mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo”. Dito isto, o autor afirma que a hegemonia não é a acumulação de significados abstratos, mas, sim, um conjunto organizado de significados e práticas.

Ainda segundo o autor, a hegemonia não se limita à “mera opinião” ou à “manipulação”, pois é construída cotidianamente pelos grupos hegemônicos, partindo do que é vivido e praticado na esfera social, econômica e educacional. Segundo Apple (2000, 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”. Ou seja, a hegemonia é ampla, muitas vezes flexível e abriga diversos grupos. Inclusive, essa concepção impõe certo limite ao conceito de classe que abordaremos mais à frente.

O autor tratará de outros pontos relevantes sintetizados por Moreira (1989, p. 22), como:

a) o papel da cultura na forma como as escolas contribuem para reproduzir e mudar configurações sociais; b) a relação entre Estado, escola e currículo; c) resistências e oposições que permeiam a prática curricular; d) influência de raça e gênero, além de classe social, nos elementos de discriminação e/ou libertação presentes em escolas, currículos e salas de aula.

Tais aspectos demonstram que Apple (1989) supera uma visão simplista da influência total da economia na sociedade/educação/currículo, apontando o papel de outros campos, como da cultura e da ideologia, nesse movimento. A cultura é vista como a interação entre produção cultural (interações entre indivíduos e/ou grupos) e capital cultural (acumulação de produtos culturais que são transformados em mercadoria). A ideologia, por sua vez, é analisada por Apple (1986) como um conjunto de significados e práticas pertencentes a uma cultura e que trazem consigo opressões e reproduções. Esta pode também passar por processos de enfraquecimento e fortalecimento.

Para Apple (1989, p. 17), 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.

Nessa direção, o Estado, conforme Apple (1989), além de ser visto como não neutro, também tem um papel essencial na obtenção de consenso. Esse Estado é visto como um local de disputa, no qual blocos hegemônicos, compostos não apenas por grupos dominantes, operam. Dessa forma, a

educação, o currículo e o ensino também não podem ser reduzidos aos interesses de apenas uma classe dominante.

Esse pensamento dá-se pela ênfase dada aos conflitos de interesses que formam o Estado e as políticas curriculares. Apple (2006), alinhado ao pensamento gramsciano, compreende a importância de enxergar o Estado como não neutro, como um lócus de disputas e de alianças hegemônicas. E, a partir do conceito de alianças hegemônicas, compreendemos que o conceito de classe muitas vezes não é suficiente para explicar quando grupos dominados se incorporam às alianças hegemônicas quando há interesses contemplados. Ou seja, no Estado não há apenas imposições da classe dominante, mas disputas, contradições e alianças dentro dele.

Como explica Moreira (1989, p. 23):

Que funções desempenham as escolas para o Estado? Segundo Apple, elas: a) auxiliam o processo de acumulação de capital ao fornecer algumas das condições que ajudam a conservar uma economia que se baseia na existência de desigualdades; b) contribuem para que o governo, a burocracia estatal, o sistema econômico e o sistema educacional pareçam naturais e justos; c) produzem o conhecimento técnico-administrativo necessário à produção, distribuição e consumo. Tais funções referem-se às esferas econômica, cultural e ideológica, cujos interesses nem sempre coincidem. Como as escolas relacionam-se com os três setores, as atividades nelas desenvolvidas tendem a ser, com grande frequência, contraditórias.

Esse pensamento também nos leva a compreender a vinculação feita pelo autor entre as políticas educacionais e as políticas culturais. Apple (2000) esclarece que essa ligação inclui pensar fatores como: objetivos e valores econômicos, visão sobre família, raça, gênero, classe, identidade e função do Estado. Para Gandin e Lima (201, p. 659), a política cultural, na perspectiva de Apple (2000), “envolve também os recursos que se usa para questionar as relações existentes, para defender as formas contra-hegemônicas, ou para criar outras formas de se contrapor aos modelos vigentes”.

Apple (2006) defende, por exemplo, uma análise relacional. Esta análise entende a atividade social (incluindo a educação) como algo interligado a grupos e instituições responsáveis na distribuição de recursos, ou como as maneiras que determinados grupos e classes são privilegiadas e como “as

coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada” (APPLE, 2006, p. 44). Por isso a relevância desse trabalho em relacionar a Reforma do Novo Ensino Médio com os percursos históricos nacionais e internacionais dessas mudanças, bem como com as experiências em Ensino Médio de outros países e até mesmo a relação desta reforma com agendas e influências de organismos internacionais.

Além disso, por estar alinhado ao neomarxismo, o autor busca analisar vários campos distintos, como cultura, ideologia, hegemonia e autonomia na educação, sem desconsiderar a economia, os modos de produção e a busca de analisar objetos na busca da transformação.

Uma contribuição do autor de suma importância é sua análise sobre as mudanças ocorridas na educação dos EUA e seus “tentáculos” de influência para o resto do mundo. Este aspecto é muito bem evidenciado na obra “Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade”, de 2003. Nesta obra, Apple ressalta o poder do neoliberalismo sobre a educação a partir do neoconservadorismo promovido pela direita estadunidense. O livro desperta diversas reflexões ao considerarmos o momento atual do Brasil, especialmente porque o autor trata acerca de importantes conceitos, debates e por discutir os embasamentos ideológicos de reformas no campo educativo. Isso fica claro quando ele define como combustível para a escrita da obra “as contradições entre as propostas de reforma e as realidades e complexidades da educação na prática” (APPLE, 2003, p. 6). Contradições estas visíveis em relação à proposta da Reforma do Novo Ensino Médio e à realidade complexa do segmento no Brasil.

Apple (2003) problematiza, ainda no início dos anos 2000, o que ele denomina de “agenda conservadora” para a educação. No entanto, essa realidade parece já ter se instalado no Brasil. O autor formula, por exemplo, uma crítica ao ataque à esfera pública (em especial, na educação); pontua a necessidade de conhecer a “nova direita” para poder detê-la; e menciona a necessidade de reconhecer os problemas, mas sem assumir soluções conservadoras. Ao trazer para nosso objetivo, não podemos nos eximir em admitir que necessitamos de reformas na educação e no Ensino Médio.

Contudo, o que foi imposto pela Lei supre as problemáticas presentes na realidade nacional? Acreditamos que não.

Ao analisar a realidade nos EUA, por exemplo, percebemos uma marcante influência na reforma atual no Brasil, sobretudo pelo contexto transnacional em que vivemos. Partindo de uma pesquisa feita nos EUA entre 2015 e 2016 sobre as influências nas políticas educacionais do Brasil, Krawczyk (2020) esclarece que essa regulação transnacional pode ter tanto a influência de organismos internacionais (como abordado anteriormente) quanto a de estruturas supranacionais. Para a autora,

[...] as políticas que se afirmam como agenda global se originam num país determinado, são apropriadas pelas elites políticas e por grupos econômicos em diferentes países e se transformam em agenda global como parte das relações de dependência internacional. (KRAWCZYK, 2020, p. 5).

Essa agenda global, como já mencionado, não relaciona as mudanças nas políticas educacionais (que muitas vezes têm um viés mais técnico do que pedagógico) com a realidade de cada país. Os EUA, nesse sentido, ganham destaque no debate, principalmente após o consenso de Washington de 1989, que selou as referências para tal agenda global em articulação com as recomendações de organismos internacionais para a América Latina. Conforme Pereira (2018, p. 2192), “construído sobre os escombros da guerra fria, o consenso logo se converteu em paradigma político transnacional, centrado na liberalização e na privatização como panaceias universais”.

Como pontua Krawczyk (2020, p. 6), o objetivo era instalar efetivamente a cartilha neoliberal em países periféricos em nome da flexibilização da oferta e da eficiência educacional, condicionando à “concessão de empréstimos e programas de cooperação das agências internacionais aos países periféricos”. Uma realidade palpável hoje com a Reforma do Novo Ensino Médio brasileiro, com empréstimos concedidos pelo Banco Mundial, por exemplo.

A autora ainda define as principais influências nas políticas educacionais dos EUA no Brasil, iniciadas especialmente com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Para ela, “podem vir tanto em forma de apreciações,

envolvendo a circulação internacional de ideias ou o empréstimo de políticas, quanto por meio de alianças com setores nacionais” (KRAWCZYK, 2020, p. 7).

Krawczyk (2020) trata primeiro da aliança Brasil/EUA, que foi alicerçada com a influência de organismos como Banco Mundial, bem como com mudanças no trabalho docente, avaliações externas, narrativa negativa sobre a qualidade da educação brasileira, presença do empresariado na gestão escolar e *accountability*⁷. Percebemos o aumento desse “modelo EUA” através de “alianças entre empresários brasileiros e norte-americanos, que gradativamente vêm ganhando mais e mais poder, nos diferentes espaços de decisões político-educacionais” (KRAWCZYK, 2020, p. 7).

Um segundo aspecto é o discurso de liberdade de escolha vinculado a uma maior privatização da gestão, isto é, modelo escolar *charter* (escolas estatais com gestão privada). Para Krawczyk (2020), estas chegaram no Brasil de cima para baixo pelas mãos das corporações empresariais brasileiras e de consultores norte-americanos. O modelo, prometendo ser inovador, garantiria bons resultados, eficiência e a eficácia da gestão privada. Contudo, para além da gestão, o modelo vem modificando a formação e o trabalho docente, no qual se dá maior preferência a professores mais jovens, com menos experiência e com menores salários. Um claro exemplo disso é a flexibilização trazida pela Reforma do Novo Ensino Médio, que “flexibiliza, beirando a desregulamentação, a organização do tempo escolar, do currículo, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) e a profissão docente” (KRAWCZYK, 2020, p. 12).

O terceiro aspecto de influência estadunidense na educação brasileira relaciona-se às igrejas evangélicas pentecostais intimamente ligadas ao ideário neoliberal. No Brasil, seguindo o raciocínio de Krawczyk (2020), esse aspecto foi intensificado após o golpe de 2016. O viés liberal da economia e conservador nos costumes ampliou-se na narrativa e na influência de políticas públicas no país. A autora cita a *Capital Ministries*, organização sem fins lucrativos de Washington, que busca levar uma visão evangélica da política. No país, a organização chegou em 2017, durante o governo de Michel Temer.

⁷ Termo vinculado com a ideia de controle, fiscalização, responsabilização, prestação de contas. Conforme Rocha (2009, p. 4): “um processo de avaliação e responsabilização permanente dos agentes públicos [...] em razão dos atos praticados em decorrência do uso do poder que lhes é outorgado pela sociedade”

Portanto, “temos hoje a confluência do conservadorismo e do fundamentalismo numa guerra ideológica pelo protagonismo na formação do ‘novo homem’ brasileiro” (KRAWCZYK, 2020, p. 12).

Essa conjuntura afeta diretamente as políticas públicas para educação no Brasil ao considerarmos narrativas “pró-família”, “valores cristãos”, a desconfiança ideológica do trabalho docente e o desrespeito à diversidade. Inclusive, o movimento *homeshooling* (ensino domiciliar), surgido nos EUA, ganhou visibilidade no Brasil com o apoio da extrema direita, Movimento Brasil Livre (MBL) e do próprio presidente Jair Bolsonaro. Apple (2003, p. 217) considera este movimento como a busca de uma “zona de segurança tanto física quanto ideológica”.

Por fim, outro ponto de relevância dos EUA e que influencia fortemente o Brasil é em relação às diversas mudanças legislativas que deram suporte para valorização e regulamentação da educação profissional. Neste aspecto, observamos um movimento de aprovação de leis que exigem avaliações em larga escala dos estados com objetivo de monitorar o desempenho dos estudantes, ampliando o sentimento de competitividade para o mercado de trabalho (CARNEVALE *et al.*, 2011).

Segundo Peralta *et al.* (2018, p. 981),

[...] a imersão no campo de pesquisa nos EUA nos parece mostrar que, na nação que propaga o liberalismo como sinônimo de liberdade para o mundo, a configuração, a finalidade, os resultados e o financiamento da educação profissional estão imperativamente sujeitos a regulação e controle, objetivando justamente contornar os danos sociais das políticas liberais tão apreciadas naquele país; em especial a crescente desigualdade na distribuição de renda.

Dito isto, e alinhando-nos a um viés na busca da transformação do que está posto, acreditamos que o acesso ao saber crítico é primordial para formação de uma cidadania plena em consonância com valores democráticos, éticos e dos direitos humanos. Para além de mera mão de obra alienada, os jovens devem e merecem assumir seu protagonismo na luta por uma sociedade mais justa, igualitária, diversa e emancipatória.

2.3 Percurso de reformas educacionais na América Latina pós década de 1990

Partindo do debate histórico e teórico sobre a formulação de uma educação gerencialista, acreditamos que compreender experiências educacionais a partir dessa conjuntura faz-se necessário para comparações. Para isso, faremos um balanço de reformas educacionais na América Latina, região amplamente influenciada pelas concepções gerencialistas de organismos internacionais e da agenda globalmente estruturada.

Após os anos 2000 na América Latina, percebemos também “que o setor empresarial vem assumindo responsabilidades em relação ao Ensino Médio e à Educação Integral”, primordialmente “atuando na produção de conteúdos e de protótipos curriculares especialmente direcionados para a escola pública” (SILVEIRA *et al*, 2021, p. 2). Vale salientar também que organismos como o Banco Mundial criam estratégias aliadas ao setor empresarial para privilegiar o setor privado na educação, especialmente da educação técnico-profissional voltada para o Ensino Médio.

Conforme Casassus (2001, p. 9), as reformas educacionais no território latino não são recentes. Considerando o movimento da globalização, podemos mencionar um primeiro ciclo de reformas ocorrido na década de 1960, que buscava ampliar o número de pessoas no sistema educativo de toda a região. Em um segundo ciclo, que abordaremos mais profundamente, a partir da década de 1990, voltou-se mais para gestão de sistema e de qualidade com um aporte mais complexo que está em curso.

Como um marco importante das recentes mudanças, podemos mencionar a Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, ocorrido na Tailândia. O objetivo era orientar as políticas educacionais para fortalecimento da educação básica e reorientação de créditos internacionais. A conferência foi convocada por diversos organismos e instituições como Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o próprio Banco Mundial, entre outros.

Outro marco relevante, foi o Promedlac IV (reunião de Ministros de Educação convocados pela Unesco para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe), em 1991, no

Equador. Foram definidos alguns aspectos de gestão para facilitar abertura do sistema, novas alianças, maior descentralização e ênfase em qualidade⁸.

A 24ª Reunião da Cepal, em 1992, no Chile, também se apresenta como um marco ao convocar Ministros da Economia e Finanças para debater o papel da educação como mecanismo para o desenvolvimento econômico. O foco na comissão nesse período era a busca por uma transformação produtiva com equidade.

Já o Promedlac VI, de 1993, ocorrido no Chile, focou – em uma percepção macro – a qualidade das aprendizagens. Isto levou à reflexão da necessidade de sistemas nacionais de avaliação e, no que tange ao nível micro, atenção maior às escolas e seus processos.

Por fim, o Seminário Internacional, organizado pela Unesco em 1993, também no Chile, focalizou a descentralização curricular e a análise das possibilidades de considerar o comum, o diverso e o local. Estes são aspectos observados nas atuais Bases Comuns Curriculares no Brasil, por exemplo.

O que pudemos observar em países como Chile, ainda segundo Casassus (2001), é que a educação foi vista como prioridade (em questões políticas, financeiras e utilização de recursos próprios). Na década de 1990, observamos um avanço no nível regional financeiro na maior parte dos países da América Latina⁹.

Ainda sobre financiamento da educação, Trojan (2009) assinala que,

[...] entre os países da região latinoamericana, com dados disponíveis, Cuba é o país que apresenta os maiores índices percentuais de gasto público em PNB e o Paraguai, os menores. Porém, os relatórios da UNESCO pesquisados não discriminam o valor do custo unitário ou total investido por esses países, o que não permite comparação, pois, esse valor está condicionado por diversos fatores, entre os quais os limites da economia de cada país e a posição da educação no conjunto das prioridades estabelecidas. [...] O caso do Uruguai, por exemplo, que é o que investe os menores percentuais no período, entre 2,29% e 3,3% do PNB, não indica os valores de 1999 e 2004/05. (TROJAN, 2009, p. 2).

⁸ <https://www.cepal.org/pt-br/historia-da-cepal>.

⁹ Análise feita por Casassus (2001) a partir da *Global Education Data Base* e Unesco.

A autora afirma que, no geral, o percentual do PNB investido na região manteve-se em torno de 4%, com exceção da Colômbia e do México. No entanto, alerta para a importância de considerar o contexto de cada país. Segundo ela, a título de exemplificação,

[...] se compararmos, de modo linear, o Brasil e a Argentina investem em torno de 4% do PNB, mas, ao analisar o valor unitário investido no ciclo inicial do ensino fundamental, percebe-se uma diferença significativa. Nessa mesma linha de entendimento, o Chile apresenta um valor superior ao brasileiro, apesar de investir um percentual menor, 3,8% em 1998 e 2005. (TROJAM, 2009, p. 3).

Outros aspectos precisam ser considerados para uma análise comparativa mais efetiva, tais como total de matrículas, valor total de gastos para cada nível de ensino, questões políticas e culturais, entre outros. Sobre o campo da gestão, principalmente na busca por descentralização, o autor afirma que o Brasil, o Chile e a Argentina iniciaram esse processo antes mesmo da década de 1990, durante momentos autoritários. O objetivo era basicamente financeiro, para diminuir gastos, e político, para enfraquecer o movimento sindical. Após a década de 1990, com um contexto democrático e participativo, surgiram novas estratégias, porém homogêneas.

Casassus (2001) menciona que o padrão de descentralização não se desenvolveu independente do processo de centralização, no que tange à política educacional, avaliação, norma e currículo. Este último, por exemplo, é definido, em marcos gerais, em nível central e sofre adaptações em níveis descentralizados. Como afirma Trojan (2008, p. 11), a descentralização na América Latina tende a ser de natureza mais administrativa do que de gestão, "já que as principais decisões políticas são centralizadas, ou seja, não descentraliza o poder".

Em relação à melhoria de qualidade da aprendizagem, observamos foco em avaliações de desempenho e em programas como o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental* (FUNDEB), no Brasil, *Mece Rural*, no Chile, o *Nova Escola*, da Argentina, o *Escola rural indígena e de fronteiras*, da Venezuela, e demais outros.

Conforme Krawczyk e Vieira (2008, p. 53-54), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNFEB e a municipalização no Brasil foram configurados, na prática, em uma descomplicada “transferência de encargos e gastos do governo central para os municípios, cujos problemas se acentuaram em face da diversidade de suas condições socioeconômicas”. Isto é, cada país tem sua especificidade e complexidade em relação ao financiamento da educação.

No geral, desde as décadas de 1980 e 1990, a América Latina sofreu reformas no campo educacional, em especial na educação técnico-profissional. “Tais transformações têm determinantes extrínsecos aos sistemas educacionais e são de caráter político, social e econômico, que se combinam de diversas maneiras e em graus diversos” (CUNHA, 2000, p. 48). Podemos pontuar: de caráter político, pela busca de ampliar a cobertura educativa e, por conseguinte, a democratização do acesso à educação; de caráter social, pela luta das classes baixas no acesso ao Ensino Médio, em especial, das mulheres; de caráter econômico, pela incorporação de novas tecnologias que afetam o trabalho e a produção de bens e serviços.

Cunha (2011) também pontua o chamado processo de “homogeneização das referências intelectuais e técnicas”, difundidas por organismos internacionais na educação da região. No formato institucional do Banco Mundial, desde a década de 1990, por exemplo, percebemos recomendações de retirada de escolas técnico-profissionais do âmbito do Ministério da Educação, dando ênfase ao protagonismo do setor privado na educação técnico-profissional. Esse elemento também se evidencia na Reforma do Novo Ensino Médio. Abordamos também David Wilson (s. d.), em *Reforma de la educación vocacional y técnica en América Latina*, no qual reitera alguns vetores já mencionados aqui que se tornaram presentes nesse campo educativo na região: descentralização, setorização e privatização.

A descentralização está relacionada à diminuição do poder público em instância superior sobre a educação técnico-profissional, dando preferência a entidades regionais e/ou locais que não sejam estatais. Quanto à setorização, esta consiste em fragmentar as iniciativas de educação técnico-profissional em frações do mercado de trabalho, afastando-se de políticas gerais de formação.

E, por fim, a privatização, que está voltada para transferência da administração da educação técnico-profissional para as mãos dos empresários, contribuindo para a chamada “diversificação das fontes de financiamento” (WILSON, s. d., p. 15).

Como assinala Cunha (2011), esses três vetores – descentralização, setorização e privatização da educação técnico-profissional – tiveram como laboratório latino-americano o Chile, tendo como base o incentivo, recomendações e financiamento de agências financeiras internacionais. No Brasil, o Senai é parte dessa lógica de aumento da qualificação da força de trabalho.

Contudo, as mudanças, como afirmado aqui, são de longa data. Segundo Cunha (2011, p. 66), sobretudo a partir da década de 1970 – período marcado por golpes e ditaduras militares na América Latina – países como Brasil e Chile retornaram “à dualidade entre a educação geral-propedêutica e a educação técnico-profissional”. Já na década de 1990, na Argentina, Chile e Brasil, observamos três tipos de medidas como

[...] adiamento do momento em que os alunos optam entre cursos de caráter geral-propedêutico e cursos de natureza técnico-profissional; na inclusão de conteúdos de caráter profissionalizante no currículo do ensino geral-propedêutico; e na outorga de certificados aos técnicos que possibilitem o prosseguimento dos estudos em nível superior. (CUNHA, 2011, p. 66-67).

Uma forte tendência presente nos três países é a organização de cursos técnico-profissionais voltada para maior flexibilização, que é vista como “solução para a articulação dos currículos com o mundo do trabalho e a adaptação do currículo às características individuais dos alunos” (CUNHA, 2011, p. 67). Inclusive, essa concepção, está presente, por exemplo, na proposta de flexibilização do Novo Ensino Médio que abordaremos mais adiante e na qual se promete maiores opções de escolha ao estudante.

3 CONSOLIDAÇÃO DO DUALISMO EDUCACIONAL NO BRASIL: SUAS ORIGENS HISTÓRICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

- *E o que é ser camponês?*
 - *É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperanças de um dia melhor.*
 - *E por que ao camponês falta tudo isso?*
 - *Porque Deus quer.*
 - *E quem é Deus?*
 - *É o pai de nós todos.*
 - *E quem é pai aqui nesta reunião?*
 - Quase todos de mão para cima, disseram que o eram. Olhando o grupo todo em silêncio, me fixei num deles e lhe perguntei:*
 - *Quantos filhos você tem?*
 - *Três.*
 - *Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse com vida boa, no Recife? Você seria capaz de amar assim?*
 - *Não!*
 - *Se você – disse eu –, homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça desta, como é possível, entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas?*
 - Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio no qual algo começava a ser partejado.*
 - Em seguida:*
 - *Não. Não é Deus o fazedor de tudo isso. É o patrão.*
- (FREIRE, 1992, p. 49)*

O trecho acima nos desperta para algo muito presente na nossa sociedade: o dualismo educacional. Uns alcançam o conhecimento culto, outros são freados a um saber raso, técnico, quase que manual. Como sintetizado por Libâneo (2012, p. 13): “escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”. Algo, como analisamos anteriormente, presente na história do país.

Establet e Baudelot (1971) também haviam abordado que nossa sociedade, dividida em classes, não é capaz de ter uma escola única, mas uma “máquina de dividir” que proporciona uma educação “primária-profissional” para a classe trabalhadora, e uma educação “secundária-superior” para a classe que esteja no comando. Na realidade, a ideologia do proletariado, segundo os autores, está fora da escola, em outras organizações, e que a escola capitalista incute, como esperado, a ideologia burguesa como hegemônica.

Sobre isso, é válido o pensamento de Bernstein (1971). Partindo da sua teoria quanto aos códigos, o autor estudou as conexões dos códigos de comunicação, prática pedagógica e discurso. Para ele, os processos dentro da escola reproduzem as classes sociais. Partindo disso, o currículo, para Bernstein (1971), define o que conta como conhecimento válido. No caso da nossa análise, o conhecimento válido é o hegemônico, condizente com os interesses da classe dominante. Já pedagogia, para o autor, define o que conta como transmissão válida desse conhecimento.

Acompanhando essa reflexão, Nóvoa (2009, p. 64) defende que

[...] um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos.

É essencial esclarecer sobre a denominada dualidade educacional existente no Brasil. Conforme Akkari *et al.* (2011, p. 474), esse dualismo escolar “para os menos favorecidos e colégios para a elite irá marcar a história da educação no Brasil ao longo dos séculos, refletindo-se em um duplo sistema de ensino”. Tal dualidade não é recente, visto que tal concepção vem desde a colônia, que resulta em políticas educacionais que

(de)formam cada vez mais as classes populares, alijadas do conhecimento necessário para a formação plena dos indivíduos, em favorecimento das classes detentoras do capital, econômico e cultural. (BALDAN; OLIVEIRA, 2008, p. 97-98).

Entendemos, dessa forma, que, ao longo de nossa história, não ocorreram rupturas concretas desse cenário. Considerando essas premissas, é imprescindível compreender as políticas educacionais historicamente formuladas para educação e para o Ensino Médio no Brasil. Para isso, faremos uma discussão a partir da década de 1930. Tal período é marcado pela maior atenção à educação e à necessidade da consolidação capitalista no país. As

mudanças posteriores a esse período são significativas, pois se voltam à preocupação com a formação de mão de obra para a economia nacional.

3.1 Pós-década de 1930: os primeiros indícios da institucionalização do dualismo educacional no Brasil

Desde a década de 1930, com as transformações de um modelo agroexportador rumo a um país industrial e urbano, houve a necessidade de modificações na educação brasileira e uma maior atenção às políticas educacionais. Ressaltamos aqui a reforma Francisco Campos, de 1931 (SAVIANI, 2013). A partir dela, a educação passou a ser controlada pelo Estado em todo o país. A lei instituiu diversas mudanças no que tange: ao aumento do número de anos e a divisão do curso secundário em dois ciclos; a um currículo seriado; a frequência dos discentes como aspecto obrigatório; a instituição de sistema de avaliação e a reestruturação do sistema de inspeção federal.

Conforme Ribeiro (2003, p. 117), além disso, os investimentos federais na educação passaram de 2,1%, em 1932, para 2,5% em 1936, ao passo que os estaduais sofrem redução de 15,0% para 13,4%. Por fim, os investimentos municipais ampliam-se de 8,1% para 8,3% no mesmo período. Importa salientar que, nesse período, a Constituição de 1934 determinou que

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. (BRASIL, 1934).

Com a instauração do Estado Novo, essa vinculação orçamentária foi retirada – sendo retomada apenas na Constituição de 1946, fixando que

Art 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1946).

Já em 1955, “tínhamos os seguintes índices: União, 5,7%; estados, 13,7%; municípios, 11,4%” (SAVIANI, 2008, p. 10). Esses números demonstram que, mesmo com a necessidade de investimentos e bases legais, não houve um financiamento efetivo.

Ainda sobre o contexto da década de pós 1930, observamos também o embate entre dois projetos distintos para a educação nacional: um mais voltado à tradição religiosa e cristã e o outro de caráter mais renovador, denominado de Escola Nova. Não obstante, tal movimento escolanovista – mesmo defendendo uma escola laica, pública e gratuita – não buscou nenhuma ruptura radical, assim como não demonstrou uma preocupação abrangente com as classes populares. Como esboça Saviani (2009, p. 09), “a Escola Nova, aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites” já que as mudanças propostas eram bastante onerosas. O movimento em si não avançou para além de “manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (SAVIANI, 2012, p. 09).

Com o período do Estado Novo Vargasista, deparamo-nos com a reforma de Gustavo Capanema, de 1942 (Lei Orgânica nº 4.244). Tal reforma teve cunho profundamente dualista na educação, acompanhada da maior necessidade de qualificar mão de obra para o projeto de industrialização. Teve também uma atitude “elitista e conservadora [...] ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares” (NASCIMENTO, 2007, p. 81). Era uma clara distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (JOSTTI; ARAÚJO, 2012 p.188).

Fausto (1994) esclarece que as mudanças ocorridas no campo educacional a partir de 1937, especialmente através das ações do Ministro Capanema, tinham como preocupação maior a organização do ensino industrial, mesmo após a promoção da reforma do ensino secundário. Segundo o autor,

[...] um decreto-lei janeiro de 1942, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial com o objetivo de preparar mão de obra fabril qualificada. Pouco antes surgira o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), destinado ao ensino

profissional do menor operário. Subordinado ao Ministério da Educação, o SENAI, ficou sob a direção da Confederação Nacional da Indústria. (FAUSTO, 1994, p. 367).

O SENAI e SENAC, por exemplo, foram utilizados como complemento do sistema privado de formação, já que o Estado não foi capaz de oferecer a capacitação profissional necessária em larga escala (KUENZER, 2002). Assim, o campo público e o privado eram somados para atender às demandas do desenvolvimento industrial e para a formação de mão de obra qualificada.

Nesse ínterim, observamos que Vargas abordava uma estratégia de atrair a classe trabalhadora para o mercado de trabalho e, dessa maneira, beneficiar o desenvolvimento capitalista no país. Indo mais adiante em relação às mudanças e reformas educacionais, Vargas apostou alto em mudanças e reformas trabalhistas. Criou o Departamento Nacional do Trabalho em 1931, restringiu a jornada de trabalho para oito horas diárias em 1932, estabeleceu igualdade de salários entre homens e mulheres, regulamentou o direito às férias, proibiu o trabalho de menores de idade, instituiu a carteira de trabalho, contribuiu para a implantação da Justiça do Trabalho e do salário mínimo, que se efetivaram em 1940 (CARVALHO, 2009).

Tonet (2014) problematiza algo importante nesse sentido. Ele afirma que, assim como a burguesia precisa estar apta para dirigir a sociedade, os trabalhadores também necessitam de conhecimentos, comportamentos e instrumentos específicos para o capitalismo dar certo. As leis, reformas e a escola, dentro dessa perspectiva, são essenciais para essa demanda do capital.

Em outro momento da história nacional, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961, é percebida novamente a demanda de adequação da educação ao mundo do trabalho e ao crescente aumento dos ramos profissionais no país. Ao mesmo tempo, percebemos outro passo rumo à dualidade educacional, com exame de admissão para o ingresso no Ensino Médio:

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária,

desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. (BRASIL, 1961).

Observamos a formação de um discurso bastante homogêneo que vinculava a educação às demandas do processo produtivo, aspecto este que se intensificará durante a Ditadura Militar no Brasil.

3.2 Ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): o favorecimento à contenção do fluxo às universidades e privatização da educação básica

Durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), além de aparatos ideológicos na educação e da valorização de uma pedagogia tecnicista, a LDB de 1971 (Lei nº 5.692) proporciona a abertura para o ensino privado e a obrigatoriedade do Ensino Médio formar estudantes em cursos técnicos.

Essa lei objetivou, na prática, conter as demandas ao nível superior, consagrando o dualismo educacional (KAUENZER, 2005). O ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao primeiro grau, e o colegial transformou-se em segundo grau. Como pontua Zibas (2005, p. 1069), a mudança advinha de uma demanda do mercado e sistema de produção:

Em consonância com o padrão preconizado pelos assessores estrangeiros, Roberto Campos, ministro do governo militar, já defendia, em 1968, que o ensino secundário deveria perder suas características de educação humanística e ganhar conteúdos utilitários e práticos, atendendo ao povo (e, evidentemente, às necessidades da produção), ao passo que o ensino superior se destinaria, inevitavelmente, às elites.

Podemos afirmar que, diferentemente do que ocorreu na Reforma Universitária, sua instauração foi feita sem grande oposição, pois se tratava de um período de legitimação do Governo Militar (em virtude do “milagre econômico”) e de profunda repressão por parte dos militares nesse período (os “Anos de Chumbo”).

A reforma de 1971 pôde estender a escolaridade obrigatória, criando o 1º grau formado pelo primário e ginásio, como também generalizou o ensino profissionalizante no nível médio, isto é, o 2º grau. O regime pretendia, assim, intensificar sua legitimidade perante a sociedade, obtendo um discurso pela

valorização da educação e na luta pela alfabetização, além de desenvolver uma educação mais técnica para o contexto econômico proposto. Contudo, havia certo incômodo com as mudanças:

De um lado, as camadas médias resistiam profissionalizar seus filhos já na escola secundária, insistindo na manutenção da função especificamente propedêutica dessa etapa. Por outro lado, os setores populares ressentiam-se tanto da falta de condições materiais e técnicas básicas para a profissionalização universal pretendida quanto do enfraquecimento da capacidade propedêutica do ensino médio. (ZIBAS, 2005, p. 1069).

Nesse momento, a educação era vinculada à produção, à formação de mão de obra e à contenção do fluxo nas universidades, sobretudo ao aumento de técnicos para o mercado de trabalho. Sobre essa contenção das demandas às universidades, Aranha (1996, p. 177) afirma que “isso aumentou a seletividade de nossa educação, fazendo com que o ensino superior se destinasse cada vez mais aos filhos da elite”. Essa seletividade faz-se presente até hoje, um verdadeiro legado da ditadura na educação que estamos buscando reverter lentamente na última década, mas que políticas educacionais atuais retrocedem o processo.

Nesse contexto, é bastante reveladora a legislação brasileira que, até a década de 1960, vedava – para os concluintes dos cursos técnico-agrícolas e comerciais – e limitava – para os diplomados nos cursos técnico-industriais – a continuação de estudos em nível universitário. (ZIBAS, 2004, p. 1069).

Com a adoção do modelo econômico associado-dependente durante a ditadura, ocorreu também um aumento da presença de empresas internacionais no país e, com elas,

[...] a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. (SAVIANI, 2008, p. 369).

Como reafirma Aranha (1996, p. 175), “daí a ênfase dada à preparação de recursos humanos, ou seja, de mão-de-obra qualificada para a indústria”. Notamos, dessa maneira, o vínculo direto entre educação-productivismo-tecnicismo durante o governo autoritário.

Frigotto (1993, p. 218), a respeito do papel da educação nesse período, explana:

Finalmente, a educação, uma prática social, política e técnica que se define no bojo do movimento histórico das relações sociais de produção da existência, e com elas se articula, reduz-se a uma dimensão técnica assepticamente separada do político e do social. A função precípua – enquanto uma técnica social – é formar *recursos humanos*, produzir *capital humano*. Uma maneira inversa de apresentar a relação entre o mundo de trabalho, da produção e mundo da escola, da qualificação.

Percebemos, portanto, que a concepção da pedagogia colocada em prática pelo governo acaba por se basear em princípios como racionalidade, eficiência, produtividade, na busca por uma educação objetiva, operacional e tecnicista. Na prática, tais reformas tiveram apenas uma proposta quantitativa, pois não havia um financiamento necessário para que essas políticas educacionais fossem praticadas substancialmente.

Quanto à profissionalização do 2º grau, podemos citar alguns fatores que são frutos dessa reformulação educacional desenvolvida pelo regime militar, principalmente a partir do “descomprometimento” financeiro para a área da educação: a) a qualificação básica, por exemplo, ficou ineficiente; b) o sistema educacional, por sua vez, desatualizado, posto que formou indivíduos incapacitados até mesmo para as seleções nas empresas; além disso, c) o regime não obteve o sucesso que se esperava para contenção da demanda nas universidades, pois a classe média e a própria classe trabalhadora não viam com bons olhos a profissionalização oferecida no 2º grau. Juntos, tais fatores forçaram o governo a sucumbir à obrigatoriedade da profissionalização posteriormente.

Como cita Aranha (1996, p. 177), houve também a exclusão de disciplinas, como a de Filosofia, e a diminuição da carga horária de História e Geografia em detrimento de conteúdos com abordagem mais técnica e ideológica.

Outro aspecto de relevância no âmbito educacional durante o regime é o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi criado em 1967, mas revisado a partir de 1970. Seu objetivo era livrar o país da “sujeira” do analfabetismo, “como se a *falta* de conhecimento da leitura e da escrita fosse *causa* dos males do nosso povo: a pobreza, a doença e até mesmo a opressão política” (CUNHA, 2002, p. 57). Ainda segundo Cunha (2002, p. 57), o analfabetismo apenas poderia ser eliminado por meio de dois caminhos historicamente reconhecidos: a) expansão do ensino público e gratuito, acompanhado da melhoria de vida das classes populares, ou b) com uma campanha maciça de educação popular, como ocorrido na antiga União Soviética (URSS), China, Cuba, Vietnã e Nicarágua. O autor completa aludindo que “nenhuma dessas condições estava presente no Brasil dos anos 70”. Portanto, como esperado, o movimento não teve o sucesso que foi planejado.

Na verdade, o objetivo do MOBRAL era alfabetizar os cidadãos jovens e adultos para o trabalho e para a colaboração no crescimento econômico nacional, diferentemente do método desenvolvido por Paulo Freire, que pretendia uma formação para a conscientização da prática política e crítica do cidadão. Observamos que o viés ideológico na educação e que claramente alcançava o EM não era popular ou inclusivo, mas um viés mercantil e técnico.

Quanto à privatização, esta merece uma maior atenção, pois foi a base utilizada pela ditadura na educação brasileira. O processo privatista vinha sendo ensaiado desde a Constituição de 1934 (com a isenção de impostos para estabelecimentos privados de ensino) e perpassando também pela LDB de 1961 (que previa ajuda financeira às escolas da rede privada de forma discriminada).

Com o Golpe Civil-Militar de 1964, os militares utilizaram aparatos legais para fazer da educação um negócio lucrativo, como: Emendas Constitucionais, Constituição de 1967, Reformas de 1968 e 1971, Pareceres, Programas, Decretos, entre outros. Dessa forma,

[...] os governos militares tentaram não somente se desincumbir de financiar a educação pública e gratuita, mas também cuidaram de estabelecer as condições legais que permitissem a transferência de recursos públicos para a rede particular. (GERMANO, 1994, p. 196).

Isso demonstra que o viés mercantil da educação se aprofundava no regime, pois cada vez mais a educação seguia as trilhas para se consolidar como uma mercadoria e não um direito de fato.

Para Saviani (2008, p. 10), a Constituição de 1967 e a emenda de 1969, por exemplo, excluíram a vinculação orçamentária para educação. “Constata-se, então, que o orçamento da União para educação e cultura caiu de 9,6% em 1965, para 4,31% em 1975”. Segundo o autor,

[...] para além desse fortalecimento do setor privado do ensino, cabe considerar, também, que o próprio setor público foi sendo invadido pela mentalidade privatista, traduzida no esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas. (SAVIANI, 2008, p. 300).

Essa mentalidade ganhou impulso nas décadas posteriores. Portanto, além do incentivo à privatização, teremos também uma tendência da educação pública a se vincular com critérios do mercado, algo que visualizamos em décadas posteriores de forma mais consolidada.

Com a aproximação do fim da ditadura e o contexto de abertura política, reivindicações populares significativas e resistências, em especial em 1980, ocorre a realização da I Conferência Brasileira de Educação (CBE). Nesta conferência, foi colocada em evidência a necessidade de se “ultrapassar a denúncia e se encontrarem alternativas à pedagogia oficial, o que se traduzia na exigência de se formular uma pedagogia crítica que, entretanto, não fosse reprodutivista” (SAVIANI, 2011, p. 16). A luta pela educação começa a ganhar impulso e novas concepções formam-se na sociedade. A educação é repensada para um ensino crítico e para a cidadania.

Importante mencionar que até a obrigatoriedade instituída na ditadura em 1971 foi revogada em 1982 pela Lei nº 7.044, a partir da resistência de atores sociais da educação. No entanto, o dualismo ainda estava presente na base legal, inclusive na definição dos conteúdos. A lei criou um sistema de educação geral e outro de nível técnico profissional, voltado para a formação do trabalhador. Desse modo, como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2011, p. 9):

[...] os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior.

Sendo assim, percebemos, como debatido anteriormente, que o período ditatorial não superou o dualismo educacional. Ao contrário, intensificou e deu margens para ações mais dualistas, como é o caso da vinculação da educação pública às demandas do mercado e o favorecimento da privatização do ensino.

3.3 Redemocratização até pós anos 2000: entre altos e baixos na superação do dualismo educacional no Brasil

Com o período de redemocratização política do país, é promulgada a atual Constituição de 1988. A Carta, em relação à vinculação orçamentária para educação, fixou:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988)

Contudo, observamos o desrespeito à porcentagem fixada, bem como outros mecanismos para burlar a exigência, principalmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC):

Passou-se a criar novas fontes de receita nomeando-as, porém, não com a palavra “imposto”, mas utilizando o termo “contribuição”, como são os casos da COFINS (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social), CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira), CIDE (Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico). (SAVIANI, 2008, p. 10-11)

Por não serem denominadas de impostos, essas receitas não se aplicaram à vinculação orçamentária para educação instituída na Carta Magna. É o que o autor chama de “truques” e “jeitinhos” das nossas elites econômicas e políticas presentes até hoje.

Nesse contexto, não podemos negar que a Constituição de 1988 teve o papel essencial de consolidar o fim da ditadura e caminhar rumo à democracia, além de ser caracterizada pelo avanço nas questões políticas e sociais nunca antes visto. Concludentemente, a conhecida como “Constituição Cidadã” manteve uma representação relacionada à valorização dos movimentos sociais e à afirmação de direitos de cidadania. Todavia, como Carvalho (2009) aponta, havia também ingenuidade no entusiasmo.

A “Constituição de 88” é inovadora, mas não conseguiu resolver problemas relacionados a todos os direitos e garantias fundamentais tratados em seu texto, como educação de qualidade, direito à propriedade ou à segurança, entre outros.

No fim dos anos 1980 e durante os anos de 1990, além do contexto da redemocratização, acompanhamos a implementação de políticas neoliberais de forma mais efetiva no país. Na educação, principalmente na década de 1990, observamos uma reforma significativa no Brasil, Argentina, Chile e México. Conforme Krawczyk e Vieira (2010, p. 10),

[...] as recomendações internacionais orientavam a reconfiguração da relação entre o Estado e a sociedade por meio da implementação de políticas de descentralização na gestão da educação e de incorporação da lógica da gestão privada na gestão pública. Tais recomendações pretendiam tornar a política educacional compatível com as medidas de minimização das responsabilidades dos Estados nacionais e dos recursos públicos aplicados nas áreas sociais. Nesta perspectiva, a organização e gestão do sistema educacional e da escola foram dimensões privilegiadas nas reformas do setor na América Latina durante a década de 1990.

Ainda segundo as autoras, a reforma educacional de 1990 foi influenciada pelo contexto da década de 1970 e seu teor autoritário durante as ditaduras na América Latina, no qual o Estado mínimo foi institucionalizado. Mesmo com o período de redemocratização, em especial no Brasil, “o modelo neoliberal impôs-se pela insatisfação generalizada frente à continuidade dos sérios problemas econômicos e sociais legados dos governos militares” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p. 12). No geral,

a Reforma educacional no Brasil iniciou-se na segunda metade da década de 1990 com o intuito de consolidar uma nova forma de gestão da educação e da escola e, ao mesmo tempo, reverter o exíguo atendimento do ensino fundamental e médio bem como os altos índices de fracasso e evasão escolar. (KRAWCZYK; VIREIRA, 2010, p. 12).

Observamos, a partir daí, uma maior descentralização, que afetou a distribuição de responsabilidades e atribuições entre os diferentes níveis de governo. Isso contribuiu também para enfraquecimento do Estado e para maior abertura à iniciativa privada (que já vinha ganhando força desde a década de 1980), gerando políticas de gestão escolar distintas: a tecnocrático-gerencialista (com influência do modelo de gestão empresarial) e a democrático-participativa (com um modelo de planejamento estratégico).

Krawczyk e Vieira (2010, p. 16) explanam que, em nosso país, o Estado “nacional cumpriu um papel secundário, ficando a educação atrelada à formação de elites e às necessidades de um desenvolvimento industrial tardio e concentrado apenas em algumas regiões”. Esse aspecto vai influenciar a educação e suas políticas públicas posteriores.

No fim da década de 1990, por exemplo, acompanhamos alguns avanços em relação à obrigatoriedade, gratuidade e formulações curriculares com a terceira LDB, publicada em 1996 (Lei nº 9394/96). O Ensino Médio tornou-se a última etapa da educação básica e oferecido gratuitamente pelas escolas públicas, sendo que a sua gestão ficou a cargo dos governos estaduais.

Contudo, é importante compreender que a obrigatoriedade é apenas uma das etapas rumo à universalização. Saviani (2016, p. 233) aponta a necessidade de

[...] universalizar o ensino médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige.

Conforme a Meta 3 do Plano Nacional de Educação, buscava-se:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (PNE, 2014).

No entanto, como trata Silva (2015, p. 69),

[...] levando em conta o sentido da universalização como direito associado à obrigatoriedade e gratuidade, é possível afirmar que estamos diante do reconhecimento do direito, porém, de um direito constrangido pela ordem estabelecida, marcada pela necessidade de ampliação da oferta, de melhoria da qualidade, de investimento nas condições da docência e das condições materiais das escolas, conforme explicitado nas diretrizes do PNE 2014-2024.

Especialmente sobre a obrigatoriedade, já entendido como pressuposto para a universalização, a Constituição de 1988 e a LDBEN/1996, por exemplo, apenas consideram o ensino fundamental como etapa obrigatória e gratuita da educação básica, deixando o Ensino Médio em segundo plano. Por isso, Saviani (2016) pontua um caráter minimalista de tal lei. Essa conjuntura apenas se modificou com a Emenda Constitucional n^o 59/2009, na qual é firmada a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos no país:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988).

Além de tais aspectos, ocorreu na LDBEN/1996 uma nova formulação curricular (princípios pedagógicos de identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização). Porém, entre a dicotomia do que fora planejado e do que fora praticado, ocorreu uma distância inquietante, assim como a obrigatoriedade, fazendo com que compreendêssemos que não alcançamos uma educação como direito, para a cidadania e para o pensamento crítico.

Ainda sobre a LDBEN, Ensino Médio e relação com trabalho, Zibas (2005) aponta:

A lei aprovada abandonou a principal característica do primeiro projeto no que dizia respeito ao ensino médio, pois não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo. A nova LDB, embora indique que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, contém suficientes ambiguidades para permitir que legislação complementar instituísse novamente estruturas paralelas de ensino. Ou seja, deixou espaço para que o decreto do governo federal n. 2.208, de 1997, determinasse que a formação técnica, organizada em módulos, fosse oferecida separadamente do ensino médio regular. (ZIBAS, 2005, p. 1971).

A dualidade educacional novamente não foi superada, sendo evidenciada fundamentalmente através de medidas governamentais, como o Decreto nº 2.208/97, instituído pelo então presidente FHC. Conforme Cêa (2006, p. 3), tal decreto tornou a educação profissional “um subsistema no interior do próprio sistema público de educação, voltado para a formação do trabalhador, sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade”.

A educação profissional passou a funcionar como estratégia compensatória aos ensinos regulares, representando uma contenção ao ensino superior, sobretudo aos alunos de escola pública pertencentes às camadas mais pobres da população. Outro aspecto, tratado por Predolim (2011) e Oliveira (2011), foi o fortalecimento da iniciativa privada para a educação profissional de nível básico e, conseqüentemente, o enfraquecimento do Estado nessa formação. Para Zibas (2005, p. 1080), o Governo FHC

[...] muito antes de sua posse, já tinha quadros do partido (ou seus próximos) alinhados com as propostas dos organismos internacionais (já citamos os casos de Moura e Castro e de Guiomar Namó de Mello). Assim, a partir da posse, em 1995, passou-se, imediatamente, à implementação dos princípios já assumidos. A estratégia foi apenas a construção de uma “fachada” democrática, quando os principais eixos das políticas já estavam definidos e não admitiam desvios.

Já em meados dos anos 2000, especialmente no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), observamos uma tentativa de mudança nas orientações de políticas educacionais para o Ensino Médio, inclusive com maior

abertura e diálogo com a comunidade educacional sobre alternativas e problemas existentes.

Em maio de 2003, por exemplo, o MEC organizou seminários com foco em debater Ensino Médio e educação profissional¹⁰, envolvendo comunidade acadêmica, sistemas escolares e sindicatos. O objetivo era organizar políticas para aumento da escolarização dos jovens e adultos, melhorando a qualidade da formação do trabalhador.

Dito isso, ocorre, então, uma maior integração curricular dos ensinos médio e técnico. Conforme o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 (que revogou o Decreto nº 2.208/97 e alterou a LDBEN) observamos duas concepções em relação ao vínculo do Ensino Médio com a educação profissionalizante: a) a primeira, relacionada a uma educação profissional como parte integrante do Ensino Médio (ou seja, em um mesmo curso); b) e a segunda, relacionada à admissão da oferta separada, ainda que pregue a articulação entre ambos os ensinos.

Entre embates e interesses distintos, como tratam Frigotto, Ramos e Ciavatta (2011), prevaleceu no decreto a lógica produtiva e as demandas do mercado. Ao invés de uma formação completa e com integração entre ciências, trabalho, cultura e tecnologia, observamos o fortalecimento de grupos conservadores que buscavam a revogação do decreto anterior.

Apesar de seus limites, o decreto contribuiu para a retomada do Estado na oferta do Ensino Médio (CÊA, 2006). A partir de 2008, houve aumento dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET), Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDS), escolas agrotécnicas, Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias, e outros (LOPES, 2013). No geral, entre os anos de 2001 e 2013, as matrículas na modalidade profissional cresceram tanto na rede pública quanto na privada, totalizando 129,7% (BRASIL, 2015).

Em 2005, vale ressaltar, é criado o Movimento Todos Pela Educação, uma organização sem fins lucrativos que, segundo o próprio movimento, busca contribuir para desenvolvimento de uma educação de qualidade até 2022.

¹⁰ Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”; Seminário Nacional de Educação Profissional “Concepções, experiências, problemas e propostas” específico da educação profissional e tecnológica. Link: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf >

Dentre as diversas organizações de origem empresarial, essa ganhou maior visibilidade pela sua atuação em um projeto hegemônico para a educação nacional. Conforme Ramos e Frigotto (2016, p. 35), tal movimento foi

[...] criado por catorze dos maiores grupos econômicos ligados à indústria, ao capital financeiro e ao agronegócio; e por dezoito parceiros, estes operadores, em especial nos sistemas municipais e estaduais de educação na disputa concreta do conteúdo, métodos e valores que interessam ao mercado. Após o Golpe de Estado, seu ideário tronou-se política do governo tendo como operadora a Secretária Geral do Ministério da Educação e sua equipe.

Portanto, tais grupos e organização ganham maior espaço no planejamento de reformas e mudanças educacionais no país. Isso vai se intensificar, em especial, após a crise econômica de 2008, e por isso vamos nos debruçar brevemente sobre ela.

Se antes o embate público/privado já estava vigente, após esse período observamos o aumento de um teor neoconservador e neoliberal na sociedade e na educação. Ambos, neoconservadorismo e neoliberalismo, são vistos como favoráveis ao poder corporativo, à iniciativa privada, à restauração do poder de classe, à desconfiança da democracia e à governança pela elite (HARVEY, 2008).

Segundo Peroni (2020), diferentemente do incentivo à privatização ocorrida na ditadura, após a crise de 2008 observamos que a relação público/privado da educação, em especial, não se limita à propriedade, mas se expõe nas disputas de interesse e correlações de forças no Estado. Ou seja, ocorre uma maior privatização na educação e disputa pelo conteúdo e controle. É o que Rikowski (2017) denomina de projeto de restauração de classe. Para ele, não se trata de educação, mas do desenvolvimento do capitalismo e controle das instituições.

Peroni (2020, p. 3), a partir disso, afirma, que

[...] o setor privado passa a determinar a formação de professores, o monitoramento, o conteúdo trabalhado nas aulas e a gestão. Destacamos que o privado atua com o aval do público, que tem a mesma perspectiva política de classe e, por isso, o contrata. É o que temos aventado a privatização como política pública.

Por isso, a influência de organismos internacionais sobre fundações, agência, organizações e, conseqüentemente, em políticas educacionais ganha maior visibilidade. O Estado, nesse sentido, passa de mínimo para um estado empresarial, pois faz do mercado o novo paradigma (PUELLO-SOCARRÁS, 2008) e, partindo deste ponto, ocorrem privatizações nas dimensões da gestão da educação, oferta educacional e currículo (ADRIÃO, 2018).

Dentro dessa conjuntura, a partir de 2011, é instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), programa de financiamento federal que busca aplicação na oferta de educação profissional e tecnológica, acima de tudo, para adolescentes do Ensino Médio de baixa renda. Mesmo sendo uma ação importante na formação profissional, Lima (2012, p. 175) afirma que “tal processo não se contradita com o produtivismo, mas o inclui, ‘pseudocriando’ o direito à educação, escondendo a formação para o mercado para, no final das contas, criar o mercado da formação”.

Pode-se afirmar que isso se dá, principalmente, pelas ações antirrepublicanas de parcerias público-privadas durante todo esse período, que contribuíram na consolidação da educação como mercadoria, bem como pelos investimentos na ampliação de sistema de avaliações como o Sistema de Avaliação Básica (SAEB), Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que caminham em consonância com a lógica gerencialista com foco em resultados.

Outras iniciativas nesse período foram o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano e Projovem Campo). Todas essas ações, mesmo com suas limitações, contribuíram para a expansão da oferta da educação profissional, a partir de políticas de investimento federais e aumento de oportunidades educacionais aos jovens.

Em 2012, ocorreu também uma nova configuração curricular com a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), partindo de debates entre organizações científicas, militantes da educação secundária, e demais integrantes. Um dos pontos mais positivos da proposta

curricular, para além de considerar o trabalho um princípio educativo, foi a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (eixo integrador).

Além desses aspectos, a formação docente também foi considerada com o Programa Nacional de Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM), em 2013. Simultaneamente, o próprio lançamento do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que se configurou como um consenso sobre educação com diagnósticos e metas, incluindo a ampliação dos gastos públicos em educação para 10% do Produto Interno Bruto (PIB), uma realidade distante atualmente.

O que podemos observar é que, mesmo com alguns avanços, ainda persiste a não superação do dualismo educacional no país, um ponto que a Reforma do Novo Ensino Médio consolida ainda mais. Como mencionado por XAVIER (1990, p. 114),

[...] a incapacidade de superar a contradição entre formação geral versus formação profissional, dentro desse contexto de preocupações, acabou garantindo a pior espécie de especialização no campo do ensino, a separação entre a educação das camadas privilegiadas e a educação das camadas subalternas.

Compreendemos que, mesmo com o fortalecimento do Estado na oferta do Ensino Médio e cursos técnicos profissionalizantes nos anos 2000, o dualismo na educação se manteve estrutural. Silva (2020, p. 277) pontua que

[...] no caso do Ensino Médio brasileiro, a histórica dualidade entre formação geral, propedêutica e a formação técnica e profissional é emblemática do processo de segmentação e se institui ao longo do tempo como um mecanismo capaz de reforçar as desigualdades escolares.

O que podemos aferir até aqui é que concordamos que nos Governos Lula (2003-2011) e de Dilma Rousseff (2011-2016), por exemplo, não foram instituídas reformas estruturais. Contudo, ocorreram políticas sociais essenciais em relação ao aumento do salário mínimo, diminuição da miséria e da fome, maior acesso e crescimentos das universidades, maior transparência, entre outros. Tal processo foi interrompido pelo golpe sofrido por de Dilma Rousseff,

que se manifestava desde 2014 e culminou em 2016, causando uma crise político-econômica no país.

O golpe, articulado com ações como a PEC 55 (hoje Emenda Constitucional 95), também se amplia para o campo educativo como historicamente ocorreu no Brasil com a ditadura militar e na década de 1990. Ramos e Frigotto (2016, p. 31) apontam que

[...] a ditadura empresarial militar de 1964, ao longo de sua duração, efetivou reformas, sob o ideário da ideologia do capital humano, da pré-escola à pós-graduação. Na década de 1990, sob o autoritarismo do projeto neoliberal, impediu-se a aprovação da LDB construída no debate amplo na sociedade.

Partindo de tal pensamento, caminhamos desde 2016 para mudanças de cunho conservador da educação, como a Reforma do Novo Ensino Médio. Nesse meio tempo, observamos ruptura democrática, aumento de narrativas conservadoras, politização da justiça com o processo da Lava Jato e até mesmo o aprofundamento do viés fascista na sociedade. Como defende, Ramos e Frigotto (2016, p. 43): “tal como as ditaduras e golpes que se efetivaram ao longo do Século XX, o atual Golpe de Estado tem a sua determinação maior no âmbito econômico” e, por isso, é articulado com reformas trabalhistas, de previdência, privatizações e também no campo educacional.

É a partir dessa conjuntura que as modificações no Ensino Médio se consolidam e, unido a elas, a persistência da dicotomia entre o saber culto e a formação para o mercado de trabalho, assim como a insistente dicotomia de classe em nosso país.

4 A LEI Nº 13.415 DE 2017: PERCURSOS PARA A FORMULAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Bom, o estudante que está se preparando para o Enem, ele não tem que se preocupar. Continue focado no Enem [...], estude muito, se dedique que você vai ter, se Deus quiser, um grande desempenho na prova do Enem 2016. [...] Para os que trabalham, eu acho que esse novo modelo vai ao encontro desses jovens que, muitas vezes, são expulsos do Ensino Médio por conta da necessidade de compatibilizar a Educação com o Trabalho; quanto mais flexível o sistema for, mas compatível será, justamente, ao mundo do trabalho, ao jovem que quer se preparar para o trabalho [...]. (Ministro da Educação Mendonça Filho, 2016)¹¹

A fala do antigo Ministro Mendonça Filho, durante o governo Temer, traz consigo a naturalização de um dos maiores problemas educacionais do país nas últimas décadas debatidos neste trabalho: o dualismo educacional. Dubet (2004) vincula esse modelo a uma lógica que ignora as desigualdades sociais dos estudantes. Isso contribui, segundo o autor, para que os sujeitos se observem como responsáveis pelo seu fracasso escolar, quando, na verdade, são prejudicados pelo próprio modelo. A escola, consonante com esse viés meritocrático, também conforme Dubet (2003), legitima em grande parte as desigualdades sociais.

Contudo, no campo das políticas educacionais, a educação corresponde a “todo processo intencional de formação [...] realizado com o intuito de conservar, mudar ou romper com padrões sociais existentes” (SANTOS, 2014, p. 2-3). Portanto, partindo dessas reflexões, interrogamos se a reforma, objeto deste estudo, colabora, ou não, com a legitimação desse modelo dualista no Brasil.

Para obter respostas a essa indagação, buscamos, neste capítulo, traçar as etapas na formulação da Lei nº 13.415/17 no país, considerando suas características e as oposições a ela, sobretudo dos intelectuais e pensadores da educação em políticas educacionais.

Autores e autoras como Motta e Frigotto (2017), Leão (2018) Ferretti (2018), Kuenzer (2020), Krawczyk (2020) e Souza (2021) abordam pesquisas

¹¹ Entrevista coletiva de lançamento da reforma do Ensino Médio, ocorrida em Brasília, em 22 de setembro de 2016. Link: https://www.sinprors.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Textual_maio_2017_completa.pdf.

sobre o Novo Ensino Médio com perspectivas críticas que vão desde a formação docente e seu teor dualista, até a influência da mesma para a formação dos estudantes. A Revista Retratos da Escola (2017) também auxiliou bastante no início dessa pesquisa, com a edição *A reforma do Ensino Médio em questão*, problematizando sobre financiamento, flexibilização curricular, a lógica mercantil da reforma, a ameaça a direitos sociais na educação, entre outros.

Já nas produções acadêmicas de teses e dissertações, conforme o levantamento feito pelo catálogo da CAPES, encontramos 53 dissertações e 11 teses que abordam a Lei 13.415 de 2017 – ano de sua aprovação – até 2021. Antes de 2017, como esperado, não há resultado visíveis. Nos descritores, definimos como palavra-chave de pesquisa a Lei 13.415, pois compreendemos que ocorreram diversas reformas do Ensino Médio no percurso educacional brasileiro. Especificamente sobre as teses, estas abordam temas vinculados a gêneros discursivos, privatização e áreas de educação física e inglês, por exemplo, além de Ensino Médio Integrado, a reforma em Goiás com foco em educação em tempo integral, entre outros. Nesse caso, não encontramos pesquisas relacionadas ao Estado na Paraíba nesse tema.

4.1 Percursos para a formulação e instauração da Reforma do Novo Ensino Médio

Conforme os números do IBGE (ano de 2019)¹², o Brasil tinha mais de 9 milhões de estudantes matriculados no Ensino Médio. Mas esses estudantes do segmento compreendem o objetivo desse ensino? A partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD-2013)¹³, os maiores índices de abandono apresentam-se no Ensino Médio. Neri (2009), em sua pesquisa sobre evasão, afirma que 40% dos jovens de 15 a 17 anos deixam de estudar

¹² IBGE | Censo Agro 2017 | PNAD Educação 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

¹³ Programa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD, 2013): Primeiras Análises. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?idpesquisa=149> Acesso em: 22 jun. 2021.

por não acreditarem que a escola é algo interessante. De acordo com os dados do PNUD (2013)¹⁴, o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar.

Os dados da PNAD-2017¹⁵ demonstram também que o número de pessoas entre 15 e 29 anos que não estudam nem trabalham, ou que não têm qualificação profissional, cresceu 5,9% entre 2016 e 2017. Isso equivale a mais de 619 mil pessoas. Vale salientar, ainda, que os maiores percentuais estão entre mulheres com 28,7% contra 17,4% dos homens. Entre os de cor preta/parda temos 25,9% contra 18,7% de brancos.

Quadro 1: Dados indicadores de matrículas no Ensino Médio (2010-2020)

	2010	2015	2019	2020
Número de matrículas no Ensino Médio	7.960.337	7.590.465	6.842.713	6.862.064
Número de matrículas Ensino Médio Integrado ou Normal-técnico	398.310	485,685	623.178	688.689
Número de matrículas na EJA/Ensino Médio	1.389.217	1.270.198	1.294.492	1.207.670
Total de matrículas	9.741.864	9.346.348	8.760.383	8.758.423

Fonte: quadro criado pelas autoras a partir dos dados do Laboratório de dados Educacionais conforme os microdados do Censo Escolas (INEP, 2019)¹⁶.

Como podemos observar, o número de matrículas no Ensino Médio vem caindo. Entre 2010 e 2020, tivemos uma diminuição total de matrículas, considerando Ensino Médio, Ensino Médio Integrado ou Normal-técnico e EJA/Ensino Médio, de 6,29%. No Ensino Médio Regular a diminuição é ainda maior, de 13,80%.

Além disso, segundo dados do Inep¹⁷, em 2013, apenas 4,19% das escolas da Educação Básica tinham todos os itens de infraestrutura adequada.

¹⁴ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2013) – Material de Apoio: Perguntas Frequentes Desenvolvimento Humano, IDH e IDHM – Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/faq-atlas2013.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2021.

¹⁵ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-2017). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro: IBGE; 2017.

¹⁶ <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>

Questionamos, portanto, se o problema de acesso/permanência no Ensino Médio é de caráter curricular ou estrutural. Kuenzer (2020), a partir de levantamento de dados e análise crítica, traz algumas considerações relevantes para nosso debate sobre acesso e (in)sucesso do Ensino Médio no Brasil:

Inicialmente, há que considerar que a oferta de Ensino Médio, integrado ou não à EP¹⁸, nível mais crítico com relação à inclusão, é predominantemente para os jovens brancos, masculinos e urbanos. Em seguida, estudos têm mostrado que a taxa de desocupação dos jovens mais pobres que têm entre 11 a 14 anos de estudos, o que corresponderia ao ensino médio, pelo menos incompleto, não se reduziu com a ampliação da escolaridade; ao contrário, se elevou, mostrando que o esforço educacional deste segmento não diminui suas dificuldades de obtenção de ocupação. São os jovens pobres, mesmo escolarizados, os que têm mais dificuldade de acesso a trabalho. [...] Os dados apresentados até aqui, portanto, mostram que a perspectiva é a redução dos indicadores de acesso e sucesso no ensino médio para a classe trabalhadora, a par da redução das oportunidades de emprego, por muitos justificada pela falta de escolaridade e pela baixa qualidade da escola pública. (KUENZER, 2020, p. 60).

Partindo de dados e análise, ficamos com o questionamento acerca da urgência de uma mudança de caráter curricular, sem considerar aspectos ainda básicos a serem priorizados para nossa educação, em especial, sobre uma educação de qualidade e como um direito a todos.

De qualquer maneira, a partir desses dados e conjuntura, algo inevitavelmente deveria ser executado no campo das políticas educacionais. Porém, não desconsideramos que, historicamente, o Ensino Médio teve uma identidade elitista e, hoje, principalmente, é visto como trampolim para a universidade para as classes sociais mais abastadas (ZIBAS, 2005). Não podemos negar também, como afirma Zibas (2005, p. 123), que “a escola média é um campo estratégico de luta onde as camadas populares têm construído seu direito à educação”.

¹⁷ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf>. Acesso em: 06 mai. 21.

¹⁸ Educação profissional.

Por mais que a relação entre Estado e sociedade esteja inserida com uma conjuntura excludente para formulações de políticas educacionais e projetos de educação, a luta pelo direito à educação – de qualidade, acesso, permanência e identidade – encontra no nível médio um *lócus* propício para o debate e resistência.

Essa luta é evidente e, quando tratamos da Reforma do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/17), por exemplo,

estamos falando de uma política educacional regulatória, isto é, de uma política de intervenção em processos formativos que, explícita ou implicitamente, está 'ligada ao projeto de poder que a fundamenta'. (SILVEIRA; MORETTI, 2017, p. 35)

Por mais urgência que o Ensino Médio brasileiro tivesse por reformulações, muitos atores sociais, críticas históricas e políticas precisavam ser consideradas. Mézáros (2005, p. 25), sobre os interesses do capital em reformas educacionais, afirma que

[...] as mudanças, sob tais limitações, apriorísticas e prejulgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução.

O autor defende que tais reformulações ocorrem para suprir alguns ajustes, mas sem propor uma modificação estrutural, sendo por essa razão que seu livro se intitula “A educação para além do capital”, pois compreende que, dentro do sistema capitalista, as reformas não terão fundamento para transformação. Mézáros (2005) nos incentiva, portanto, a debater os reais motivos e interesses das reformas educacionais.

Sobre a reforma do EM, esta começa a ganhar corpo ainda com a implantação da BNCC para o Ensino Médio. Lembramos que “o Instituto Itaú e o Instituto Lemann foram recentemente instituições responsáveis pela coordenação da Reforma do ensino médio e pela elaboração das Bases Curriculares Nacionais, respectivamente” (KRAWCZYK, 2020, p. 14). Tais institutos são diretamente influenciados por organismos internacionais, já

apontados anteriormente, que afetam nas mudanças no segmento do Ensino Médio no mundo inteiro, incluindo a América Latina e o Brasil. A partir de suas influências, as políticas educacionais se alinham com valores neoliberais e de mercado, seja no currículo, seja na formação docente e até de financiamento.

Conforme o levantamento de dados e de análise de Sakata e Rosa (2020, p. 8), foi verificado que os relatórios da Fundação Lemann – criada em 2002 – a título de exemplificação, são baseados nos parâmetros de qualidade pautados em indicadores e índices desenvolvidos por organismos internacionais, como o Banco Mundial, OCDE, Unesco e Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (Preal).

Partindo da análise dos excertos dos relatórios anuais da Fundação Lemann e sua relação com os organismos internacionais em 2020, os autores perceberam que o paradigma educacional posto pela Fundação está muito mais do que em sintonia com o projeto de educação global, mas que trabalha em parceria com os Organismos Internacionais, os quais são articuladores do projeto educacional global. A vinculação de agências, institutos e fundações com tais organismos contribuem para que os interesses globais sejam aplicados em países e regiões específicas.

Vianna (2021, s.p), em especial a respeito do Ensino Médio, afirma que

[...] a incidência dos Organismos Internacionais em orientar e formular protótipos curriculares para o Ensino Médio, vem influenciando na produção de uma Educação Integral compatível e alinhada ao neoliberalismo escolar com base na implementação de técnicas e artefatos que fomentam uma reconfiguração da escola em prol de uma maior aderência à racionalidade neoliberal.

Nesse íterim, é importante ressaltar que, desde a Constituição de 1988, delineia-se certa intencionalidade de elaboração de um currículo nacional. No Artigo 210, é esboçada a busca em fixar conteúdos mínimos para “a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Porém, é apenas na LDBEN de 1996 que o termo Base Nacional Comum se apresenta. No Artigo 26 é determinado que

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996. Ênfase nossa).

Após esse marco, ocorreu a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), em 1998. Para Sforzi e Vieira (2010),

[...] o objetivo da educação escolar expresso nesses documentos oficiais é a aprendizagem de conhecimentos úteis, com aplicação no convívio social ou nas atividades profissionais. Eles utilizam-se do argumento de que as mudanças individuais promovidas pela educação estariam, de certa forma, contribuindo para mudanças sociais, fortalecendo os laços de família, de solidariedade e tolerância entre as pessoas e favorecendo a criação de um mundo mais harmonioso. Em nosso entendimento esses argumentos são utilizados como forma de camuflar problemas decorrentes das desigualdades sociais, contribuindo para a permanência das relações sociais vigentes. (SFORZI; VIEIRA, 2010, p. 6).

Observamos, então, uma lógica mais tecnicista voltada para valores do capital, como meritocracia, competitividade, eficiência, eficácia, qualidade, empreendedorismo e produtividade, por meio da pedagogia das competências. Como esclarecido por Apple (2006), o currículo, nesse contexto, torna-se muito além de apenas um documento impresso, mas algo que reflete todas as complexas relações sociais de um tempo histórico.

Em 2010, entre seminários e debates sobre o campo curricular, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução nº 4 de 13 de julho). Em 2011, mantiveram-se as discussões em relação ao Ensino Médio e seu novo formato (organização por quatro áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas). Assim, em 2012, como citado anteriormente, é aprovada em 20 de janeiro a Resolução CNE/CEB Nº 2, que fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Já com o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), ocorrem os primeiros movimentos a caminho de uma Base Nacional, primordialmente pela

atuação da Secretaria de Educação Básica (SEB-MEC), no ano de 2014. No documento, é apontada a necessidade de

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014)

Partindo disso, o documento final da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017 foi estruturado, definido e organizado por competências e habilidades, e por direitos e objetivos da aprendizagem. No texto, é esclarecido que tal premissa se dá a partir da alteração da LDBEN de 1996 a seguir (artigos 35 e 36), ocorrida pela Lei nº 13.415 de 2017:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...].

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017).

Isso possibilitou, portanto, que a BNCC se fundamentasse diretamente com a pedagogia das competências, algo que não era tão notável em sua versão anterior. No documento, justifica-se a adoção desse fundamento pedagógico ao alinhamento com organizações e avaliações internacionais:

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. (BRASIL, 2017)

Estamos, assim, retornando a um modelo tecnicista mais atualizado e com novas bases com a pedagogia das competências. Para Saviani (2007, p. 435),

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da pedagogia do “aprender a aprender” cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

Observamos, logo, a consolidação de diretrizes pedagógicas do novo modelo educacional hegemônico. Esse movimento, no Brasil, vem ocorrendo nos últimos anos sem o debate popular necessário. Além disso, tal movimento da BNCC já é conhecido em outros países como EUA, Chile, Reino Unido e é um verdadeiro indutor da privatização da educação.

Conforme Ferretti (2002, p. 306), a pedagogia das competências

[...] tem mais a ver com os interesses da produção do que com a autonomização dos alunos a ela submetidos, não obstante os discursos que sugerem ser ela um dos caminhos pelos quais tais alunos desenvolveriam não apenas os atributos necessários à sua condição de futuros trabalhadores, mas também aqueles que contribuiriam para que viessem a se tornar cidadãos.

Vale apontar também que a Reforma do Novo Ensino Médio foi instituída a partir de um contexto turbulento de instabilidade política, econômica e social, de medidas impopulares por parte do governo de Michel Temer (2016-2019) em vários âmbitos, da desconsideração do debate popular, do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio o movimento dos estudantes secundaristas, de consultas públicas, entidades estudantis e sindicais, universidades, movimentos sociais, gestores públicos, conferências e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para modificações na área educacional:

O discurso que defende a “reforma do ensino médio” urgente, por medida provisória, suprime o debate social e a

manifestação democrática. Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral”. (RAMOS, 2006, p. 279-280).

A urgência de implantação, primeiro por Decreto e depois pela aprovação da lei, demonstra a necessidade da formação de um novo perfil de estudante e de trabalhador o mais rápido possível.

Segundo Kuenzer (2020, p. 58), é importante mencionar que o debate em torno da reforma expressou, mais uma vez, a contradição “entre os interesses públicos e privados, que desta feita se materializaram na oposição entre rigidez e flexibilidade”. De um lado, as instituições representantes do setor privado ampliavam sua influência aos dirigentes do MEC, principalmente com a defesa de maior flexibilização dos percursos formativos. Esse viés possibilitaria o aluno optar pelo aprofundamento em uma área acadêmica ou formação técnica profissional a partir do Projeto de Vida e sua trajetória.

Por outro lado, havia entidades e intelectuais na área da educação que historicamente buscavam um projeto de educação voltado aos interesses da classe trabalhadora, partindo de um currículo que integrasse de modo orgânico e consistente “as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como modos de atribuir significado ao conhecimento escolar, exatamente como propunham as DCNEM/2021” (KUENZER, 2005, p. 58).

Ao fim, a primeira opção prevaleceu e muitas indagações surgem em relação à implantação da reforma no país, em especial, pelos sucessivos cortes de orçamento para educação ocorridos no governo de Jair Bolsonaro, bem como pela ampla crise orçamentário-financeira que as unidades federadas enfrentam. Assim, como esclarece Kuenzer (2005, p. 59),

[...] a organização curricular determinada pela Lei obedece ao princípio da flexibilidade, com redução de custos, o que contradiz a pretensa expansão da duração, visando a implantação de escolas médias de educação integral.

Observamos que não há, nem próximo a isso, uma busca por mudança social e de impacto no EM, mas uma verdadeira permanência da atual estrutura alimentada por atualizações e renovações para a melhor instrumentalização da classe trabalhadora, a partir da educação. Deparamo-nos, mais uma vez, com a reafirmação dos interesses capitalistas e hegemônicos no âmbito educativo, em contraposição com referência e proposições de “Gramsci a respeito da escola unitária, relativa, no caso brasileiro, ao Ensino Médio e à Educação Profissional técnica de nível médio” (FERRETTI. 2018, p. 34).

4.2 Lei nº 13.415 de 2017 e mudanças na LDBEN/1996 a partir da Reforma do Novo Ensino Médio

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. (MARX, 2003, p. 7).

De acordo com a Lei 13.415, o objetivo da Reforma do Novo Ensino Médio é tornar o currículo mais flexível na busca em atender os interesses dos estudantes. Tais estudantes são encantados pela possibilidade de escolhas sobre seu processo de formação, bem como sua vida profissional. A grande mídia, desde que a lei ainda era uma medida provisória, transmitia essas narrativas nas propagandas de televisão, rádio e mídias digitais. Nesse ponto, Gramsci (1991) nos alerta sobre o papel da imprensa na construção da hegemonia. Tal hegemonia é conquistada pela dominação exercida não necessariamente pela violência, mas pela obtenção do consenso.

Desse modo, compreendemos até aqui que a lei não surgiu de uma demanda atual. Ao contrário disso, vem sendo constituída na história e nas políticas educacionais alimentadas por conflitos de interesse, como também por interferências globais e nacionais.

As maiores justificativas para tal reforma foram a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, principalmente pelos altos índices de abandono e de reprovação.

Como indicam os índices publicados na grande mídia, é correta a avaliação feita pela Lei a respeito da baixa qualidade do Ensino Médio (problema que, no país, não se restringe a essa etapa da educação básica e vem se arrastando por longo tempo). Todavia, a segunda justificativa, que se apresenta com uma forma de resposta à primeira, é equivocada por atribuir o abandono e a reprovação basicamente à organização curricular, sem considerar os demais aspectos envolvidos. (FERRETTI, 2018, p. 26).

Acreditamos que o caráter de mudança curricular desprivilegia o debate sobre necessidades maiores nesse momento. Conforme Volpi (2014), existem vários desafios do Ensino Médio a serem vencidos para garantirmos o direito de aprender de nossos adolescentes, como: investir em maior infraestrutura nas escolas; melhores salários e formação para docentes; maior compreensão dos desafios juvenis quanto à gravidez na adolescência, necessidade de trabalhar para aumentar a renda familiar, a violência na família e na escola, a ausência de diálogo entre gestão e estudantes, entre outros.

Desconsiderando tais experiências e análises, a lei se volta para uma reestruturação curricular e modifica significativamente a LDBEN/1996. Inclusive, antes da mesma, não era claro se o papel do EM era o preparo do jovem ao trabalho ou no prosseguimento dos estudos. Com a lei de 1996 foi definida que a finalidade do EM é a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996).

Contudo, mesmo após duas décadas, ainda é visível a dificuldade na superação da dualidade entre o Ensino Médio profissional e o propedêutico e da maior democratização e universalização. Essa dificuldade se exemplifica nas mudanças recentes com a reforma abordada. Inicialmente, a Lei nº 13.415/2017, que modificou a LDBEN, estabelece a ampliação, de maneira progressiva, da carga horária do Ensino Médio:

Art. 24

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;
§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017).

A lei, no Art 35-A, também explicita que os currículos do Ensino Médio deverão levar em conta a formação integral dos estudantes:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017).

Contudo, com a Emenda Constitucional 95/2016, que congelou as despesas do Governo Federal por vinte anos, essa ampliação de horas e foco em educação integral não representará, possivelmente, uma garantia de melhoria da qualidade do ensino. É importante ressaltar também que a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, ou seja, próximo a 69% do total da carga horária.

Como observamos, conforme a reforma, o currículo do Ensino Médio passa a seguir a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e pelos chamados itinerários formativos:

Art. 36 . 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 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. (BRASIL, 2017)

Os itinerários, assim, estarão relacionados às demandas por mão de obra, alinhando assim, a educação às necessidades do mercado capitalista de cada região. 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, algo que dificulta a tal propagada liberdade de escolha, tendo em vista a possível distância e a problemática de transporte.

Além disso, a inclusão das tecnologias e ciências sociais aplicadas se relaciona à adaptação curricular às demandas da sociedade moderna, industrial e globalizada. Outro ponto em questão são as avaliações como o ENEM, que ainda estão nebulosas sobre como avaliar tais conhecimentos. Sobre tais avaliações, testes e base curricular, Apple (2001) contribui amplamente com uma reflexão viável ao Brasil:

Uma vez instituído o teste nacional, baseado no currículo nacional, regra geral o conhecimento dos grupos de elite econômica e cultural dominará. Sabemos perante as experiências do passado, num determinado número de nações, que tais grupos têm cada vez mais voz e mais poder para veicular o seu conhecimento nos testes. [...] o currículo nacional numa época de hegemonia neoconservadora e neoliberal é uma fórmula para aquilo que simplesmente sem cerimônia denomino por 'apartheid educativo'. (APPLE, 2001, p. 28).

Tal análise é essencial quando relacionamos a Reforma do Novo Ensino Médio e seu caráter dualista. Ramos e Frigotto (2016) reiteram nossa concepção de que tal reforma caminha a partir de retrocessos:

[...] é importante ver a regressão à lógica da Reforma Capanema da Era Vargas, pela qual os estudantes escolheriam suas áreas de "vocação": os ramos científico e clássico no ciclo ginasial. Isto resultou gerações divididas em dois grupos, a saber: os que nunca haviam estudado química e física, por exemplo; e os que nunca estudaram sociologia e filosofia, dentre outros conhecimentos das ciências humanas. A formação técnica e profissional, por sua vez era a opção para os pobres, regulamentada pelas demais leis orgânicas (dos ensinos comercial, industrial e normal). Gerações divididas conforme a dinâmica econômica e sujeitos partidos em suas capacidades e realizações.

[...] O mesmo ocorreu com lei da ditadura civil-militar, a 5.692/71 e mais especialmente com a que lhe seguiu, a 7.044/82, a partir da qual a formação técnica e profissional torna-se um dos ramos (ou itinerários para atualizar a linguagem aos novos tempos), igualmente destinados aos mais pobres. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 39).

É preciso lembrar que tais estudantes não puderam estudar Sociologia e Filosofia, tendo contato com História e Geografia sem leitura crítica e influenciadas pela disciplina de Educação Moral e Cívica.

Partindo dos debates sobre acesso aos conhecimentos dessas disciplinas, vale pontuar que, na atual reforma, a obrigatoriedade passou a ser apenas para o ensino da Língua Portuguesa, Matemática nos três anos do Ensino Médio, e Língua Inglesa, sendo 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. É relevante pontuar também que componentes curriculares como Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, de acordo com o §2 do artigo 35-A da lei, fazem-se presentes obrigatoriamente nos currículos escolares, todavia, apenas sob a forma de “estudos e práticas”.

Em especial, sobre a eliminação da Sociologia e Filosofia, Ferretti (2018, p. 33) vincula a reforma à Teoria do Capital Humano - TCH, ao individualismo meritocrático e competitivo derivado da concepção capitalista neoliberal:

Daí a especialização precoce por áreas de conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no Ensino Superior, bem como a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador.

Outro ponto a tratarmos é em relação à formação técnica e profissional. Esta deverá considerar, segundo o parágrafo 6º da lei:

[...] 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. (BRASIL, 2017).

Esse aspecto contribui para as parcerias público/privado, favorecendo a terceirização de trabalhos na área da educação como, por exemplo, explanado no Art. 36:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017).

Isto significa dizer que a lei também dá abertura para implementação do ensino a distância na Educação Básica, que possivelmente ocorrerá a partir da “privatização” dos serviços de educação a distância:

As novas normas para a educação técnica e profissional, portanto, atendem amplamente ao princípio da flexibilização, o que, nesse caso, implica em desconstrução da proposta curricular da escola. (KUENZER, 2005, p. 59).

Ainda segundo Kuenzer (2020, p. 60), tal flexibilização também é acompanhada por aspectos como: integração produtiva; investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão; e consumo precário da força de trabalho. Para ela, isso acentua “o desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas”. A partir disso, os trabalhadores em formação passam por uma “redução ontológica”.

Importa mencionar que a reforma também aponta três tipos de flexibilização: a) por tempo de duração do dia escolar (integral ou não); b) por estado; c) e por oferta de itinerários formativos. Em relação à flexibilização por estado, “refere-se à definição dos arranjos curriculares a serem implementados

por cada ente federativo, como indica o artigo 36 da LDBEN, reformulado pela Lei 13.415” (FERRETTI, 2018, p. 29). Tais arranjos, segundo a lei, incluem a parte comum a todos os estudantes, como também itinerários formativos com “relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”.

Os docentes, em especial da educação técnica e profissional, também serão atingidos pela concepção de flexibilização. Conforme o Art 6º:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2017).

Tal flexibilização, de caráter quantitativo, fruto do neoliberalismo nas relações de trabalho, significa também uma desprofissionalização institucionalizada pelas leis 13.429/2017 e 13.467/2017, que regulamentam a terceirização dos serviços e as relações de trabalho (nova Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT).

Além disso, segundo Ferretti (2018, p. 37), a flexibilização afeta o trabalho docente em outros pontos, como: com a exclusão como obrigatórias de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte; com a possibilidade de diminuição da oferta de postos de trabalho por meio da instituição limitada de itinerários formativos nas escolas (conforme os incisos de I a V do art. 36); e pela mudança no artigo 318 da CLT, proposta no art. 8º da Lei 13.415, que possibilita ao docente dobrar seu tempo de atividade em sala de aula, pois a lei permite ao professor lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno.

Ao considerarmos todo o contexto de tais mudanças, atentamo-nos ao caráter visivelmente desigual na lei que afeta diretamente professores e estudantes das redes estaduais. Tais instituições educativas que necessitarão de maiores recursos para infraestrutura e trabalho docente no que tange às condições básicas para a reforma e na implementação de escolas integrais como um todo.

4.3 Reflexões e contrapontos: reforma ou contrarreforma?

Contrário ao viés seguido pela reforma de vinculação próxima à Teoria do Capital Humano - TCH, Frigotto (1993, p. 44), com um teor crítico a tal teoria, defende que a instituição escolar “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 esse percurso apontado pela TCH, perde sua função social para suprir demandas estratégicas do neoliberalismo na formação do trabalhador para o processo de produção. Para Frigotto (1988), o Ensino Médio, por exemplo, ficou restrito a uma elite e, quando se expandiu (de forma limitada), foi para atender às exigências do capital e setor produtivo na formação de mão de obra. Ou seja, o Ensino Médio é, além de outras coisas, um campo de disputas.

Nesse sentido, as modificações curriculares, como a flexibilização do currículo defendida durante o governo Temer (2016-2018), têm um papel proeminente na formulação (ou não) de saberes da classe trabalhadora e de seu acesso ao conhecimento elaborado e crítico. Trazemos uma reflexão:

O que está em questão é a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo estandardizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional. (FERREIRA, 2017, p. 303).

Em relação à flexibilidade, é importante constar que tal termo, conforme Gisi (1998), advém do latim e se define como a qualidade de ser flexível, ou seja, está vinculada à ideia de aptidão para diferentes atividades ou aplicações. Tal definição, mais geral, contribui para a compreensão de flexibilidade curricular no contexto das políticas educacionais. Conforme 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”. Dessa maneira, ainda segundo o autor, a educação não se apresenta apenas como um dos significados que se encontram no centro do debate e de ressignificação, mas ela é, de forma mais completa, o que esse estudioso classifica como um “campo preferencial de confronto de diferentes significados”.

Considerando esse ponto de vista, a concepção de flexibilização curricular expressa na contrarreforma é de íntima vinculação aos interesses do capital, seus valores e concepção de educação. Como trata Frigotto (2000, p. 153), “o capital depende de trabalhadores com capacidade de abstração e de trabalho em equipe”, que seja flexível e atenda às demandas do mercado.

Kuenzer (2005), seguindo tal raciocínio, trata do termo “inclusão excludente”, que muito se alinha à reforma analisada e também à ideia de flexibilidade e da pedagogia das competências, pois a lei propõe uma mudança curricular focada na contenção de jovens no Ensino Médio, mas que não modifica estruturalmente a qualidade da educação. São, na verdade,

[...] estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. (KUENZER, 2005, p. 14-15).

No entanto, é possível que o mesmo termo, flexibilização, 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. Essa polissemia é explorada de maneira a atender as formulações mercadológicas disseminadas a partir de apelos à eficiência, à eficácia e à efetividade ante o “engessamento” da gestão estatal burocratizada.

Conforme a discussão sobre concepção dualista, 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 contrarreforma 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. Nessa perspectiva, o currículo escolar “não é uma escolha de cada comunidade local, mas um padrão global sobre o que é necessário (e legítimo) ensinar/aprender” (FERREIRA, 2017, p. 303).

É essencial compreender, além disso, 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 por qualidade e competitividade. Conforme Kuenzer (2020, p. 12),

[...] a divisão entre os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho cada vez mais se acentua na acumulação flexível, acirrando-se, ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre o trabalho intelectual, que compete cada vez a um número menor de trabalhadores, estes sim, com formação flexível resultante de prolongada e contínua.

Partindo de tais demandas, as reformas educacionais visam adequar a educação a esses novos contextos. É assim que, na Reforma do Novo Ensino Médio, a carga horária escolar será ampliada de forma progressiva, obtendo prazo apenas para chegar às mil horas e a definição dos recursos para tal é pouco esclarecida. Isso compromete a confiabilidade das mudanças na busca da qualidade da educação proposta.

Nessa perspectiva, não procede delimitar o quanto se destina à formação geral e à específica, posto que, na formação em que o trabalho é princípio educativo, estas são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas

quantitativamente. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1099).

Outro ponto relevante diz respeito ao fato de que a lei não faz referência objetiva sobre como essa expansão irá acontecer no Ensino Médio noturno, mas determina apenas que os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de ensino noturno regular. Em relação a isso, sabemos que a EJA é um importante espaço de acesso à educação de cidadãos que se afastaram do ensino regular por diversos motivos, incluindo a necessidade de se adentrar no mundo trabalho precocemente. Mesmo tendo tal importância, a EJA também não ganhou a atenção necessária na BNCC, por exemplo, ao não direcionar apontamentos aos adultos e suas especificidades no processo dessa modalidade:

A abordagem da BNCC é explicitamente voltada aos jovens e ao protagonismo juvenil, conforme se observa quando trata sobre as finalidades do Ensino Médio [...]. Da mesma forma, ao orientar a estruturação da escola para atender as juventudes [...]. Em nenhum momento considera a possibilidade do atendimento aos “não-jovens”. [...] Essa perspectiva de uma educação voltada especificamente ao público juvenil, principalmente para aqueles que não precisam trabalhar durante o processo de escolarização, ignora a realidade brasileira. (JORGE; GÁRCIA, 2021, s.p.).

Quanto ao ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, este passou a constituir componente curricular obrigatório da educação básica, mas não se especifica se atingirá os itinerários formativos do conjunto do Ensino Médio. Acreditamos que a disciplina não será contemplada, mesmo obtendo sua relevância na formação cultural, interpretativa e na compreensão de diversas linguagens, considerando a visão utilitarista de instrução da contrarreforma.

A lei também dispõe que a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais. Portanto, não necessita ser tratado para o conjunto dos estudantes. Dessa forma, assim como sua implantação, a contrarreforma não valoriza o papel dos estudantes nesse ponto também.

Além de se alinhar às demandas neoliberais no que tange à concepção de educação, a contrarreforma também terá consequências no campo do financeiro. Financiado pelo Banco Mundial, cumpre explicitar, ainda que de forma breve, os valores contratuais do empréstimo que o Brasil fez junto a esse organismo internacional. O total do empréstimo é de 250 milhões de dólares, tendo como prazo de desembolso o ano de 2023 e amortização total em 2037. Ou seja, desembolsamos, com juros arrasadores, um montante significativo para nos adaptarmos aos moldes, padrões e requisitos do sistema capitalista que esses organismos representam.

5 A REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA PARAÍBA: DESVELANDO A PROPOSTA CURRICULAR ESTADUAL

“[...] determinada política pública expressa uma correlação de forças imbricadas nos diversos fatores (mediações) que a compõem, tais como a cultural, o político, o histórico e o educacional”. (SANTOS, 2014, p. 13).

Dito isso, o objetivo deste capítulo é analisar a formulação da proposta curricular no estado paraibano, a partir dos documentos produzidos pelo CEE/PB em relação às propostas curriculares para Ensino Médio (versão antiga e final). Compreendemos que tal processo é marcado pelas correlações de forças e de interesses que perpassam a educação.

A priori, é válido compreendermos alguns dados que contextualizam a educação paraibana, em especial, no Ensino Médio. No tocante ao número de matrículas, observamos uma diminuição de 5.69% entre 2016 a 2020. Entre pretos, essa diminuição aumentou em 10.24%¹⁹.

Tais dados reafirmam a nítida necessidade de políticas de combate às desigualdades raciais no Brasil e na Paraíba, em especial na educação. Entendemos que sem democracia racial não há democracia real e que, inclusive, a questão racial está intimamente relacionada com o desenvolvimento capitalista no país. A abolição e a universalização do trabalho livre, por exemplo, não afetaram de modo significativo e contínuo, segundo Florestan Fernandes (1972, p. 25), o chamado “padrão tradicionalista de acomodação racial e a ordem racial que ele presumia”. Ainda conforme o autor, problematizando o papel da luta racial na concepção de luta de classe:

Classe e raça se fortalecem reciprocamente e combinam forças centrífugas à ordem existente [...] Nas lutas dentro da ordem, a solidariedade de classe não pode deixar frestas [...] Quer dizer que a raça é uma formação social que não pode ser negligenciada na estratégia da luta de classes e de transformação dentro da ordem ou contra a ordem. (FERNANDES, 1989, p. 62-64).

19 Dados analisados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar / INEP 2016 – 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>> Acesso em 14 nov. 2021.

Neste ponto, acreditamos que qualquer política educacional deva considerar questões de raciais como essenciais para uma transformação necessária e verdadeira.

Por outro lado, quanto à rede privada (não conveniada com fins lucrativos), o decréscimo entre 2016 a 2020 na Paraíba foi de 2.34% (de 18.330 para 17.901 mil), enquanto no setor público (considerando as dependências administrativas federal, estadual e municipal para Ensino Médio) foi de 17.08%, ou seja, de 108.081 para 89.618 mil matrículas²⁰. Com uma diferença significativa, fica-nos claro que o acesso ao segmento é desigual, como esperávamos.

A respeito da taxa de atendimento, entre 15 e 17 anos tivemos, de 2012 a 2015, uma diminuição de 1,21% em comparação a um aumento geral na educação básica de 12,27%²¹. Isso elucida como o segmento precisa de um olhar mais atento em relação ao atendimento.

Em suma, o segmento do Ensino Médio sofreu uma diminuição de matrícula e atendimento na Paraíba, principalmente quando nos voltamos para o setor público e para a população preta. Os dados nos chamam atenção, em especial por esclarecer a desigualdade social no acesso ao segmento. Sobre isso, Saviani (2008, p. 62) nos interpela:

Com efeito, se, como procurei esclarecer, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudo-democrática? Não resulta, em suma, num engodo? Acrescente-se, ainda, que essa maneira de encarar o problema educacional acaba por desnaturar o próprio sentido do projeto pedagógico. Isso porque se as condições de igualdade estão dadas desde o início, então já não se põe a questão da sua realização no ponto de chegada. Com isso o processo educativo fica sem sentido

Até que ponto nossos currículos e reformas caminham a partir dessas compreensões? Quais são os limites do nosso sistema educacional dentro de um modelo neoliberal e desigual desde a raiz?

²⁰ Dados analisados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar / INEP 2016 – 2020.

²¹ Dados analisado do Laboratório de Dados Educacionais a partir da Pnad (arquivo Pessoas) / IBGE 2012 – 2015.

Essas questões e conjunturas contribuem para a necessidade de investigação e mudanças (estruturais) nas políticas públicas, que ultrapassam uma demanda meramente curricular no Ensino Médio. A mudança, no âmbito do currículo, é relevante para tornar o segmento mais atrativo e interessante, mas, considerando a realidade da categoria discente do setor público, por exemplo, sabemos que as dificuldades alcançam problemas sociais, econômicos, entre outros que já foram apontados no contexto nacional anteriormente.

Considerando tais premissas e contextos, trataremos, neste capítulo, acerca dos direcionamentos iniciais da proposta curricular, bem como da versão anterior de 2020, para entendermos o percurso rumo à versão final de 2021.

5.1 Direcionamentos iniciais para a formulação da proposta curricular na Paraíba

A construção da proposta paraibana deu-se, segundo o próprio documento, a partir do amplo incentivo ao diálogo entre estudantes (do 9º ano do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio), professores e gestores (de diferentes modalidades: Regular, Integral, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Indígena, Cigana e Quilombola), pesquisadores (de universidades públicas) e outras categorias sociais (como movimentos sociais),

[...] logo, é uma Proposta Curricular legitimada pelo viés democrático, sedimentada no diálogo direto com o professor, que vivencia diariamente experiências com o estudante, que, por sua vez, é sujeito do seu tempo, espaço e cultura local. (PARAÍBA, 2020, p. 9)

Conforme o próprio documento final, tal construção teve diversas etapas, como: composição da equipe gestora, participação de trilhas formativas pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), seleção dos redatores, reuniões presenciais e remotas para a elaboração da versão preliminar, consultas públicas, escutas à comunidade escolar, seminários,

sistematização das contribuições, aprovação pelo Conselho Estadual de Educação e elaboração da versão final.

A versão final foi aprovada em 2021, durante o atual governo estadual de João Azêvedo, tendo como vice Ana Lúcia Feliciano. Além disso, temos o Secretário de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, Claudio Benedito Silva Furtado; a Secretária Executiva de Administração, Suprimentos e Logística, Elis Regina Neves Barreiro; o Secretário Executivo de Ciência e Tecnologia Rubens Freire; e presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/PB), Aguifaneide Lira Dantas Gondim. A maioria deles são vinculados à gestão pública.

Ressaltamos aqui também os integrantes da Comissão Estadual de Elaboração e Implementação da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba: Audiléia Gonçalo da Silva - Coordenadora de Etapa - Ensino Médio (ProBNCC); Robson Rubenilson dos Santos Ferreira - Coordenador Estadual (ProBNCC) - CONSED; Rilma Suely de Souza Melo - Coordenadora Estadual (ProBNCC) – UNDIME/PB; Daniel Saraiva Canabrava - Consultor de Gestão ProNEM; Bianca Nóbrega Meireles - Articuladora de Itinerários Propedêuticos (ProBNCC); Taisa Rodrigues Dantas - Articuladora de Itinerários de Ensino Profissional e Técnico (ProBNCC); Rosilda Maria Silva - Articuladora entre etapas (ProBNCC) – UNDIME/PB; Marina Freire da Cunha Viana - Articuladora do Conselho Estadual de Educação (ProBNCC).

Dentre os integrantes da Comissão, observamos, em sua maioria, agentes vinculados à gestão/atuação da educação pública. Contudo, há casos de integrantes que já tiverem atuação profissional em algumas Organizações sem fins lucrativos (OSF) como o Vetor Brasil²² e Fundación Germán Sánchez Ruipérez²³.

²² Segundo seu próprio site: “O Vetor Brasil é uma organização da sociedade civil (OSC) suprapartidária e sem fins lucrativos. Acreditamos no poder de transformação da sociedade a partir do setor público, por isso, buscamos contribuir para a efetividade da gestão pública a fim de sempre melhorar a ação do governo – e não substituí-lo”. Disponível em: <<https://vetorbrasil.org/quem-somos/>>. Dentre os parceiros encontramos Instituto Gol; Microsoft, Itaú Social, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Lemann, entre outros.

²³ Conforme seu próprio site: “É uma instituição independente e sem fins lucrativos criada em 27 de outubro de 1981 pela editora espanhola Germán Sánchez Ruipérez. Desde as suas origens, dedica-se à atividade educativa e cultural e centra a maior parte dos seus programas na divulgação e extensão da cultura do livro e da leitura”.

Apontamos, ademais, os coordenadores por área de conhecimento, sendo eles: Isabelle de Araújo Pires - Coordenadora da Área de Linguagens e suas Tecnologias; Jorbson Bezerra Barros - Coordenador da Área de Matemática e suas Tecnologias; Paulo Henrique do Nascimento - Coordenador da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Wanderson Alberto da Silva - Coordenador da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Quanto aos coordenadores, estes têm relação direta com práticas docentes e vinculação com secretarias estaduais, em sua maioria.

Vale salientar também que, no total, conforme o documento relata, foram dois anos de trabalho coletivo (2019/2021), envolvendo palestras, escutas, oficinas, revisões, entre outros. O objetivo do material, em geral, é tornar o documento uma base de orientação para educadores do segmento do Ensino Médio.

5.2 Uma proposta em construção: a versão paraibana de 2020

Considerando o percurso até a versão final, inicialmente analisamos a versão de 2020, para auxiliar na compreensão das mudanças e permanências até a versão finalizada de 2021.

Quadro 2 – Proposta Curricular paraibana em construção (2020)

Título	“Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba”
Fundamentos pedagógicos do currículo	<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 (ensino fundamental à Ensino Médio); ● Interdisciplinaridade; ● Educação integral; ● Transdisciplinaridade; ● Relação com teoria e prática; ● Trabalho como um pilar.
Organização Curricular no Ensino Médio	<p>Formação Geral Básica e itinerários formativos como explicitado na Lei Federal nº 13.415/2017.</p> <p>Além disso, expõe proposta em respeitar determinada</p>

	<p>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	Cada área com seus eixos específicos.
Integração de saberes	Áreas pensadas de forma integrada e vinculada com novas metodologias.
Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seus Componentes Curriculares	<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 à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<p>Na parte do documento relacionado à “Formação Geral Básica - Ciências Humanas 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).
Competências Socioemocionais	<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.
Referência Bibliográfica para a Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias	Em torno de duzentas referências, entre bases legais e autores e autoras das áreas da pedagogia, história, ciências sociais em geral, entre outros.

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos.

Em **Fundamentos pedagógicos do currículo**, são apontados valores democráticos, assim como a interdisciplinaridade, a diversidade, relação com

as práticas, educação integral, preocupação com a transição para Ensino Médio, inclusão e heterogeneidade da 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 entre teoria e prática. Este último tópico, bem como o apontamento do jovem como sujeito de direito, é representado pela estrutura do documento, bem como pelos referenciais teóricos destrinchados mais à frente e a trajetória histórica da região com movimentos e pesquisas em educação popular.

Quanto ao tópico **Organização Curricular no Ensino Médio**, é considerada como base para a Formação Geral Básica e dos itinerários formativos a Lei Federal nº 13.415/2017. O documento demonstra preocupação com a 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**, esses são específicos de cada área, justificando, em parte, o maior fundamento teórico da proposta por área.

Em **Integração de saberes**, o documento demonstra que 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-se ênfase ao trabalho docente, que considera aspectos como metodologias ativas e diversos modos de avaliação. Ao ressaltar estes 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** (História, Geografia, Filosofia, Sociologia como componentes curriculares da área), dá-se destaque ao componente “Projeto de Vida”. Tal componente evidencia maior preocupação com a prática social dos jovens para além da sala de aula, abordando uma perspectiva psicológica,

sociológica e filosófica. Acreditamos que isso se dá, em especial, pela tradição do estado com esse eixo:

Projeto de Vida (PV), eixo central das escolas cidadãos integrais da Paraíba, é mais do que um componente curricular que estimula carreiras profissionais, é uma disciplina que valoriza, por meio de uma visão interdimensional, as múltiplas facetas da identidade dos jovens. (LIMA; ARAÚJO, 2021, s.p)

Quanto à **Estrutura do documento em relação à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, percebemos, 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 Ensino Médio 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. Este último chama a atenção pelo modo como é fundamentado. A proposta analisa o trabalho, por exemplo, como uma categoria voltada para a emancipação, e não apenas uma redução aos sistemas técnicos. Ou seja, insere-se o trabalho como central e vinculado à

realidade e ao desenvolvimento humano, indo na contramão da visão hegemônica instituída em documentos oficiais.

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 tabela por ano Ensino Médio esboçando unidade temática; eixos temáticos; habilidades específicas da área; objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento. A organização e estrutura da proposta mostra-se mais operacionalizada e aprofundada em cada área, mesmo ainda estando em fase de construção.

Em **Competências Socioemocionais**, percebemos maior vinculação destas ao Projeto de Vida e breve menção na área de Ciências Humanas. Tais competências estão presentes e diluídas nas dez competências gerais da BNCC e vão ganhar um espaço significativo na versão final como veremos posteriormente.

Já no último aspecto, **Referência Bibliográfica para a Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias**, 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 (2002), Aranha (2013), Chauí (2016), Descartes, (1996), Karl Marx (1845), Morin (2005), Piaget (1973), Vygotsky (1986), entre outros. Demonstra, portanto, uma diferença contrastante. O modo como se fundamenta um currículo demonstra a concepção de escola e de Ensino Médio que propomos ter. A versão da Paraíba elabora mais profundamente o “Projeto de Vida”, fundamentando teoricamente não apenas esse, mas todos os componentes curriculares, e dando também maior centralidade ao debate sobre o papel da categoria trabalho.

5.3 Proposta curricular final do Estado da Paraíba para o Ensino Médio (2021)

Inicialmente, como já tratado aqui, as políticas educacionais surgem em um campo de disputa, em especial, no âmbito curricular. O Estado não formula leis e propostas de forma isolada. Apple (1989, p. 29) esclareceu isso ao pontuar o Estado como não neutro e por ter uma função de consenso, pois há, no processo dessas formulações, interesses diversos que são (ou não) considerados, seja da sociedade civil, movimentos sociais, atores sociais da educação, organismos internacionais e/ou outras organizações.

Com a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba não seria diferente. Mesmo se apropriando de ações democráticas, participativas e de valorização ao diálogo, vale salientar que, entre colaboradores dessa proposta, para além dos estudiosos por área de conhecimento, secretarias, dirigentes, comissões e redatores, há entre eles o Instituto Reúna, citado timidamente no início do documento.

Conforme seu próprio site, o instituto é caracterizado como organização sem fins lucrativos e que surge a partir da homologação da BNCC, tendo como objetivo contribuir para a implementação da Base e para o cumprimento da Meta 7, do PNE/2014-2024, que se refere à qualidade da educação básica. Ainda segundo o site, “o Instituto Reúna desenvolve conhecimentos técnicos e pedagógicos para o ensino e aprendizagem, e contribui para tornar o sistema educacional mais coerente”. Além disso, pontuam atuarem em quatro frentes: formação, material didático, currículo e avaliação partindo da construção “de ferramentas e conteúdos alinhados à BNCC, reunindo o que há de melhor nas experiências e referências nacionais e internacionais e potencializando uma rede de parceiros para atuar na transformação da educação”²⁴.

Salientamos ainda que, entre os parceiros citados no site do instituto, há a Fundação Lemann, Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, entre outros. Ou seja, organizações que caminham lado a lado com a agenda globalmente estruturada para educação. Isso manifesta também o que já compreendemos e

²⁴ Informações retiradas do site do Instituto Reúna, disponível no link: <https://instituto-reuna.org.br/o-reuna/>. Acesso em 10 de julho de 2021.

destrinchamos neste trabalho: o aumento de interesse do mercado educacional no país. Assim, como podemos observar que

[...] em estudos e debates nacionais e internacionais, as políticas de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC/EM funciona como uma tríade orientada para os valores do mercado e tem gerado como consequências: a desvalorização e desqualificação dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões, abrindo portas para a privatização, sob a forma de uso privado de recursos públicos ou outras e hordas de demissões com a ampla concentração por grandes empresas na rede privada. (ANPEd e ABdC, 2018, p. 4-5).

Considerando isso, sabemos que a relação capital, trabalho e educação se intensifica e se incorpora, muitas vezes nas entrelinhas, seja das leis, propostas curriculares e/ou políticas de financiamento e formação docente. Como Gramsci (1989) destrincha, o Estado não se impõe apenas pela força, mas também por ideologia, e até mesmo pela cultura. Apple (1975), nessa perspectiva, também menciona a hegemonia, reiterando que tais condições são desenvolvidas ideologicamente e a escola faz parte do processo, em especial, o currículo.

Após o apontamento dos colaboradores, o documento apresenta, em seguida, o sumário, que está dividido em quatro longos capítulos, além do tópico das referências, totalizando 867 páginas de documento. No **Capítulo 1: Texto Introdutório**, há uma breve apresentação, bem como uma contextualização histórica da proposta. Neste tópico, o documento reitera sobre a concepção dualista da educação no país e na Paraíba, a partir de um breve passeio histórico das políticas educacionais. Segundo a proposta:

O trabalho de redação resultou da construção realizada pelos professores da rede estadual de ensino e suas experiências e atuações em escolas com ofertas em diferentes modalidades no Ensino Médio: Regular, Integral, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Indígena, Cigana e Quilombola. Os professores redatores foram coordenados por uma equipe técnico-pedagógica composta por profissionais da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba - SEECT/PB com apoio técnico do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos

Mesmo mencionando as diversas modalidades na apresentação, percebemos que foram timidamente abordadas no documento ao considerarmos as especificidades de cada uma.

Posteriormente, o documento expõe alguns dados nacionais baseados na OCDE e pontua outros da Paraíba a partir do Censo Escolar. No estado, em 2018, havia 621 escolas com Ensino Médio (18 da rede pública federal, 436 da estadual, 4 da municipal e 163 da rede privada). Destas, apenas 7% estão em área rural. No total, a Paraíba tem 126.057 estudantes matriculados no Ensino Médio (85% da rede estadual de ensino).

Um dado interessante trazido pelo documento é em relação a reprovação/abandono/aprovação no segmento. Na Paraíba, temos 10,2%/9,5%/80,4%, respectivamente (abaixo dos dados nacionais). Em contrapartida, na rede privada temos 3%/0,8%/95,4%. Temos, assim, um acesso/permanência significativamente maior nas escolas privadas. Entretanto, é relevante um olhar crítico sobre os dados de tais organismos, pois são apontados com um intuito e viés compatível com seus interesses, em especial quando estão problematizando limites e problemas da educação pública.

Após esses dados, o documento elucida a importância da educação como um direito; a relevância da transição do Ensino Fundamental para Ensino Médio (principalmente para lidar com alto índice de reprovação do 1º ano do Ensino Médio); e o destaque à preparação para o Mundo do Trabalho (em especial quando vinculada ao Projeto de Vida e à necessidade do rompimento de uma educação dualista).

Aqui, novamente, o documento menciona o dualismo educacional existente e a necessidade de superá-lo, dando ênfase à formação para o trabalho “como um dos pilares desse processo de desenvolvimento e transformação individual e social, integrando de forma relevante as atividades desenvolvidas durante o Ensino Médio” (PARAÍBA, 2020, p. 28). Tal concepção se aproxima dos ensinamentos de Gramsci (1982), quando este dá maior centralidade ao valor do trabalho na busca de superar as dicotomias entre

cultura erudita e popular. A escola torna-se *lócus* de formação integral, e não mero campo fabril. O trabalho, nesse viés, institui-se como princípio educativo.

Em relação às práticas educativas da proposta curricular da Paraíba, o documento dá ênfase à diversidade presente no estado no que diz respeito à zona rural, à zona urbana e às comunidades indígenas, quilombolas, ciganas, praias e ribeirinhas. Dito isso, é de suma importância o estudo e a consideração das especificidades para delimitação de metodologias.

O objetivo, segundo a proposta, é contribuir para estudantes mais proativos e criativos e, em paralelo a isso, docentes preparados para esse desafio. Sabemos que, para além de uma narrativa inovadora de educação, é necessário uma estrutura de apoio tanto para um trabalho docente efetivo somado à valorização de professores, quanto uma escola preparada e aparada para novas metodologias (incluindo acesso à *internet* de qualidade, por exemplo).

A Paraíba, nesse caso, caminha para alguns avanços, em especial com desafios trazidos pela pandemia. Primeiro, por se tornar destaque em relação à cobertura e menor demora na implementação da modalidade do ensino remoto no estado alcançando nota de eficiência 6,0, seguido Distrito Federal (5,88) e Minas Gerais (5,83). No geral, o estado paraibano teve nota maior que o dobro da média nacional (2,38) segundo a pesquisa feita pela Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV/EESP)²⁵. Segundo, pelo estado investir em acesso à *internet* para estudantes, entregando, no fim de 2021, à Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Alice Carneiro (João Pessoa) 260 mil chips 3G/4G para alunos e professores da Rede Estadual de Ensino, um investimento de R\$ 14 milhões²⁶.

No texto, lembra-se também que metodologias inovadoras não dependem necessariamente de novas tecnologias. O documento menciona leituras fundamentais para professores, como: *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire; *A aprendizagem significativa: a teoria*, de David Ausubel; *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora*, dos autores Lilian Bacich e

²⁵ Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>

²⁶ <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/joao-azevedo-disponibiliza-260-mil-chips-para-alunos-e-professores-da-rede-estadual-de-ensino-e-amplia-acesso-ao-ensino-remoto>

José Moran; *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*, de João Mattar; *Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO*, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Percebemos que o viés pedagógico do documento mantém suas raízes na educação popular, uma característica da região.

Quanto à avaliação, o documento defende um teor democrático e inclusivo, sem se pautar na meritocracia e no erro. Ao contrário, é mencionado que “avaliação é para educar e, por isso, deve ser constante, e sempre em benefício do desenvolvimento do estudante” (PARAÍBA, 2020, p. 34). Para isso, o documento, fundamentado teoricamente, esboça três tipos de avaliação, que devem ser assim denominados: Diagnóstica, Formativa e Somativa. A partir disso, defende uma educação integral, indo além de uma formação competitiva para ingressar no ENEM, ou, como o documento denomina, “de corrupção mental incentivada pelo sistema capitalista” (PARAÍBA, 2020, p. 38).

Ao analisarmos o posicionamento pedagógico da proposta, compreendemos sua crítica ao sistema capitalista e ao educacional. No entanto, não deixa de se alinhar às demandas da lei e da BNCC, que são consequências de uma concepção educacional hegemônica. Um exemplo disso é a análise sobre competências socioemocionais que permaneceu da versão anterior para a final.

As Competências Socioemocionais (CSE) abordadas no documento 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 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. Estas, conforme o documento de 2020, “estão claramente inseridas como suporte para o gerenciamento de emoções, relações sociais ou mesmo tomada de decisões relevantes, atende objetivamente como exemplo na construção do componente Projeto de Vida” (PARAÍBA, 2020, p. 2). Contudo, não são tratadas na parte geral e introdutória, e encontram-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: à TCH, que dão maior ênfase ao conhecimento prático em detrimento do teórico (Conhecimento); à pedagogia das competências, que enfraquece a produção social e histórica do conhecimento (Criatividade); à produtividade socioeconômica, contribuindo para massificação da cultura (Repertório cultural); à maior mobilidade para as ações, no que tange a uma capacidade mais técnica (Comunicação); à qualificação técnica do trabalhador, contribuindo para a manutenção das atividades do mercado (Cultura digital); à ótica individualista de ação, desconsiderando contexto socioeconômico e cultural dos jovens (Trabalho e Projeto de vida); à valorização dos direitos humanos e socioambientais, mas ignorando as contradições do capitalismo moderno (Argumentação); à conformação e sublimação da realidade social, na formação de indivíduos mais aptos a lidar com mudanças e incertezas (Autoconhecimento e autocuidado); à exigência de sociabilidade, para reorganização e expansão do mercado (Empatia e cooperação); e, por fim, à visão limitada e parcial da cidadania, na busca de um viés principalmente político (Responsabilidade e cidadania).

A partir dessa análise, os autores afirmam:

[...] Competências Gerais 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).

O que podemos compreender é que, por trás dessas competências, estão valores, ideologias, ideias de uma classe dominante na busca de uma educação direcionada para a classe trabalhadora que perpetue o *status quo*. Marx e Engels (2009, p. 67), por exemplo, ensinam que,

as ideias da classe dominante são em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é poder material

dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. A classe que tem a sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas como ideias, portanto das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio. (MARX; ENGELS, 2009, p. 67).

Tais ideias e ideais perpassam pelo campo econômico, alcançando outros aspectos da sociedade, seja educação, comportamento ou valor. Por exemplo, o “Fórum Internacional de Políticas Públicas – Educar para as competências do século 21”, que ocorreu em São Paulo, no ano de 2014, foi promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (ABED, 2014).

Na versão atual, a proposta paraibana aponta referências relacionadas ao Relatório da Unesco e da experiência do CASEL, por exemplo. CASEL é uma organização de Chicago, EUA, sem fins lucrativos, criada há mais de vinte anos e que estuda as habilidades socioemocionais. Entre suas parcerias corporativas, há a empresa LG, além de fundações, como *Chanzuckerberg Initiative*, Fundação Bill & Melinda Gates, entre outras.

O documento destaca também três grupos fundamentais para a sua prática: a inteligência cognitiva (IC), a inteligência emocional (IE) e a inteligência social (IS). Além disso, enfatiza valores como solidariedade, responsabilidade, empatia, organização, cidadania, e demais exemplos (PARAÍBA, 2021).

No entanto, compreendemos que o uso de tais competências também tem um papel apaziguador da classe trabalhadora. Entendemos que fundações e organizações específicas, que influenciam políticas educacionais, têm interesses diversos nessas competências que formam e adaptam os trabalhadores ao sistema. Assim, como aborda Apple (1975), o Estado transforma as escolas em um instrumento para que o sistema educacional e

econômico pareça normal e justo. Estimular competências que contribuam para tal é uma estratégia que possivelmente ajude nessa função.

Em relação ao tópico sobre a estrutura do Novo Ensino Médio da proposta, organizamos um breve comparativo com a versão anterior:

Quadro 3 – Comparativo das versões da proposta curricular do Ensino Médio na Paraíba em relação à estrutura do Novo Ensino Médio

Versão anterior (2020)	Versão Final (2021)
<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). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ensino Regular (estudos propedêuticos para formação geral básica; base diversificada e flexível; possibilidade de aprofundamento com os itinerários formativos e Projeto de Vida, totalizando com 3.000 anuais); ● Ensino Integral (formação integral por meio de estudos propedêuticos que compõem a formação geral básica; elementos de base diversificada e flexível com a oferta dos itinerários propedêuticos por área do conhecimento em diálogo com o Projeto de Vida, totalizando em 3.600 anuais); ● Ensino Integral Técnico (formação geral básica propedêutica; parte diversificada que dialoga com formação propedêutica e Formação Profissional e Tecnológica; e Projeto de Vida, totalizando 4.200 anuais); ● Ensino Regular Técnico e Profissional (formação geral básica propedêutica e uma base de formação para o mundo do trabalho, articuladas com trilhas de Formação Profissional orientadas a partir dos projetos de vida, totalizando 3.000 horas anuais ou mais).

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos, 2022.

Na versão final, a divisão de carga horária modificou-se (no aumento e distribuição) e cada tópico ficou mais específico e completo. Percebemos, além disso, um esforço maior de articulação entre as formações e o Projeto de Vida.

No **Capítulo 2: Formação Geral Básica**, no subtópico “Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (foco da análise da presente pesquisa), temos inicialmente a “Apresentação” com uma reflexão de Paulo Freire, que valoriza preceitos democráticos e mais humanos na prática educativa. Observamos, assim, o empenho em incentivar um viés popular para educação, em especial para o Novo Ensino Médio do estado.

Em seguida, segundo o documento a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

[...] promove estudos direcionados às relações sociais, à compreensão da relação entre as sociedades e a natureza, aos diferentes modelos econômicos, aos processos políticos, industriais, à pluralidade cultural, às especificidades do mundo do trabalho, pessoal, emocional, entre outros objetos de conhecimento, os quais são primordiais para a formação integral da cidadã e do cidadão. (PARAÍBA, 2020, p. 381).

Após isso, o documento vincula a área aos preceitos da BNCC (transversalidade e transdisciplinaridade entre componentes curriculares, bem como alinhamento com as CSE). Define, ademais, o papel estratégico da área:

[...] articular questões que transitam por todos os saberes, a exemplo de contextualização de conceitos, a interpretação da linguagem simbólica e a observação dos fenômenos [...] Os conceitos e categorias serão trabalhados por meio do desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitam aos estudantes uma melhor argumentação, interpretação e compreensão dos componentes da área e seus objetos de conhecimento”. (PARAÍBA, 2020, p. 383-384).

Até aqui, a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas se apresenta estruturada com a lei e a BNCC. No texto, há a valorização do pensamento crítico e construção de argumentos em torno da relevância e da necessidade desse conhecimento para o desenvolvimento dos estudantes.

Em relação aos “Princípios fundamentais” da área, há relação com respeito à Constituição de 1988; aos Direitos Humanos; aos valores

republicanos e democráticos; às tradições diversas como orais, indígenas, quilombolas, ciganas, entre outros; à ciência; à diversidade e às especificidades de cada realidade; à educação inclusiva; aos documentos e tratados internacionais, como da ONU; por fim, cita, no último princípio, a relevância dos relatórios da OCDE, Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e Banco Mundial, esclarecendo:

Observância dos relatórios e interferências da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) sendo o Brasil um parceiro estratégico que obedece a determinados instrumentos jurídicos e diretrizes econômicos, do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e do Banco Mundial em cuja repercussão econômica na política educacional do Brasil é efetiva tornando as demandas financeiras muitas vezes maiores que as pedagógicas. (PARAÍBA, p. 386, 2021)

A ressalva sobre as demandas financeiras pautadas pelo Banco Mundial elucida a crítica do documento às influências do banco na educação e ao seu viés de cunho econômico. O próprio PISA, como avaliação internacional, também influencia maior competição entre escolas, sugerindo uma classificação a partir de

[...] seu desempenho, com a justificativa de que isso facilitaria aos pais a escolha do estabelecimento escolar para seus filhos. [...] ao ranquear as escolas, se introduziria a competição entre elas, aumentando a produtividade do sistema educacional (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 285)

O documento explana também as seis competências específicas da área segundo a BNCC, relacionadas, em resumo: à análise de processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais; à análise de territórios e fronteiras e a relação de poder a partir disso; a análise e avaliação de relações de diferentes grupos na busca de alternativas; à análise das relações de produção, capital e trabalho de diferentes contextos; à identificação das injustiças e respeito aos direitos humanos e, por fim; à participação de debate público de forma crítica. Após isso, elucida as habilidades partindo de tais competências, somando 32 habilidades.

Considerando a lógica das competências, percebemos um viés prescritivo que alcança todo material da BNCC e que não se limita à área de ciências humanas. Observamos, assim, o afastamento de uma dimensão mais histórico-cultural da formação humana e a maior aproximação com um caráter instrumental de proposições para atender às demandas da lei e da base.

Percebemos que a proposta curricular, mesmo caminhando para um viés e fundamento mais popular em educação, relaciona-se com o prescrito na base. Sobre isso, Silva (2018, p. 45) indaga:

A primeira indagação diz respeito à sua “natureza”: mais prescritiva ou menos prescritiva? Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como acabou constando do Documento da BNCC é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação sob controle.

Além do teor regulatório e limitador, tal organização curricular também foca nos exames. Observamos que há uma maior preocupação com o “produto” final através da educação/currículo e não necessariamente com o processo até à formação do estudante. Há um foco maior por uma perspectiva de controle, de busca por qualidade e maior eficiência.

Essa é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. (SILVA, 2018, p. 46).

Concordamos novamente com Silva (2015) sobre a visível padronização trazida pela base:

A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. (SILVA, 2015, p. 375).

A partir disso, o documento também aborda as unidades temáticas e sua fundamentação teórica e definições na área de Ciências Humanas, partindo da BNCC: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Natureza, Sociedade e Indivíduo; Cultura, Identidade e Ética; Criatividade e Tecnologia; Política e

Trabalho; bem como aponta os componentes curriculares: História; Geografia; Filosofia e Sociologia.

Tais componentes são abordados em dois subtópicos: Fundamentos teóricos/específicos e Organização Curricular (vide anexo 1), e contribuem para o trabalho e planejamento docente, pois alinha toda a estrutura para ser praticada em sala de aula. A seguir, um quadro para esclarecer de forma objetiva os apontamentos mais relevantes dos componentes curriculares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os autores citados que contribuíram para a fundamentação teórica:

Quadro 4 - Fundamentos teóricos/específicos da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Componente	Apontamentos relevantes
História	<ul style="list-style-type: none"> • Relevância e especificidade do ensino de História; • Concepção de História para além de uma “realidade do passado”; • Abordagem multidimensional que valoriza a representatividade dos pluralismos; • Diferença da História ciência e História componente curricular; • Currículo baseado nas ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, reconhecimento das diferenças, respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, postura ambientalmente responsável e solidária e prática digital para uma educação libertadora; • Busca de uma construção identitária; • Importância da cidadania como objeto de conhecimento em sua dimensão sociopolítica e em conexão com outras categorias; • Uso de fontes históricas como objetivo de aprendizagem para o estímulo à alfabetização e ao letramento científico; • Direitos Humanos como princípio educativo; • Compreensão das conexões entre acontecimentos passados, fatos e interpretações do presente e repercussões no futuro; • História local como fio condutor de conceitos desenvolvidos na historiografia e as vivências dos jovens; • Possibilitar ferramentas para o reconhecimento na sua historicidade, como autor e sujeito histórico, na sua construção identitária e no posicionamento crítico do mundo; • Citação de autores como: André Segal (1992), Henri

	<p>Moniot (1994), Ana Maria Monteiro (2003), André Chervel (1990), Circe Bittencourt (2019), Vilma de Lurdes Barbosa e Melo (2015).</p>
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> • Historicidade do componente curricular; • Os desafios atuais para o ensino de Geografia nas escolas a partir de um contexto complexo que vivemos; • Princípios: analogia, causalidade, localização, extensão, conexão, diferenciação e ordem; • Categorias de análise para desenvolver o raciocínio geográfico: Espaço Geográfico, Território, Região, Paisagem e Lugar; • Busca de sistematização de conhecimentos sociais, culturais, econômicos, políticos e científicos, considerando a relação inter/transdisciplinar da Geografia com outras áreas; • Busca pela preparação dos estudantes na leitura e a compreensão do espaço geográfico; • Foco maior em ensinar conceitos que partam do olhar local para o global, ao invés de conteúdos; • Reconhecimento aos Direitos Humanos e ao Estado Democrático de Direito; • Valorização os conhecimentos, as histórias, as vivências e os regionalismos dos (as) estudantes e da comunidade escolar.
Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> • Percurso histórico e obrigatoriedade do componente curricular de Filosofia; • Um de seus principais objetos: o pensamento; • Resistência em manter o componente no Ensino Médio com foco no senso crítico e o autoconhecimento dos estudantes; • Busca em aproximar os estudantes do contato com o estilo reflexivo, problematizador, criativo e argumentativo da Filosofia; • Organização curricular estruturado por eixos temáticos fundamentados na história da filosofia. • Abordagem da organização das habilidades e competências por ano focado em eixo central: 1ª série com “atitude filosófica para aprender a filosofar”; 2ª série com “aprender a ser e conhecer”; 3ª série com “aprender a ser humano e agir”; • Direcionamento voltado mais para tradição filosófica ocidental (sem restringir o professor a abordar outros aspectos)
Sociologia	<ul style="list-style-type: none"> • Fornece conceitos e outras ferramentas para analisar as questões sociais e individuais de modo sistemático e consistente; • O trabalho com o senso comum para desenvolver uma visão crítica; • Articulação entre os aspectos sociológicos, antropológicos e políticos para explicar teorias e conceitos consagrados

	<p>pelos comunidades científicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de abordagem qualificada da realidade social para enriquecer a formação desenvolvida pelos demais componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (inicialmente com Geografia e História no Ensino Fundamental); • Diálogo interdisciplinar e práticas transdisciplinares; • Discussões transversais, como as que tratam de cidadania, de direitos humanos, de meio ambiente e de trabalho; • Abordagem da organização das habilidades por ano: 1ª série com “Surgimento da Sociologia”; 2ª série com “Cultura e Diversidades” (sem esquecer dos temas Direitos Humanos, Trabalho e Desigualdades Sociais); 3ª série com “Formação Política” (tais como: Democracia, Representação Política, Ideologia, além de questões sobre Religiosidade e Cultura); • Busca por um conhecimento voltado para aspectos do cotidiano e da realidade social; • Compreender e explicar as permanências e as transformações que ocorrem nas sociedades humanas e, ao passo que, indica algumas pistas sobre os rumos das mudanças; • A Sociologia investiga os problemas que afetam nosso cotidiano, evidenciando a estreita relação entre as questões individuais e as questões sociais; • Citação de autores como: Florestan Fernandes (1955), Sarandy (2004), Whight Mills (1959).
--	---

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos, 2022.

Percebemos a preocupação de uma organização curricular emancipatória e crítica vinculada com valores condizentes com direitos humanos, diversidade de pensamento, entre outros. Contudo, como ensina Apple (2001), mesmo quando as políticas curriculares atendem a determinadas demandas de grupos e até movimentos sociais, elas internalizam em si valores e normas da classe dominante com intuito de assegurar seu domínio de classe. Um exemplo disso é a própria concepção burguesa e liberal que documentos como esse têm de direito, liberdade e até cidadania, que se restringem, muitas vezes, a uma mera narrativa.

Sobre a Organização Curricular desses componentes, a proposta destrincha por série (1º, 2º e 3º ano) as *Unidades Temáticas* (por exemplo: Tempo e Espaço), *Eixos Temáticos* (por exemplo: Humanidades, Saberes e Culturas), *Habilidades Específicas na Área* (por exemplo: EM13CHS101), *Objetivos de Aprendizagem* (por exemplo: Analisar os modos de viver,

relacionar-se e coexistir dos grupos humanos entre si, com o lugar e com a natureza, e seus efeitos nos processos históricos, sociais, culturais e econômicos) e *Objetos de Conhecimento* (por exemplo: Tempo, memória, culturas, identidades e diversidades, da Pré-História ao Medieval, do local ao global). Conforme a proposta:

As unidades temáticas são as categorias de reflexão trazidas pelo documento da BNCC. [...] A proposta basilar, nesses eixos, é funcionar como um caminho possível, sem restringir as possibilidades dos professores. Na coluna do meio, você, professor, encontrará o código alfanumérico das habilidades específicas da área trazidas pela BNCC, dispostas conforme nível de aproximação entre os objetivos de aprendizagem e os objetos de conhecimento. (PARAÍBA, 2021, p. 397).

O documento destaca, igualmente, a relevância da criação dos chamados Eixos Temáticos, como se tais eixos funcionassem como fontes geradoras do conhecimento, criados particularmente para atender às necessidades de cada componente curricular:

Entendemos que seria como se cada Unidade Temática, composta por seus objetos de conhecimento, fossem raios de uma grande roda que gira em torno de um certo ambiente denominado aqui de Eixo temático. (PARAÍBA, 2021, p. 400).

Concordamos que a área de Ciências Humanas (CH) traz consigo uma potencialidade significativa no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Segundo Severino (1990, p. 21),

[...] as ciências humanas investigam e buscam explicar mediante a aplicação de seu categorial teórico, os diversos aspectos da fenomenalidade humana e, graças a isso, tornam-se aptas a concretizar as coordenadas histórico-sociais da existência real dos homens.

Por um lado, refletimos sobre estudantes que caminharão por outros itinerários e que não terão acesso a esse tipo de conhecimento. Ao considerar

[...] o ensino desta área do conhecimento de modo sistemático nos provoca a considerar a formação humana para além do espaço-tempo da escolarização, porque implica pensar na sua

formação enquanto sujeito de uma sociedade, por sua vez, pensar na sociedade que temos e a que queremos. (SIMÕES, 2017, p. 52)

Entendemos que é essencial tal conhecimento para além da escola, do ENEM, das avaliações escolares. Por outro lado, toda a potencialidade das CH está aproveitada na reforma? Simões (2017) explicita que a reforma possivelmente desenvolverá uma subalternização das CH nos currículos, bem como uma fragilização de seu potencial pedagógico. Tais aspectos podem afetar a precarização do trabalho docente e alterar a formação crítico-reflexiva dos estudantes, principalmente pela “hidridização” das disciplinas:

Esse movimento de permanência, supressão e/ou a ideia rasteira de fundição ou pulverização de/entre componentes curriculares obrigatórios tem base em movimentos do passado, por isso soa estranho, mais uma vez, o uso da expressão “novo ensino médio”. (SIMÕES, 2017 p. 54).

Historicamente, as CH foram um *lócus* de resistência, de luta, busca de permanência e de ressignificação. Na nova reforma, essa postura precisará se manter. Como bem destrincha Simões (2017, p. 56),

[...] na atual reforma do E.M., aos *mol-des just in time* e a partir de interesses empresariais-neoliberais, este lugar é novamente contestado, abrindo brechas suficientes para promover a fragilização de seu potencial pedagógico e a subalternização de seu lugar no processo de escolarização.

Acreditamos que o documento paraibano caminha para tal postura mesmo imersa às demandas do capital e suas prescrições. Já em relação aos Processos metodológicos, o documento ressalta a busca por uma aprendizagem significativa e de forma interdisciplinar e as metodologias ativas como alternativas pedagógicas. Para exemplificar, esboçam tanto a Aprendizagem invertida e personalizada quanto a Aprendizagem baseada em projetos.

Nesse momento, é válido problematizarmos alguns dados da realidade escola nacional e regional. Lembramos que, para a instrumentalização e prática de qualquer metodologia inovadora, faz-se necessário, além de recursos financeiros, uma formação e preparação docente condizentes.

Ultrapassando um discurso de inovação, devemos compreender os limites das narrativas dentro da prática nas escolas públicas brasileiras.

Conforme o Censo Escolar 2018, 26% das escolas brasileiras não tinham acesso a abastecimento público de água e quase metade (49%) das escolas brasileiras não tinha acesso à rede pública de esgoto. No geral, as regiões Norte e Nordeste têm a menor disponibilidade de recursos pedagógicos essenciais, como biblioteca ou sala de leitura.

No Ensino Médio, essa realidade modifica um pouco, segundo o Censo 2020, mesmo persistindo algumas diferenças, em especial entre regiões. A fim de exemplificar, destacamos que, conforme o documento, 61,1% das escolas estaduais do Nordeste de Ensino Médio tem internet para ensino e aprendizagem (em contrapartida, o Sudeste abarca 84,0 %).

Quanto ao acesso a computadores de mesa para alunos, o Nordeste alcança 66,0 % contra 87,5 % da região Sudeste. Por mais importante que seja investir em novas metodologias, inclusive para a formação de trabalhadores mais proativos e adaptáveis ao sistema e mercado de trabalho, o investimento na infraestrutura ainda se permanece como aspecto basilar.

Sobre as Possibilidades avaliativas, são observados: Avaliação Formativa; Avaliação Cumulativa; Avaliação Diagnóstica; Somativa; Avaliação processual, formativa ou contínua; Autoavaliação; Feedbacks; Avaliação por rubricas; Avaliação Coletiva. Contudo, vale salientar o paralelo de tais possibilidades com as concepções das competências:

O Processo avaliativo é um momento de mediação do conhecimento e da aprendizagem a partir das competências e das habilidades atingidas pelo estudante, de forma total ou parcial, que irá refletir em suas ações futuras dentro da sociedade. (PARAÍBA, 2021, p. 430).

Ao compararmos com as avaliações nacionais e internacionais, observamos que a lógica avaliativa preconizada no documento é mais ampla e diversas, em especial no tocante ao modo e como avaliar. Além disso, o documento defende as especificidades de cada componente, mesmo tais disciplinas fazendo parte da mesma área de conhecimento:

Enfim, a avaliação dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por sua especificidade e sem escapar da totalidade interdisciplinar, é mais qualitativa e conceitual do que quantitativa e promocional. (PARAÍBA, 2021, p. 432)

A partir daí, a proposta adentra nos Itinerários formativos (IF) no **Capítulo 3: Itinerários Formativos**. No primeiro subtópico, “Apresentação”, o documento esclarece que os IFs

são elementos norteadores e mediadores das escolhas, buscas e desejos dos estudantes, tornando o Novo Ensino Médio um leque de opções para que eles possam perceber e se perceberem como parte do seu processo formativo. (PARAÍBA, 2021, p. 433)

O direcionamento é seguir um viés transdisciplinar, ultrapassando o que já tínhamos, em documentos curriculares anteriores, focado no saber-fazer.

Segundo o texto, “por ser um conjunto de componentes, cuja escolha é livre, o estudante pode fazê-la de acordo com seus sonhos, vontades, desejos e necessidades, baseado em seu projeto de vida” (PARAÍBA, 2021, p. 433). Contudo, pelas análises trazidas até então, sabemos que suas vontades e escolhas não serão instrumentalizadas como se esboça. Inclusive, a possibilidade de escolha foi largamente utilizada nas propagandas governamentais, mas, na prática, como já tratado, não será tão relacionado aos sonhos dos estudantes.

Dito isso, o documento aponta:

[...] a nossa preocupação nesse IF é estabelecer conexão com os quatro pilares da educação: Conhecer, Conviver, Ser e Fazer, e, portanto, estimular e desenvolver nos estudantes conhecimentos diversos que relacionem as habilidades à construção do Projeto de Vida individual (PARAÍBA, 2021, p. 434)

Partindo disso, o documento traz a organização e operacionalização do IF, com foco na realidade local.

Novamente, por recorte metodológico, nossa análise se restringe ao IF da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O subtópico se intitula: “Itinerário Formativo a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Diversidade Humana (Diversidades, Direitos E Culturas)”. Em sua introdução, é

abordada nossa sociabilidade histórica como seres humanos para problematizar a Diversidade Humana. Conforme o documento:

Aprender sobre a diversidade cultural humana nos permitirá superar atitudes que não visam o bem comum, tais como racismo, xenofobia e preconceitos de toda ordem que se encontram ancorados em ideias supremacistas como arianismo, darwinismo social, evolucionismo social e eugenia. Superar tais anomalias sociais é o objetivo da compreensão da diversidade cultural na qual estamos inseridos. (PARAÍBA, 2021, p. 621)

O documento apresenta pautas inerentes ao respeito à diversidade e aos Direitos Humanos. Posteriormente, há o subtópico sobre o perfil do(a) estudante egresso(a), que define:

Sujeito desenvolvedor do respeito às diversidades humanas existentes em nosso meio, autônomo, proativo e com maior responsabilidade social. [...] O estudante que se veja como gestor de conflitos, participante ativo das políticas e direitos humanos, justiça social e respeito aos outros é o perfil do estudante egresso. Realizar pesquisas científicas, criar obras, soluções e inovações para intervir positivamente na realidade através de iniciativas pessoais, acadêmicas e sociais. (PARAÍBA, 2021, p. 621).

Por sua vez, o subtópico sobre objetivo do itinerários aborda as seguintes questões: conhecer os 04 (quatro) pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (que abordaremos mais posteriormente); refletir sobre os processos históricos que estão na base de formação de diversas sociedades, do Ocidente e do Oriente; reconhecer-se como ser histórico, social, cultural e político; analisar a interseccionalidade em categorias como gênero, raça, etnia e classe social; compreender conceitos como diversidade cultural, relativismo cultural, alteridade e identidade cultural e como estes se relacionam; vivenciar os Direitos Humanos em seu cotidiano, visualizando-os de modo que haja sintonia entre Projeto de Vida e responsabilidade social; combater toda forma de discriminação e preconceito; desenvolver estratégias de atuação na sociedade, por meio de tecnologias sociais, que ajudem a reduzir desigualdades e a

ampliar a participação da juventude em processos comunitários e democráticos.

Novamente, a proposta curricular se alinha a valores progressistas. Logo em seguida, o documento trata das habilidades gerais do itinerário, que são divididas entre: habilidades relacionadas ao pensar e fazer científico; ao pensar e fazer criativo; e à convivência e atuação sociocultural.

Em Trilha de aprendizagem do itinerário (estrutura por série do Novo Ensino Médio), o documento apresenta uma tabela apontando carga horária, semanal (8h/a); Carga Horária Anual (320h/a cada série); Área do Conhecimento; Perfil do Professor de CHSA; Competências Essenciais para orientar a Unidade Curricular (7 para cada série); Habilidades Gerais por Eixo Estruturante (3 para cada série); Habilidades Específicas da Unidade Curricular; Objetos de Conhecimento Sugeridos; Possibilidades metodológicas da Unidade Curricular; Orientações para avaliação do ensino e da aprendizagem da Unidade Curricular.

A operacionalização é uma característica presente desde a versão anterior, possibilitando maior segurança para a visão docente de como se alinhar à proposta. Assim como anteriormente, o documento paraibano busca sempre um caráter emancipatório, sendo limitado aos trâmites e alinhamentos às concepções nacionais, como já fora observado.

No subtópico “Itinerário Formativo Propedêutico Integrado (Ciências Humanas Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza, Linguagens suas Tecnologias e Matemática e Suas Tecnologias): Vasto Mundo - Meu quintal é global”, a proposta curricular aponta:

O IF "Vasto mundo: meu quintal é global" nasceu sob inspiração da experiência bem-sucedida do componente Colabore e Inove, que integra a parte diversificada do currículo, no 1º ano do Ensino Médio, das Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba (ECI). O Colabore e Inove trabalha um percurso formativo que envolve a compreensão e vivência de conceitos sobre criatividade e inovação, a territorialização da Agenda 2030, a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem e o desenvolvimento de um produto ou serviço de impacto social. (PARAÍBA, 2021, p. 641)

Importa ressaltar que muitas propostas curriculares no país advêm de experiências escolares anteriores à reforma. Tal itinerário é um exemplo disso, demonstrando que muitas concepções preconizadas na reforma já estavam em andamentos em muitas escolas e estados. Segundo documento, o objetivo desse itinerário

é fomentar uma cultura empreendedora nas escolas, de forma criativa, inovadora e interdisciplinar, com contribuições significativas ao autogerenciamento da aprendizagem e estímulo às competências do século XXI (pensamento crítico, comunicação, criatividade e colaboração). (PARAÍBA, 2021, p. 642)

Essa vinculação ao empreendedorismo surge a partir da reforma e da BNCC do segmento como eixo estruturante dos itinerários formativos, junto com Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural. Contudo, precisa ser problematizada.

A formação disponibilizada pela escola pública, em especial do Ensino Médio 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, não de empreendedores. Esse viés é apontado por Gonçalves e Deitos (2020, p. 430), ao afirmarem que a BNCC – maior referência para o documento – contribui para o desenvolvimento de políticas voltadas ao “empreendedorismo, cujos princípios formativos baseiam-se na estrutura socioeconômica do capital. Rearticulam-se as necessidades formativas conforme as ‘novas’ apostas do capital humano”.

Conforme Cattini (2019, p. 27), o ensino do empreendedorismo

[...] implica na naturalização dessa necessidade de auto engajamento constante voltada para a própria sobrevivência e inserção no trabalho, fazendo com que outras perspectivas saiam do horizonte de expectativas. É possível notar uma unidade na metodologia pedagógica das fundações e institutos empresariais, que envolvem o emprego de tecnologias, os projetos de vida dos jovens e o controle dos comportamentos pelas habilidades socioemocionais.

Percebemos que a relação entre habilidades socioemocionais e empreendedorismo vai além de aspectos pedagógicos e afetam a formação para o trabalho. Para Keunzer (2005, p. 13),

[...] enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho, o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do projeto político-pedagógico.

Desse modo, a preocupação com tais habilidades na educação não tem um viés emancipatório, mas ideológico na formação de um perfil de estudante necessário para o setor produtivo.

A partir disso, o documento também traz a caracterização do perfil do estudante egresso, voltado para empreendedorismo no processo de ensino aprendizagem, assim como de visão crítica da sociedade, que busca de melhorias sobre meio ambiente e pobreza, proatividade, valorização da cultura dos povos tradicionais e, além disso, é relacionado com experiências ligadas aos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ONU), vinculada à Agenda 2030.

Tais apontamentos nos são apresentados de forma contraditória quando avaliamos as práticas nas políticas de valorização e defesa dos povos tradicionais ou até mesmo sobre tais objetivos da ONU. Por exemplo, segundo Costa e Gentil (2018, p. 676), ao abordarem tal agenda em contrapartida com a Emenda Constitucional 95, afirmam que:

Na Agenda 2030 está declarada a garantia da oportunidade de educação de qualidade ao longo da vida para todos e também se afirma a possibilidade da oferta por meio de parcerias com o setor privado, além da cobrança de mensalidades para educação técnica, profissional e superior [...] Ambos têm em comum a orientação no que se refere à redução do papel do Estado como provedor direto da educação como bem público e direito humano, em conformidade com a lógica do mercado.

De fato, estimular maior crítica aos estudantes sobre aspectos citados anteriormente é importante, mas essa importância ganha corpo apenas quando

ultrapassa um discurso em documento. É necessário problematizar o papel do Estado nessas mudanças para além da individualização dessa crítica. Um estudante reflexivo e crítico é aquele que compreende o papel do Estado nessas práticas, cobra ações necessárias e defende seu direito, com uma visão que ultrapassa os interesses do mercado.

Quanto aos objetivos gerais do itinerário formativo, são definidos: Apresentar possibilidades de experiências específicas em cada uma das áreas do conhecimento; Vivenciar processos de alfabetização e cidadania digital; Compreender o contexto comunitário; Inter-relacionar saberes, em uma proposta interdisciplinar; Cultivar uma postura investigativa com base no método científico; Vivenciar uma postura colaborativa; Desenvolver, de maneira responsável, ética e integrada, soluções para problemas que tenham relevância social e ambiental; Territorializar a agenda 2030; Implementar ações de impacto social e ambiental.

O documento também define a trilha de aprendizagem do itinerário conforme uma tabela dividida por componente curricular, abordando por série as unidades curriculares, carga horária semanal e carga horária mensal. Posteriormente, há uma tabela sobre trilha do itinerário por componente/ano, incluindo carga horária semanal, carga horária anual, área de conhecimento, perfil do professor, Competências Essenciais para nortear a Unidade Curricular, Habilidades Gerais por Eixo Estruturante, Habilidades Específicas da Unidade Curricular, Objetos de Conhecimento sugeridos, Possibilidades Metodológicas da Unidade Curricular, Orientações para avaliação do ensino e da aprendizagem da Unidade Curricular.

Após isso, o documento aponta sobre Projeto de Vida no Itinerário Formativo. Trata-se, assim, a dimensão coletiva, transcendendo a dimensão individual do estudante:

Ao refletirmos sobre projetos de vida e visões de futuro, é fundamental considerar a dimensão coletiva, de interação com o Outro e de responsabilidade social existente nessa projeção. E a escola, assim como o ambiente familiar, é um espaço de formação cognitiva e afetiva, grande cenário no qual as adolescências se formam. (PARAIBA, 2021, p. 766)

Na proposta curricular, é nítida a vinculação com valores relacionados aos Direitos Humanos, Estado Democrático de Direito, desenvolvimento integral do ser humano e o aperfeiçoamento de competências. Além disso, o Projeto de Vida, quando se trata de dimensão do currículo, tem três perspectivas fundamentais: psicológica, sociológica e filosófica. O documento também aponta a relevância das competências socioemocionais para desenvolvimento do projeto na formação dos estudantes.

Percebemos que o Projeto de Vida, dessa forma, envolve uma série “de dimensões que envolve reflexão, autoconhecimento, interação, escolhas, condições socioemocionais e materiais. Assim, a percepção de Projeto de Vida vai além de uma conduta operatória” (PARÁIBA, 2021, p. 767). Nesse caso, contribuiu com o estudante, de forma contínua, na transição para a vida adulta e na consciência da sua realidade. Dentre alguns autores mencionados para esses debates, estão Moran (2017), Peter Senge e Daniel Goleman (2015), William Damon (2008), Damon (2008), Ivany Pinto Nascimento (2013) e Daniela Hurtado (2012), Klein e Arantes (2016).

Em “Princípios Fundamentais: Projeto de Vida”, a proposta curricular aponta a importância do diálogo e da transversalidade entre áreas de conhecimento, bem como da consideração da cultura escolar e visão pedagógica de cada escola. Questões como autoconhecimento e a influência do mundo no trabalho na definição curricular do Projeto de Vida também são abordados. Além disso, apontam também as quatro aprendizagens baseadas na UNESCO que influenciam as definições do projeto: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser* (ou *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos*).

O *aprender a conhecer*, conforme Silva (2008, p. 371), em seu texto sobre tais pilares, está “vinculado ao preparo do trabalhador para a utilização de novos conhecimentos e de novas tecnologias”. Além disso, “o conhecimento é, dessa forma, programado segundo a razão instrumental”.

O *aprender a fazer* “é apresentado, de forma explícita, ligado ao mundo do emprego e à formação profissional que se constituem no mundo hoje”, e ainda completa: “correspondendo à relação meios e fins do mercado de trabalho, o conhecimento torna-se mais uma mercadoria a ser vendida nas

prateleiras das instituições” (SILVA, 2008, p. 372). Adorno (1995), inclusive, já pontuava que nessa lógica o professor se torna um “vendedor de conhecimentos”.

O *aprender a ser* é “pautado no dever de que a escola promova o desenvolvimento total da pessoa” (SILVA, 2008, p. 373). Além disso, é uma “estratégia fundamental ao desenvolvimento das chamadas competências imateriais, necessárias à fase atual do capitalismo, o que se evidencia no mundo do trabalho” (ibidem, p. 374).

Por fim, o *viver juntos* é “fundado na concorrência e no sucesso individual” (Ibidem, p. 374). O documento da Unesco “admite a competição como necessária ao processo de desenvolvimento da sociedade capitalista” (Ibidem, p. 375). No geral, o documento paraibano, assim como de outros estados, não rompe com as demandas de uma educação apaziguadora e condizente aos pilares neoliberais por se tratar de um documento oficial.

Quanto ao subtópico “Itinerário Formativo: Projeto de Vida”, a proposta menciona que o IF Projeto de Vida contribui para que todas as áreas de conhecimento se interliguem em torno dos Eixos Estruturantes, quais sejam: Investigação científica; Processos criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; e Empreendedorismo. Partindo disso, segundo o documento

[...] buscamos a construção do projeto de vida, começando do indivíduo para a sociedade, contemplando situações de aprendizagem pondo em relevo o autoconhecimento, a relação com o outro e com o mundo, tanto em questões sociais, como no mundo do trabalho. (PARAÍBA, 2021, p. 773).

A partir daí, a proposta trata do perfil do estudante egresso, caracterizando como um estudante capaz de construir sua identidade, como ponto de partida para a elaboração do seu Projeto de Vida; ampliar e consolidar os valores e princípios necessários à vida pessoal, social e produtiva; propor expectativas em relação ao futuro e à construção de uma visão de si próprio; e desenvolver suas potencialidades e tomada de decisão para o seu Projeto de Vida.

Em relação aos objetivos do itinerário, voltam-se basicamente para desenvolvimento da responsabilidade, autoconsciência e protagonismo de si e da sociedade.

Quanto à Matriz Curricular, o documento aborda, além das competências por área (considerando a BNCC e ao mesmo tempo as peculiaridades paraibanas), as habilidades específicas também por área.

Acerca das unidades temáticas, fundamentação e definição, o documento pontua o uso dos conceitos surgidos nos Estados Unidos, em 1994, decorrentes de pesquisa realizada pelo CASEL. Tal instituição tem como maior foco as denominadas competências socioemocionais. Em relação ao Projeto de Vida, o documento ressalta o conceito de regulação emocional a partir de algumas competências: Relação intrapessoal (Consciência de si mesmo; Autonomia Emocional; Autogestão) e Relação interpessoal (Competências Sociais; Gestão de relacionamentos; Tomada de decisão responsável; Consciência de Trabalho em Grupo).

A proposta aborda a organização curricular do Projeto de Vida. Conforme o texto,

[...] a ideia de que o Projeto de Vida se delineia na relação do sujeito com o mundo nos remete à constituição do sujeito com a sociedade. As histórias de cada um certamente não seriam protagonizadas sem a presença do outro. (PARAÍBA, 2021, p. 777).

O material esboça uma tabela referente a cada ano do Ensino Médio com a organização curricular do itinerário. A divisão se dá entre Unidades temáticas; Habilidades específicas; Objetivos de aprendizagem e Objetivos de Conhecimento.

Para a 1ª série do EM, o foco é interno, com objetivo de “promover a reflexão e o autoconhecimento a partir da conexão com o senso de propósito individual e a compreensão de emoções inquietantes” (PARAÍBA, 2021, p. 778). Para a 2ª série do EM, o foco é o eu e o outro, com objetivo de

[...] fomentar, entre os estudantes, estratégias e ferramentas de empatia, a fim de auxiliar na compreensão do outro e em meios de se relacionar com realidades diversas e com foco na

alteridade, na diversidade, no respeito e na capacidade de trabalhar e conviver com o outro. (PARAÍBA, 2021, p. 779).

Para a 3ª série do Ensino Médio, o foco é a visão sistêmica. O objetivo é “compreender o mundo mais amplo e os modos como os sistemas interagem e como são criadas redes de interdependência, seja na família, na escola, no trabalho ou em outras organizações” (PARAÍBA, 2021, p. 780).

Além disso, o documento apresenta trilha de aprendizagem do itinerário com: componentes curriculares; unidades curriculares; carga horária semanal e carga horária anual; área do conhecimento; perfil do professor; competências essenciais para nortear a Unidade Curricular; habilidades gerais por eixo estruturante; habilidades específicas da Unidade Curricular; objetos de conhecimento sugeridos; possibilidades metodológicas da Unidade Curricular; e orientações para avaliação do ensino e da aprendizagem da Unidade Curricular.

Ao observarmos a proposta até aqui, fica-nos clara a contradição da escola subordinada pelo modo de produção capitalista. Se, por um lado, essa escola reproduz a divisão de classes da sociedade, bem como os interesses burgueses na formação de uma classe trabalhadora alinhada às competências do mercado de trabalho e submetida à precarização desse trabalho, por outro lado, tal escola também pode possibilitar subsídios para a compreensão crítica da nossa realidade e suas transformações. Gramsci (1982) nos alertara para o potencial dialético da escola nesse último aspecto, inclusive de resistência a essas apropriações.

A proposta curricular também aborda sobre as Eletivas e posteriormente, no **Capítulo 4: Itinerários de Formação Técnica e Profissional**, sobre o Itinerário de formação técnica e profissional. Este último merece atenção, pois esclarece a concepção de educação técnica problematizada nessa pesquisa.

Na introdução, a proposta apresenta um percurso histórico iniciado com o Decreto-Lei nº 7.5662, de 23 de setembro de 1909, que institui a educação profissional no país, perpassando pela década de 1930 e pela expansão do ensino profissionalizante, finalmente alcançando a década de 1940 com a amplitude de atendimento educacional no Brasil. A partir daí, trata de

especificidades da Paraíba, no que tange à formação profissional e técnica, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, disciplinas empreendedoras que são parte da Formação Básica para o Trabalho, entre outros.

Segundo a proposta,

na Rede Estadual da Paraíba, o interesse pelo ensino profissional foi destaque em pesquisa realizada com 15.023 estudantes, como parte das atividades implementadas no âmbito da elaboração da Proposta Curricular para o Novo Ensino Médio. Mais de 50% dos estudantes indicaram que têm vontade de fazer uma formação profissional e, quando foram questionados em relação às expectativas referentes ao Novo Ensino Médio, 76,6% indicaram que esperam se preparar para o ENEM e para o vestibular, e 65,6% indicaram se preparar para o mercado de trabalho. Considerando os dados levantados pelo mapeamento da rede, a articulação curricular é o ponto-chave para o desenvolvimento das práticas educacionais, o que possibilita o fortalecimento da Formação Geral Básica e da Área Técnica, atendendo as opções mais destacadas pelos estudantes. (PARAÍBA, 2021, p. 812).

Em relação à organização da oferta dos itinerários de formação técnica e profissional, há a preocupação na qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, mas que ao mesmo tempo contribua para o aluno lidar com as questões da vida pessoal. Desse modo, o itinerário se estrutura da seguinte forma:

Figura 1 – Estrutura do itinerário formativo



Fonte: Elaboração própria com base nos documentos, 2022.

As disciplinas empreendedoras são vinculadas à Inovação Social e Científica, Intervenção Comunitária e Empresa Pedagógica. A Trilha de Formação Profissional, por sua vez, pode ser Integrada, Concomitante ou Formação inicial e continuada (FIC).

No subtópico “Articulação curricular”, o documento ressalta que

[...] as “escolas que possuem no currículo o ensino propedêutico e o técnico devem compreender que a articulação curricular e o ensino pautados em competências são pontos-chaves”. [...] Assim, deve ser realizada a articulação das diferentes perspectivas que se encontram no contexto educacional e que perpassam o processo de implementação de um currículo: Formação Geral Básica + Formação Profissional + Setor produtivo + Comunidade. (PARAÍBA, 2021, p. 815).

Tal articulação se baseia em competências, como: Competências gerais para o mundo do trabalho; Competências específicas para a formação profissional; e Competências da BNCC. Todas estão envolvidas e ligadas às Competências socioemocionais, bem como com diversos atores sociais da escola, a dizer: comunidade, estudante, docente e setor produtivo.

Conforme Ferretti (2018, p. 28), mesmo a lei e as propostas curriculares estaduais indicando certa integração da educação profissional aos demais itinerários e formação básica

[...] na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso.

Observamos, assim, uma separação entre a Educação Profissional e o ensino propedêutico.

Quanto ao subtópico sobre “Processos Avaliativos”, a proposta esclarece que a avaliação deve ser vinculada às competências, bem como de forma contínua e progressiva, contribuindo, por exemplo, para metodologias ativas e uso de ferramentas digitais.

O documento também aborda a formação do ementário e, posteriormente, o subtópico sobre a “Proposta itinerários de formação técnica e profissional”. Primeiramente, cita-se o “Projeto de Vida”:

O Professor de Projeto de vida deverá dialogar constantemente com os professores do ensino técnico com a finalidade de alinhar as demandas de desenvolvimento de habilidades e as competências para o século XXI, que irão ser desenvolvidas ao longo das aulas e atividades planejadas de modo articulado. (PARAÍBA, 2021, p. 820)

Há uma visível preocupação com a construção da consciência do estudante sobre sua realidade e da posterior relação com o que o estudante deseja e sonha para seu futuro. A partir daí, o documento apresenta uma tabela com carga horária semanal de 2h; carga horária anual de até 200h; área do conhecimento vinculada à Educação Socioemocional; perfil do professor; competências essenciais para nortear a unidade curricular; habilidades gerais por eixo estruturante; habilidades específicas da unidade curricular; objetos do conhecimento sugeridos; orientações para abordagem metodológica da unidade curricular; e orientações para abordagem avaliativa da unidade curricular. Além disso, é abordada a Mentoria – momento de troca de experiência entre mentor e mentorado na 3ª série do Ensino Médio – que

objetiva desenvolver maior liderança, clareza na fala e espírito de equipe, compromisso com a qualidade e busca de excelência no trabalho.

Posteriormente, é abordada a “Formação para mundo do trabalho”: “faz-se necessário trabalhar com competências gerais para o mundo do trabalho, que envolve desde as novas tecnologias até as competências socioemocionais” (PARAÍBA, 2021, p. 823). Partindo disso, é abordada a história da criação das disciplinas empreendedoras e as disciplinas empreendedoras (citadas no sistema anterior) com carga horária, orientações, competências, entre outros.

Por fim, o texto aborda as “Trilhas de Formação Profissional”, apontando o Ensino Técnico Integral; Ensino Técnico (Integrado); Formação Inicial e Continuada; e, por fim, aborda as eletivas.

No tópico “Condições para Implementação”, são desenvolvidos o perfil de egresso e as experiências internacionais. No tópico “Condições Necessárias para a Implementação”, aponta-se: estudo de viabilidade local; análise da viabilidade de parcerias; formação inicial e continuada com a equipe escolar; coordenador de área técnica; coordenador de estágio; e um claro sistema do fluxo de implantação. Por fim, há um subtópico com orientações complementares.

Dito isso, há no documento um amplo esforço em constituir uma proposta democrática e inclusiva. Mas, ao estar condizente com os pilares neoliberais já proferidos em documentos anteriores, como a BNCC, fica-nos clara a limitação da proposta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “NOVO” ENSINO MÉDIO?

*“...uma escola que esteja disposta a contrariar destinos”
(NÓVOA, 2017)²⁷*

Nóvoa (2017), ao mencionar o que devemos esperar da escola na *Conferência de abertura do Congresso Internacional Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*, organizado pela Faculdade de Educação da Unicamp e realizado em outubro de 2017, deixa-nos a reflexão e a esperança de alcançarmos uma educação democrática, crítica e real. Para isso, precisamos entender nossas políticas e contrariar o que não caminha para esse percurso.

Pesquisar em políticas educacionais é um grande desafio. Primeiro, por ser um campo de pesquisa repleto de correlações de forças e interesses diversos. Segundo, por demandar um olhar crítico sobre a relação entre Estado, sociedade, capital e trabalho, na formulação dessas políticas. Tendo em vista esse desafio, analisar a Reforma do Novo Ensino Médio do Brasil, em especial, na Paraíba, exigiu um esforço em compreender as raízes e influências para o surgimento dessa mudança.

Para além das definições e dos recortes metodológicos, conceituais, teóricos e de fontes, foi necessário nos debruçarmos sobre a crise do mundo do trabalho da década de 1970 para buscar compreender como tal conjuntura influenciou/influencia transformações na educação (principalmente para a classe trabalhadora). Partindo dessa década de ascensão da globalização e influência de organismos internacionais – principalmente na América Latina – observamos a busca de uma educação gerencialista condizente com as demandas do sistema de produção capitalista, bem como de um estudante – futuro trabalhador – mais flexível e adaptável ao mercado de trabalho. A educação (e suas políticas curriculares, de financiamento, formação docente, entre outros) foi e ainda é usada como instrumento de hegemonia e construção de consenso, como apontado nos pensamentos de Gramsci e Apple.

²⁷ Conferência de abertura do Congresso Internacional Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis, organizado pela Faculdade de Educação da Unicamp e realizado em outubro de 2017.

Após a compreensão dessa conjuntura, seguimos para o campo nacional. Partindo da década de 1930 até os anos 2000, discutimos sobre as raízes históricas na consolidação do dualismo educacional brasileiro, no qual se institui a divisão entre quem alcança o conhecimento culto e quem é limitado a um saber raso, técnico, quase que manual. Isto é, uma escola para a classe dominante e outra para a classe trabalhadora. Aqui, a escola reflete o antagonismo de classes presentes no cerne da sociedade brasileira que ainda hoje é desigual, racista e elitista.

Perpassando por políticas educacionais dualistas, para dar cabo ao desenvolvimento industrial e aumento de mão-de-obra nacional na década de 1930, e por políticas de privatização e contenção da classe trabalhadora às universidades públicas durante a Ditadura Civil-Militar, alcançamos os anos 2000 com políticas mais progressistas e inclusivas, mas não suficientes para a superação do dualismo educacional no país. Após isso, foi de suma importância compreender os passos seguidos até a aprovação da Lei nº 13.415/2017 no país. Desse modo, entendemos que, após o golpe sofrido por Dilma Rousseff em 2016, acompanhamos políticas públicas e reformas que prejudicam profundamente a classe trabalhadora, como: a lei do teto de gastos, reforma trabalhista, reforma da previdência, incluindo mudanças na própria educação.

Partindo disso, em meio a uma conjuntura de crise política, econômica e social no Brasil, é instituída a Reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Tal lei obrigou todos os estados da União a desenvolverem propostas curriculares estaduais alinhadas à BNCC, modificando a própria LDBEN/1996. Fundamentada em princípios como flexibilidade curricular, pedagogia das competências, competências socioemocionais, empreendedorismo, entre outros, a reforma se mostra regida pelas demandas neoliberais e influenciada por valores de organismos internacionais.

Dito isso, a partir da análise da lei e da proposta curricular paraibana, compreendemos, com base nessa pesquisa, que não só não superamos, como incentivamos, com a nova reforma, o histórico dualismo educacional presente no país. Tal reforma desconsidera aspectos fundamentais a serem modificados na educação e no Ensino Médio brasileiro como infraestrutura, financiamento,

formação docente, desigualdades sociais/raciais, entre outros. Assim, indicamos a Lei nº 13.425/17 como um retrocesso no que tange o aligeiramento da formação dos estudantes com objetivo de atender ao mercado de trabalho e às avaliações internacionais/institucionais tendo como viés apenas o curricular.

A proposta paraibana, por sua vez, mesmo tendo como base a reforma imposta sem diálogo necessário e com todas as influências globais/neoliberais, caminhou para um viés mais consonante com os ideais democráticos de uma educação popular, de crítica às influências de organismos internacionais e avaliações externas, e com foco na formação de jovens mais conscientes socialmente. Há no documento paraibano um amplo esforço em constituir uma proposta democrática e inclusiva, mas, ao estar condizente – assim como em outros estados – com os pilares neoliberais já proferidos em documentos anteriores, como a BNCC, fica-nos clara a limitação da proposta no rompimento com uma educação apaziguadora. Isso representa o quanto o Ensino Médio continua sendo um campo de disputa e como também as políticas educacionais (inclusive as curriculares) se formulam a partir de uma gama de interesses e correlação de forças, seja de uma visão gerencialista ou popular de educação, seja uma percepção sujeita ou crítica às demandas neoliberais.

A resistência aos valores neoliberais e mercantis na educação 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. Para isso, mais pesquisas sobre o tema são de suma importância, a dizer: ouvir os atores sociais, como professores e estudantes do Ensino Médio brasileiro, sobre a implantação de tal reforma nas escolas paraibanas; e mapear e compreender as mudanças nos currículos escolares e como estão reorganizando esse campo; a influência dessa mudanças no trabalho docente, em especial, das disciplinas que não são obrigatórias; as consequências das mudanças curriculares no acesso ao conhecimento dos estudantes da escola pública/privada e suas performances em avaliações como ENEM, entre outros.

Acreditamos que os impactos dessa reforma tendem a ser fortes na educação pública, com aligeiramento da formação e na ênfase na formação profissional. A rede privada, por sua vez, deverá se especializar ainda mais em prover acesso ao ensino superior, principalmente no foco no ensino superior público. Desse modo, podemos concluir que o projeto dualista de educação no Brasil continua persistente e as mudanças na educação, como tal reforma, contribui para que se perpetue a desigualdade no acesso ao saber e a contenção da classe trabalhadora ao nível superior.

Enquanto não rompermos com a divisão entre trabalho e capital, uma educação autônoma não será possível. É necessário repensarmos rumo a um modelo de escola mais unitário, mais democrático, mais popular e mais transformador. Para isso, o trabalho de base e politização da classe trabalhadora deve ultrapassar os muros da escola e incentivar maior organização e participação social dentro e fora o campo escolar. Precisamos, principalmente, de um projeto de nação mais justo e igualitário para que essa sociedade se reflita em um sistema educacional novo.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

ADORNO T. W. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo Sem Fronteiras**, Portugal, Brasil, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABDC); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Posicionamento sobre a Medida Provisória 746/2016 sobre o ensino médio**. Disponível em: http://pibid.ufsc.br/files/2016/10/nota_abdc_mp746.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

AKKARI, A; POMPEU, C. C., A. S. F; M. ESQUIDA, P. Construção histórica de um sistema dual de ensino e indefinição de fronteiras das redes pública e privada no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 471-496, maio/ago, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/.../4336>. Acesso em: 02 set. 18.

ALMANDOZ, Maria Rosa; VITAR, Ana. Caminhos da inovação: as políticas e as escolas. In: VITAR, Ana; ZIBAS, Dagmar; FERRETTI, Celso; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. (org.). **Gestão de inovações no ensino médio**: Argentina, Brasil, Espanha. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do Trabalho**: Escritos de Marx e Engels. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael (1975) Scientific interests and the nature of OOUcational institutions. In W Pinar (00.). Curriculum theorizing. Ihe reconceptualists. Berkeley, McCutchan Publisihing Corporation, 1975. pp. 120-130.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. W. **Educando à Direita**: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, M. W.; WEIS, L. Seeing education relationally: the stratification of culture and people in the sociology of school knowledge. **Journal of Education**, Boston, v. 168 (1), 1986. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/42741705>> Acesso em: 04 ago. 2020.

APPLE, M. W. Reestruturação Educativa e Curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p. 5-33, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/240609547_Reestruturacao_Educativa_e_Curricular_e_as_Agendas_Neoliberal_e_Neoconservadora_Entrevista_com_Michael_Apple>. Acesso em: 06 fev. 2022.

ARANHA, Maria Lúcia de A. A tendência tecnicista. In: **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3a. ed. São Paulo; Moderna, 2006.

BARBERIA, Lorena; CANTARELLI, Luiz; SCHMALZ, Pedro Henrique. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19**. [S.l.]: Clear global. s/d. Disponível em: <http://fgvclear.org/pt/publicacoes>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BALDAN, Merilin; OLIVEIRA, Beatriz Alves de. O Dualismo Educacional na História da Educação Brasileira a partir das Políticas Públicas: Quando O Crime Não Abala Mais. **Cadernos da Pedagogia**, v. 2, n. 4, ago/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/104/61>> Acesso em: 02 set. 18.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

BEDIN, G. A., and 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**. 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.

BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control** – hacia una teoría de las transmisiones educativas. Tradução de Rafael Feito Alonso. Madrid-Espanha: AKAL, 1988.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao34.htm. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. **Constituição (1946)** Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm> Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto no 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 8 jun. 2015.

BRASIL. **Decreto no 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília; Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2019;

BRASIL. **Lei nº 13.005** de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 15 nov. 21.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Expansão da educação profissional. Brasil: Ministério da Educação, 2015.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. 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.

CARNEVALE, Anthony *et al.* **Career Clusters**: forecasting demand for high school through college jobs, 2008-2018. Washington: Georgetown University Center on Education and the Workforce, 2011.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisas**, n. 114, p. 7-28, nov./2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>>. Acesso em: 2 mai. 2021.

CATTINI, C. Educação: revelação de mais uma face da financeirização e privatização dos direitos sociais. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos IHU**, ed. 539, 19 ago. 2019. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7621-educacao-revelacao-de-mais-uma-face-da-financeirizacao-e-privatizacao-dos-direitos-sociais>. Acesso em: 02 de mai. 2021.

CARVALHO, Carlos Henrique de; NETO, Wenceslau Gonçalves. Globalização e Estado: as iniciativas de transnacionalização da educação. **Série-Estudos**. Campo Grande-MS, n. 18, p. 33-48, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/469/366>> Acesso em: 23 ago. 2020.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: O longo caminho. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: 2009.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. **Anais da 29ª Reunião Anual da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG, GT: Trabalho e Educação, n. 9, out. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 8 abr. 2015.

COSTA, Marilda de Oliveira; GENTIL, Heloisa Salles. Educação na agenda 2030 e emenda constitucional 95: uma erosão do direito a educação.

Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP, v. 28, n. 59, p. 662-681, set./dez. 2018. ISSN 1981-8106. Disponível em:
<<http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v28n59/1981-8106-eduteo-28-59-662.pdf>>
Acesso em: 02 fev. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. Roda-Vida. In: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002, p. 35-88.

CUNHA, L. A. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 47-70, dez. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf>> Acesso em: 10 mai. 2021.

DALE, R. A globalização e o desenho do terreno curricular. **Espaço do currículo**, v. 1, n. 1, p. 12-33, mar./set. 2008.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc., Campinas**, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em
<<https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwwz9hngDXK/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 11 nov. 21.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Unijuí, 2003.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez.2004.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. Edusp. São Paulo: 1994.

FERRETTI, Celso João. A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação? **Educ Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/es/a/tfLMNG8jgrk6nT5K9sSC3yP/?lang=pt&format=pdf>>
Acesso em: 05 nov. 2021.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados** 32 (93), 2018. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 07 nov. 21.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 1-26. 2005.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERNANDES, F. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/298/29847323005.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *Filosofia e Educação (Online)*. **Revista Digital do Paideia**, v. 2, n. 2, out. 2010/mar. 2011. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/2171/2040>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

GISI, M. L. Os significados de flexibilidade curricular. **Cogitare Enferm**, Curitiba, v.3, n.2, p.81-86, jul./dez. 1998.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMIDES, Fernanda de Paula; SOUZA JÚNIOR, Luiz de; SILVA, Alexandre Nascimento da. A Contrarreforma do Ensino Médio: A Flexibilização Curricular e a Consolidação do Dualismo Educacional no Brasil Sob a Égide Do Banco Mundial. **XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018) GT05 - Estado e Política Educacional**. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4304-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; 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.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere (vol. 2)**. Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere (vol. 3). **Maquiavel Notas sobre o Estado e a Política**. Edição de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

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.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

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.

HOBBSAWM, E. J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar 2017**: Notas Estatísticas. Brasília, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.

JORGE, C. M; GARCIA, S. R. O. A invisibilidade da EJA na BCNN: reprodução da estrutura social excludente. **Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina**, v. 1, n. 1. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/congressointernacional/article/view/20913/1192613006>. Acesso em: 02 mai. 2021

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 21.

LIMA, I. A; ARAÚJO, C. G. A importância da disciplina Projeto de Vida no ensino médio integral. **Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina**, v. 1, n. 1. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/congressointernacional/article/view/20923/1192613015>. Acesso em: 02 mai. 2021

LIMA, M. Perspectivas e riscos da Educação Profissional do Governo Dilma: Educação Profissional Local e antecipação ao Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, 2011. p. 1-16. Disponível em: <https://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT09/GT09-42%20int.pdf>. Acesso em: 30 jun. 21.

LOPES, Christiani Bortoloto. **O programa de transferência de renda bolsa família/benefício variável jovem**: condicionalidade e descumprimento. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013. 149f.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

LUKÁCS, Georg. **Existencialismo ou Marxismo?**. Trad. José Carlos Bruni. SP: Editora Senzala Ltda, 1967.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRAWCZYK; Nora Rut.; VIEIRA, Vera Lúcia. A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, n. 01, 2010. Disponível em: <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/1/art1.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, A. **A pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, 1985.

KUENZER. A. (org). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER. A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, HISTEDBR, 2005.

KUENZER. A. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25(1):57-66, 2020. Disponível

<<https://www.scielo.org/pdf/csc/2020.v25n1/57-66/pt>> Acesso em: 08 nov. 2021.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014. Disponível em:<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 16 mai. 2021.

MENDES, Sandra Regina. O conceito de áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 479-490, mai./ago. 2020. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/1077/pdf>. Acesso em: 18 nov. 21.

MARX, K. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão popular, 2009

MARX, Karl. **O Capital** – crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINISTRO da Educação detalha mudanças no Ensino Médio. Repórter NBR, 22-09-2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R8zMJJ14Ou8>. Acesso em: 28 abr. 2017

MOREIRA, A. F. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. **Fórum educ.**, Rio de Janeiro, 13(4):17-30, set./nov, 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/61060/59278>> Acesso em: 02 set. 20.

MOREIRA, L. A. L. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a educação brasileira sob a supremacia do mercado. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 31-51. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/815/830>. Acesso em: 06 fev. 2022.

NASCIMENTO, M. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, jun. 2007. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097>. Acesso em: 15 mar. 2019.

NERI, Marcelo Cortês. **Tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NOSELLA, Paolo; 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. 2020.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000.

PEÇANHA, V. L. Pedagogia das competências: a nova diretriz da formação escolar na sociedade capitalista. JORNADA DO HISTEDBR, 12; SEMINÁRIO, 10, 2014, Caxias, MA. **Anais [...]**. Caxias, MA, 2014.

PERALTA; D. A; DIAS, A. L. B; GONÇALVES, H. J. L. Educação Profissional nos EUA: trações históricas, legais e curriculares. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 969-987, jul./set. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623666866>. Acesso em: 10 mai. 2021.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciência & Saúde Coletiva**, 23(7):2187-2196, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/pkYXTJMMYGzKx5cSCDWyqdg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 fev. 2022.

PEREIRA, Márcio Mendes Pereira. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciência & Saúde Coletiva**, 23(7):2187-2196. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v23n7/1413-8123-csc-23-07-2187.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e241697, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 21.

PREDOLIM, Claudimara Bortoloto. **A noção de desenvolvimento da CEPAL nas reformas do Ensino Médio no Brasil na década de 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011. 195f.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. **Nueva gramática del Nel-liberalismo**. Itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2008.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.
<https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810>

QUEIROZ, Cintia Marques, *et al.* Evolução do ensino médio no Brasil. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL: ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE**, 5., 2009, Uberlândia. Anais, Minas Gerais: UFU, 2009. p. 1–15. Disponível em:
www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 15 nov. 2021.

RIBEIRO, Maria Luísa Ribeiro. **História da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROCHA, Arlindo Carvalho. Accountability na Administração Pública: a Atuação dos Tribunais de Contas. In: XXXIII ENANPAD, 33º., 2009, São Paulo/SP. **Anais XXXIII EnANPAD** [...]. [S. l.]: ANPAD, 2009. p. 1-16. Disponível em:
<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS716.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2022.

RODRIGUES, José; HORA, Lícia Cristina Araújo 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: 31 ago. 2020.

SAKATA, Kelly Letícia da Silva; ROSA, Gregory Luis Rolim. O paradigma educacional da Fundação Lemann e sua relação com organismos internacionais. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 5, e2012165, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://portaldeinformacao.utfpr.edu.br/Record/peri-article-12165/Details>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016. Disponível em;
<https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171703>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SANTOS, M. C. S. et al. Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, 24(6):2233-2247. 2019. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/csc/2019.v24n6/2233-2247/pt>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SANTOS, P. S. M. B. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil: Ações, Planos, Programas, Impactos**. 2. ed. São Paulo/SP: CENGAGE Learning, 2014.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3. ed. São Paulo. Autores associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Rev Faz Cienc**. 12(16):13-36. 2010.

SAVIANI Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados; 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime Militar. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 19 jun. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em: 16 mai. 2020.

SILVA, Lenildes Ribeiro. Unesco: Os quatro pilares da “educação pós-moderna. Inter-Ação: **Rev. Fac. Educ**. UFG, 33 (2): 359-378, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5272>. Acesso em: 13 dez. 2021.

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.

SENADO NOTÍCIAS. 22/11/2016. **Especialistas questionam financiamento da reforma do ensino médio**. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/22/especialistas-questionam-financiamento-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 15 fev. 2019

SFORNI, M. S. de. F.; VIEIRA, V. A. M. de. A. **O papel da educação escolar no relatório Jacques Delors e nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2010. Disponível em: www.nre.seed.pr.gov.br/cianorte/. Acesso em: 24 abr. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 274-291, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mqfqFrxbKWWpcjhwrGNqsgn/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de políticas educacionais** v.9, n.17 e 18, p. 61-74, jan./jun., ago./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/41441>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SILVA, M. R. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 24 jan. 2022

SILVA, M. R. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, É. da S; MORETTI, C. Z. Ensino médio para quem? A falácia do discurso da escolha e o reforço da dualidade estrutural. In: **Revista Textual**, 25. ed., mai. 2017 Disponível em: http://www.sinpro-rs.org.br/textual/maio_2017/Ensino_m%C3%A9dio_para_quem.pdf. Acesso em: 14 fev. 2019

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas NN “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 24 fev. 2022.

STOER, Stephen. **A escola para todos e a excelência acadêmica**. São Paulo: Cortez, 2003.

STOER, S. R., CORTESÃO, L; CORREIA, L. A. (Orgs.). **Transnacionalização da educação**. Da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Afrontamento, 2001.

SOUZA, A.R. **A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais**. RBPAAE, 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.

SOUZA, C. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, fev. 2003. São Paulo: ANPOCS, EDUSC, p. 15-20. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092003000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 nov. 2020.

STOFFAËS, Christian. **A crise da economia mundial**. Tradução de Miguel Serras Pereira e João Faria. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 09, n. 01, p. 09-23. 2014. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Atividades_educativas_emancipadoras.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

TROJAN, R. M. Políticas educacionais na América Latina: tendências em curso. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3172Trojan.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Social**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, R. B. A atuação dos organismos internacionais para a ressignificação da educação integral: contradições e disputas. **Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina**, v. 1, n. 1. 2021. Disponível em:

<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/congressointernacional/article/view/20937/1192613029>. Acesso em: 02 mai. 2021

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 3.ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VOLPI, M.; SILVA, M. S.; RIBEIRO, J. (coord.). **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Brasília: Unicef, 2014.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

WILSON, D. N. Reforma de la educación vocacional y técnica en América Latina. Santiago de Chile: **Preal**, s.d. Disponível em <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/09/Spanish.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

ZIBAS, D. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Revista Educação e Sociedade** Campinas, v. 26. n. 92. p. 1067-10876, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ANEXO



história nacional [...]”. Destarte, o estudo da história local é o fio condutor de conceitos desenvolvidos na historiografia³² e as vivências cotidianas dos/as jovens estudantes.

Apresentaremos a seguir os quadros referentes à *Organização Curricular de cada Componente* e se fez necessária a criação de uma coluna específica denominada “Eixos Temáticos”, pois acreditamos que como cada componente tem suas particularidades de abrangência, as “Unidades Temáticas” giram em torno desses determinados eixos. Entendemos que seria como se cada Unidade Temática, composta por seus objetos de conhecimento, fossem raios de uma grande roda que gira em torno de um certo ambiente denominado aqui de Eixo temático. Dessa maneira, cada professor, ao se deparar com as Unidade Temáticas, pode reconhecer quais ambientes gerais das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas devem ser trabalhados com seus respectivos objetos de conhecimentos para alcançar os objetivos de aprendizagem pretendidos.

Notem que as Unidades Temáticas são apenas seis e atuam como tópicos que estão presentes em todos os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os Eixos Temáticos, por sua vez, são ambientes abrangentes que funcionam como fontes geradoras do conhecimento, criados particularmente para atender as necessidades de cada componente curricular. Portanto, as Unidades Temáticas comuns a todos os componentes estão diretamente relacionadas aos Eixos Temáticos particulares de cada componente.

2.4.6.1.2 Organização Curricular de História

1ª SÉRIE				
Unidades Temáticas	Eixos Temáticos	Habilidades Específicas da Área	Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento
Tempo e Espaço	Humanidades, Saberes e Culturas	EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS105	Analisar os modos de viver, relacionar-se e coexistir dos grupos humanos entre si, com o lugar e com a natureza, e seus efeitos nos processos históricos, sociais, culturais e econômicos.	Tempo, memória, culturas, identidades e diversidades, da Pré-História ao Medieval, do local ao global.
Territórios e Fronteiras	Cidadania, Direitos Humanos e Política	EM13CHS106 EM13CHS201 EM13CHS306 EM13CHS401 EM13CHS402 EM13CHS404 EM13CHS501	Conhecer as fontes históricas (conceitos,	Processos migratórios, de sedentarização e formação de cidades e Estados: territórios, disputas e relações ser
Natureza, Sociedade e Indivíduo	Natureza,			

³² Sobre o conceito de historiografia, destacamos a análise de Carlos Fico e Ronald Polito (1992, p.19): “Partimos de um conceito de historiografia que não considera apenas a efetiva produção do conhecimento histórico mas, também, na medida do possível, a sua disseminação social. Estamos entendendo, então, por historiografia, não só a análise da produção do conhecimento histórico e das condições desta produção, mas, igualmente, o estudo de suas condições de reprodução, circulação, consumo e crítica.”





<p>Cultura, Identidade e Ética</p> <p>Tecnologia e Criatividade</p> <p>Política e Trabalho</p>	<p>Trabalho e Tecnologias</p>	<p>EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS603</p>	<p>usos e possibilidades) a partir da sua realidade, compreendendo sua aplicação e relevância nos estudos históricos e para sua compreensão de mundo.</p> <p>Identificar formas diversas de expressão e registro da memória, compreendendo sua importância nos contextos estudados.</p> <p>Entender a cultura material e imaterial dos diferentes grupos humanos, nos seus vestígios e manifestações, assim como suas contribuições para a construção identitária e coletiva, e o sentimento de pertencimento a um lugar.</p> <p>Considerar a importância do pensamento crítico, e da aplicação de métodos de pesquisa, como parte do processo de alfabetização e letramento científico.</p> <p>Debater opiniões, acontecimentos e vivências atuais, relacionando aos diversos tempos históricos e posicionando-se criticamente.</p> <p>Criticar concepções e discursos reducionistas e etnocêntricos a respeito de povos, sociedades, processos históricos, culturais, sociais e econômicos.</p> <p>Analisar a categoria do trabalho em suas múltiplas dimensões: social, econômica, cultural, sustentável e inclusiva, do local ao</p>	<p>humano-natureza, da Pré-História ao Medievo, do local ao global.</p> <p>Narrativas, tecnologias e representações pictográficas, sonoras, conceituais e documentais, do local ao global, da Pré-História ao Medievo.</p> <p>Patrimônio histórico, artístico e cultural (material e imaterial): compreensão, interpretações e possibilidades, do local ao global.</p> <p>Trabalho, economia, relações de gênero e de poder da Pré-História ao Medievo.</p> <p>Povos, sociedades, intercâmbios e instituições de poder, da Antiguidade ao Medievo, do local ao global.</p> <p>Desdobramentos do patriarcalismo, da escravidão e das desigualdades: machismo, xenofobia, racismo, intolerância religiosa e outras formas de preconceito e exclusão, da Antiguidade ao Medievo.</p> <p>Construção da cidadania e sua dimensão sociopolítica, da Antiguidade ao Medievo.</p>
--	-------------------------------	--	--	---



			<p>global.</p> <p>Historicizar a tecnologia, destacando as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), debatendo conceitos e aperfeiçoamentos ao longo da História e posicionando-se, de maneira ética, sobre seus usos.</p> <p>Dialogar sobre as juventudes e seus papéis, em diversos tempos históricos, considerando as diversidades nos modos de viver, pensar e existir.</p> <p>Formular e participar de iniciativas, ações e práticas colaborativas que auxiliem na tomada de posição diante de problemas socioambientais e econômicos, com vista à sustentabilidade, equidade de gênero, saúde coletiva, segurança alimentar, cidadania ambiental e protagonismo social.</p> <p>Analisar os papéis sociais das pessoas e grupos excluídos e à margem das decisões de poder, situando-os historicamente nas suas lutas cotidianas.</p> <p>Combater a naturalização da violência e da opressão, em todas as suas formas e manifestações.</p> <p>Compreender e debater o processo histórico do conceito de cidadania, sua importância para os Direitos Humanos e para a luta por direitos civis, políticos e socioambientais.</p>	
--	--	--	--	--



2ª SÉRIE				
Unidades Temáticas	Eixos Temáticos	Habilidades Específicas da Área	Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento
Tempo e Espaço	Humanidades, Saberes e Culturas.	EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS106 EM13CHS201 EM13CHS203 EM13CHS206 EM13CHS302 EM13CHS306 EM13CHS401 EM13CHS402 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS601 EM13CHS603 EM13CHS604 EM13CHS605	Ampliar o conhecimento sobre as fontes históricas (conceito, usos e possibilidades) a partir da sua realidade, compreendendo sua aplicação e relevância nos estudos históricos e para sua compreensão de mundo.	Territórios, fronteiras e a formação dos Estados nacionais: culturas, disputas, elementos constitutivos do Estado-nação e nações sem Estado.
Territórios e Fronteiras	Cidadania, Direitos Humanos e Política.		Considerar a importância do pensamento crítico, e da aplicação de métodos de pesquisa, como parte do processo de alfabetização e letramento científico.	Conflitos, deslocamentos, migrações e intercâmbios sociais, culturais e econômicos na Modernidade.
Natureza, Sociedade e Indivíduo	Natureza, Trabalho e Tecnologia		Compreender processos históricos, sociais e culturais de construção de categorias como países, Estados e nações, as diferenças entre as formas de governar e o conceito de soberania.	Construção do discurso civilizatório e seus efeitos, do local ao global: matrizes conceituais de análise (Antropocentrismo, Iluminismo, Mercantilismo, Colonialismo, dentre outras).
Cultura, Identidade e Ética			Analisar a categoria do trabalho em suas múltiplas dimensões: social, econômica, cultural, sustentável e inclusiva, do local ao global.	Usos sociais, políticos e econômicos das revoluções culturais e científicas.
Tecnologia e Criatividade			Combater a naturalização da violência e da opressão, em todas as suas formas e manifestações.	Teorias econômicas e doutrinas políticas na Modernidade.
Política e Trabalho				Trabalho, relações de gênero e de poder na Modernidade, do local ao global.
				Diáspora africana e seus efeitos na formação das sociedades norte-americanas, caribenhas e latino-americanas.



			<p>Conhecer e compreender a relevância dos estudos e das perspectivas decoloniais nos estudos históricos, considerando as narrativas dos povos afetados por discursos colonialistas e neocolonialistas.</p> <p>Dialogar sobre diferentes visões de mundo, urbanas e rurais, destacando suas intersecções e distinguindo-as nas suas particularidades.</p> <p>Argumentar sobre possibilidades de relacionar-se com a natureza, considerando padrões mais sustentáveis de consumo e produção.</p> <p>Dialogar sobre as juventudes e seus papéis, em diversos tempos históricos, considerando as diversidades nos modos de viver, pensar e existir.</p> <p>Historicizar a tecnologia, destacando as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), debatendo conceitos e aperfeiçoamentos ao longo da História e posicionando-se, de maneira ética, sobre seus usos.</p> <p>Entender a cultura material e imaterial dos grupos humanos, nos seus vestígios e manifestações, assim como suas contribuições para a construção identitária e coletiva, e o</p>	<p>Desdobramentos do patriarcalismo, da escravidão e das desigualdades: machismo, racismo, sexismo, intolerância religiosa e formas de exclusão na Modernidade, do local ao global.</p> <p>Populações indígenas, afrodescendentes e comunidades tradicionais: culturas (material e imaterial); sociedades; trabalho; modos de viver e resistir frente à tentativa de dominação civilizatória ocidental, do local ao global.</p> <p>Movimentos de contestação social, política e econômica ao longo da Modernidade, do local ao global</p> <p>Patrimônio histórico, artístico e cultural (material e imaterial): compreensão, interpretações e possibilidades, do local ao global.</p> <p>Construção da cidadania e sua dimensão sociopolítica na Modernidade.</p>
--	--	--	--	---



			<p>sentimento de pertencimento a um lugar.</p> <p>Compreender e debater o processo histórico do conceito de cidadania, sua importância para os Direitos Humanos e para a luta por direitos civis, políticos e socioambientais.</p> <p>Formular e participar de iniciativas, ações e práticas colaborativas que auxiliem na tomada de posição diante de problemas socioambientais e econômicos, com vista à sustentabilidade, equidade de gênero, saúde coletiva, segurança alimentar, cidadania ambiental e protagonismo social.</p>	
--	--	--	--	--

3ª SÉRIE

Unidades Temáticas	Eixos Temáticos	Habilidades Específicas da Área	Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento
Tempo e Espaço	Humanidades, Saberes e Culturas	EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS106	Aprofundar o conhecimento sobre as fontes históricas (conceito, usos e possibilidades) a partir da sua realidade, compreendendo sua aplicação e relevância nos estudos históricos e para sua compreensão de mundo.	Construção do discurso civilizatório e seus efeitos, do local ao global: matrizes conceituais de análise (Cientificismo, Positivismo, Colonialidade, Relativismo, Negacionismo, dentre outras).
Territórios e Fronteiras	Cidadania, Direitos Humanos e Política	EM13CHS201 EM13CHS202 EM13CHS204 EM13CHS205		
Natureza, Sociedade e Indivíduo	Natureza, Trabalho e Tecnologia	EM13CHS301 EM13CHS302 EM13CHS303 EM13CHS304 EM13CHS305 EM13CHS306	Considerar a importância do pensamento crítico, e da aplicação de métodos de pesquisa, como parte do processo de alfabetização e	Formas de governo, teorias econômicas e doutrinas políticas na Contemporaneidade (do século XIX aos dias atuais).
Cultura, Identidade e Ética		EM13CHS402 EM13CHS403 EM13CHS404 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503		
Tecnologia e Criatividade				
Política e Trabalho				



		<p>EM13CHS504 EM13CHS601 EM13CHS602 EM13CHS603 EM13CHS604 EM13CHS605</p>	<p>letramento científico.</p> <p>Conhecer e debater correntes de pensamento contemporâneas, favoráveis e contrárias ao modo de produção capitalista, assim como dos movimentos sociais que reiteram ou refutam essas visões de mundo.</p> <p>Conhecer e discutir os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como atos e documentos internacionais correlatos, destacando suas origens, causas e propósitos.</p> <p>Contextualizar a Constituição Cidadã de 1988, relacionando-a às vivências locais e ao contexto regional, nacional e global.</p> <p>Analisar a categoria do trabalho em suas múltiplas dimensões: social, econômica, cultural, sustentável e inclusiva, do local ao global.</p> <p>Combater a naturalização da violência e da opressão, em todas as suas formas e manifestações.</p> <p>Conhecer os movimentos sociais de resistência ao longo da contemporaneidade, relacionando-os à pauta de ampliação de direitos e de redemocratização.</p> <p>Conhecer e compreender a</p>	<p>Trabalho, relações de gênero e de poder na Contemporaneidade.</p> <p>Rearranjos territoriais, deslocamentos e migrações: causas e desdobramentos (soberania, nacionalismo, disputas e desigualdades socioeconômicas, conflitos étnicos, xenofobia, dentre outros).</p> <p>Capitalismo, trabalho, indústria de massa e indústria cultural: práticas, efeitos e consequências, do local ao global.</p> <p>Patrimônio histórico, artístico e cultural (material e imaterial): compreensão, interpretações e possibilidades, do local ao global.</p> <p>Violência institucional e seus usos culturais, sociais e políticos: imperialismo, totalitarismo, autoritarismo, coronelismo, ditaduras, segregação (econômica, social e étnico-racial) e terrorismo.</p> <p>Clientelismo, paternalismo e populismo na Paraíba, no Nordeste, no Brasil e na América Latina.</p> <p>Movimentos político-sociais contestatórios, camponeses e urbanos, do local ao global.</p> <p>Processos de resistência e</p>
--	--	--	---	--



			<p>relevância dos estudos e das perspectivas decoloniais nos estudos históricos, considerando as narrativas dos povos afetados por discursos colonialistas e neocolonialistas.</p> <p>Debater papéis e atuações dos organismos e blocos internacionais, os efeitos dos acordos internacionais na geopolítica e seus desdobramentos nos territórios, sociedades, culturas e economia, em níveis local e global.</p> <p>Avaliar o papel geopolítico dos diferentes agentes sociais nos conflitos étnicos, territoriais nacionais e internacionais no contexto global contemporâneo.</p> <p>Historicizar a tecnologia, destacando as TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), debatendo conceitos e aperfeiçoamentos ao longo da História e posicionando-se, de maneira ética, sobre seus usos.</p> <p>Reconhecer o caráter multidimensional das migrações, tanto internas quanto externas, os locais de trânsito e de destino das pessoas e povos migrantes e a necessidade de respostas coerentes e globais.</p> <p>Debater as realidades de povos, comunidades e países em situações de</p>	<p>reconstrução democrática frente à violência institucional e estrutural, à retirada de direitos e à perda da liberdade, do local ao global.</p> <p>Estados, nações sem Estado e organismos internacionais: conflitos, protecionismo, multilateralismo, políticas territoriais e governança global.</p> <p>Desdobramentos do patriarcalismo, da escravidão e das desigualdades: machismo, racismo, sexismo, intolerância religiosa, LGBTQfobia e outras formas de exclusão na contemporaneidade, do local ao global.</p> <p>Populações indígenas, afrodescendentes e comunidades tradicionais: culturas (material e imaterial); sociedades; trabalho; modos de viver e resistir frente à tentativa de dominação civilizatória ocidental, do local ao global.</p> <p>Juventudes em cena: vanguardas culturais, artísticas, sociais e políticas e seus legados, do local ao global.</p> <p>Construção da cidadania e sua dimensão sociopolítica na Contemporaneidade.</p>
--	--	--	---	--



			<p>conflito e pós-conflito, e as contradições e violações de Direitos Humanos.</p> <p>Formular e participar de iniciativas, ações e práticas colaborativas que auxiliem na tomada de posição diante de problemas socioambientais e econômicos, com vista à sustentabilidade, equidade de gênero, saúde coletiva, segurança alimentar, cidadania ambiental e protagonismo social.</p> <p>Propor diálogos interculturais, como elemento integrador, estimulador da alteridade e como via de construção democrática.</p> <p>Dialogar sobre as juventudes e seus papéis, em diversos tempos históricos, considerando as diversidades nos modos de viver, pensar e existir.</p> <p>Compreender e debater o processo histórico do conceito de cidadania, sua importância para os Direitos Humanos e para a luta por direitos civis, políticos e socioambientais, do local ao global.</p> <p>Analisar os papéis sociais das pessoas e grupos excluídos e à margem das decisões de poder, situando-os historicamente nas suas lutas cotidianas.</p>	
--	--	--	---	--



quando ele é construído entre todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. O professor deve ter em mente que ele/ela deve desenvolver, junto aos estudantes, uma educação para a vida e para o mundo. Uma educação emancipadora e integral que possibilite ao estudante egresso do Ensino Médio da Paraíba desenvolver habilidades e ter competências que o possibilite dialogar sobre ideologias, políticas, religião, dentre outros assuntos que façam parte do dia a dia.

Para que isso aconteça, é de fundamental importância que o professor norteie durante as três séries do Ensino Médio discussões que reverberem sobre pautas reivindicadoras de reconhecimento aos Direitos Humanos e ao Estado Democrático de Direito, pontos que estiveram ancorados nos debates do processo da constituinte e que estão consagrados na Constituição Federal de 1988. Tais práticas têm como objetivo promover a formação integral do estudante e, conseqüentemente, uma sociedade que promova o bem de todos sem que haja materialização e reprodução de preconceitos e quaisquer outras formas de discriminação.

Por fim, enfatizamos que o professor deve atentar para o fato de o estudante do Ensino Médio já ter desenvolvido competências e habilidades que foram construídas ao longo do Ensino Fundamental e que, no Ensino Médio, cabe ao professor ampliar esses horizontes, ou seja, não dá para pensar que o estudante do Ensino Médio é uma caixinha vazia onde o professor irá preenchê-la com objetos de conhecimento pré-estabelecidos e por ele selecionados. Mas, há de haver uma construção coletiva, que valorize os conhecimentos, as histórias, as vivências e os regionalismos dos/das estudantes e da comunidade escolar.

2.4.6.2.2 Organização Curricular de Geografia

1ª SÉRIE				
Unidades Temáticas	Eixos Temáticos	Habilidades Específicas da área	Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento
Tempo e Espaço	Geografia e suas categorias de análise	EM13CHS101	Entender a origem e a evolução da Geografia, bem como seus objetos de estudo e suas categorias de análise a fim de compreender a importância desse campo de conhecimento para as sociedades.	Origem e evolução da Geografia.
Territórios e Fronteiras		EM13CHS102		Objetos de estudo para a compreensão do espaço geográfico.
Natureza, Sociedade e Indivíduo	A representação	EM13CHS103	Conhecer alguns conceitos, temas, problematizações e perspectivas de análise da ciência geográfica.	Paisagem e lugar: conceitos fundamentais à compreensão do
		EM13CHS106		
		EM13CHS202		
		EM13CHS204	Ler e interpretar os referenciais de orientação e localização no espaço	



Cultura, Identidade e Ética	o do espaço geográfico	EM13CHS205	geográfico.	espaço geográfico.	
	Criatividade e Tecnologia	Geografia e o estudo das dinâmicas da natureza	EM13CHS206	Compreender o sistema de coordenadas geográficas e saber utilizá-las para representar e localizar fenômenos naturais e antrópicos na superfície terrestre.	Território e região: expressões do espaço geográfico.
		EM13CHS301	EM13CHS302	Fundamentos de cartografia.	
		EM13CHS304	Analisar os motivos da criação dos fusos horários e aprender a calcular suas variações entre os vários pontos da Terra.	A linguagem dos mapas.	
		EM13CHS305	Identificar a importância dos sistemas de informação geográfica e do geoprocessamento como técnicas de interpretação do espaço geográfico.	Projeções cartográficas.	
	Política e Trabalho	Paisagens naturais e ações antrópicas	EM13CHS306	Aprofundar o conhecimento sobre as teorias acerca do surgimento do Universo e dos planetas, bem como sobre o/a surgimento/evolução da vida e a dinâmica da Terra no sistema solar.	Coordenadas geográficas, movimentos da Terra e fusos horários.
EM13CHS404			Entender a dinâmica dos componentes naturais (estrutura geológica, solos, vegetação, clima e recursos hídricos), para compreender o modo como o homem intervém sobre o espaço.	Novas tecnologias e suas aplicações nas representações cartográficas.	
			Sistematizar conhecimentos da climatologia, da meteorologia, da geologia, da geomorfologia e da pedologia que possibilitem ao aluno realizar análises sobre os climas e suas implicações na organização do espaço geográfico, nas diferentes formações vegetais e nos domínios morfoclimáticos, bem como elencar a importância de alguns recursos naturais e de fontes energéticas para a economia mundial e para as sociedades.	A origem da Terra: como tudo começou? A importância das rochas, dos minerais e dos solos para os seres vivos. Estruturas geológicas e placas tectônicas. Formação e transformação do relevo. Tempo atmosférico e clima. Formações vegetais e domínios morfoclimáticos. Hidrogeografia: estudo das águas do planeta Terra. Recursos Naturais e Fontes de Energia.	



2ª SÉRIE					
Unidades Temáticas	Eixos Temáticos	Habilidades Específicas da área	Objetivo de Aprendizagem	Objeto de Estudo	
Tempo e Espaço Territórios e Fronteiras Natureza, Sociedade e Indivíduo Cultura, Identidade e Ética Criatividade e Tecnologia Política e Trabalho	Formação territorial e regionalizações brasileiras e paraibanas	EM13CHS101	Compreender o surgimento, a organização territorial e a regionalização do espaço paraibano e brasileiro.	A construção e as regionalizações do território paraibano e brasileiro.	
		EM13CHS102			
		EM13CHS103			
	Estudos rurais e agrários	EM13CHS104	Reconhecer o papel dos imigrantes na organização territorial e na formação dos povos brasileiros.	Povos brasileiros e a construção da nação brasileira.	
		EM13CHS105			
		EM13CHS201			
	Espaço urbano e redes	EM13CHS202	Caracterizar o espaço agrário na perspectiva de entender os conflitos por terras no Brasil, o processo de modernização do campo e a importância da agropecuária para o Brasil.	Características geofísicas, sociais, humanas, econômicas e culturais das regiões da Paraíba e do Brasil.	
		EM13CHS203			
		EM13CHS204			
	Dinâmicas das populações	EM13CHS205	Identificar as características gerais das indústrias e diferenciar o processo de industrialização no mundo.	O mundo rural	
		EM13CHS206			
		EM13CHS301			
			EM13CHS302	Compreender os diferentes processos de urbanização no tempo e no espaço e entender o dinamismo da urbanização brasileira a partir do século XX.	O espaço rural brasileiro: das ligas camponesas aos massacres atuais de populações tradicionais.
			EM13CHS306		
			EM13CHS402		
			EM13CHS403		
		EM13CHS404	Analisar a qualidade de vida e os desafios socioambientais históricos enfrentados nos espaços urbanos.	A modernização da agricultura e os complexos agroindustriais.	
		EM13CHS404			
		EM13CHS606			
			Conhecer e comparar as principais teorias demográficas e suas consequências na organização das sociedades.	Brasil: potência agropecuária.	
			Entender o significado político para os Estados-Nação dos conceitos imigrantes e refugiados.	Urbanização: um mundo interligado por redes.	



				<p>geopolítico mundial.</p> <p>Conflitos socioambientais e planejamento urbano.</p> <p>Redes: transportes, comunicações e trabalho.</p> <p>Características gerais da população mundial.</p> <p>Teorias demográficas.</p> <p>Migrações: do êxodo rural aos refugiados.</p>
--	--	--	--	---



3ª SÉRIE				
Unidades Temáticas	Eixos Temáticos	Habilidades Específicas da área	Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento
Tempo e Espaço Territórios e Fronteiras Natureza, Sociedade e Indivíduo Cultura, Identidade e Ética Criatividade e Tecnologia Política e Trabalho	Organização do espaço geográfico mundial	EM13CHS101	Identificar as relações de poder que se processam no espaço geográfico e que fundamentam a existência dos territórios.	Territórios e fronteiras.
		EM13CHS102		
		EM13CHS103		
	Globalização	EM13CHS104	Entender o contexto geopolítico da bipolaridade e o processo de mudanças políticas e territoriais promovidas no pós-guerra.	A geopolítica no pós-guerra.
		EM13CHS105		
		EM13CHS201		
	Geopolítica e as relações internacionais	EM13CHS202	Compreender o papel que os blocos econômicos, as transnacionais e os países centrais assumem no contexto da globalização.	Regionalização do espaço mundial.
		EM13CHS203		
		EM13CHS204		
	Desafios geopolíticos do século XXI	EM13CHS205	Analisar a nova ordem internacional, globalização, e o impacto das mudanças ocasionadas por ela nas dinâmicas de funcionamento de diferentes regiões.	O fenômeno da Globalização e suas diferentes dimensões.
		EM13CHS206		
		EM13CHS301		
		EM13CHS302	Identificar, localizar e discutir sobre os principais focos contemporâneos de tensão étnico/político/cultural/religioso e econômico na América Latina; na África, na Europa e na Ásia.	Blocos econômicos.
		EM13CHS303		
		EM13CHS304		
		EM13CHS305	Debater as realidades de povos, comunidades e países em situações de conflito e pós-conflito, e as contradições e violações de Direitos Humanos.	Entre países e transnacionais: as grandes potências globais.
		EM13CHS401		
EM13CHS402				
	EM13CHS504	Formular e participar de iniciativas, ações e práticas colaborativas que visem à resolução de problemas socioambientais e econômicos, com vista à sustentabilidade, equidade de gênero, saúde coletiva, segurança alimentar, cidadania ambiental e protagonismo social.	Focos de tensão na América Latina; na África; na Europa e na Ásia.	
	EM13CHS603			
	EM13CHS604			
			Desenvolvimento humano, objetivos do milênio e da agenda 2030	
			Geopolítica dos recursos naturais	
			Geopolítica dos alimentos	



atuação de cada concepção filosófica dentro da tradição do conhecimento da filosofia sistematizada ocidental e da história do conhecimento sistemático epistemológico.

2.4.6.3.2 Organização Curricular de Filosofia³³

1ª SÉRIE				
Unidades Temáticas	Eixos temáticos	Habilidades Específicas da Área	Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento
Tempo e Espaço	Iniciação à Filosofia.	EM13CHS101	Compreender o que é ter uma atitude Filosófica.	A Filosofia
		EM13CHS103		
Natureza, Sociedade e Indivíduo	História da Filosofia	EM13CHS106	Conhecer os fundamentos históricos do pensamento filosófico ocidental.	A Filosofia
		EM13CHS302		
Cultura, Identidade e Ética	Mito, Ruptura e Razão	EM13CHS304	Pensar os principais períodos da história da filosofia.	A Razão
		EM13CHS305		
Tecnologia e Criatividade	Ignorância e Busca da Verdade.	EM13CHS306	Desenvolver os vários significados da razão e compreender as diferentes concepções sobre o tema.	A Verdade
		EM13CHS401		
		EM13CHS501	Refletir sobre o conceito de verdade, central na construção do pensamento filosófico e na busca do conhecimento.	A Verdade
		EM13CHS601		
		EM13CHS603		
		EM13CHS605		
		EM13CHS606		

2ª SÉRIE				
Unidades Temáticas	Eixos Temáticos	Habilidades Específicas da Área	Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento
Tempo e Espaço	A compreensão da Lógica.		Analisar a origem da lógica entre os gregos e aprender as principais ferramentas do pensamento lógico.	A Lógica
		EM13CHS101	Vislumbrar o “pensamento pensando a si mesmo”, base da	O Pensamento

³³ Para a observância do componente de Filosofia e seus objetivos de aprendizagem será usado como livro base: Marilena CHAUI. **Iniciação à Filosofia**. 3ª ed. – São Paulo: Ática, 2016. Volume Único.



Natureza, Sociedade e Indivíduo	A perspectiva do Conhecimento	EM13CHS103 EM13CHS106 EM13CHS301 EM13CHS302 EM13CHS303 EM13CHS304 EM13CHS305 EM13CHS306 EM13CHS401 EM13CHS403 EM13CHS404	filosofia desde Aristóteles até nossos dias. Apreender elementos da lógica contemporânea, principalmente da lógica simbólica.	O Conhecimento
	A visão da Consciência	EM13CHS404 EM13CHS501 EM13CHS601 EM13CHS603 EM13CHS605 EM13CHS606	Perceber e enxergar as relações entre conhecimento, linguagem e consciência. Interpretar as transformações históricas da metafísica sob o ponto de vista de diferentes visões filosóficas.	A Linguagem A Consciência A Metafísica
	Da Metafísica à Ciência		Justificar a busca filosófica da essência ou do ser de todas as coisas como ponto mais alto das preocupações filosóficas desde os gregos até nossos dias. Entender as relações entre filosofia e pensamento científico de forma crítica e autônoma. Refletir sobre as relações entre ciência e tecnologia como produtos do pensamento e da ação humana.	A Imaginação A Ciência
Tecnologia e Criatividade	A Atitude Científica			

3ª SÉRIE				
Unidades Temáticas	Eixos Temáticos	Habilidades Específicas da Área	Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento
Tempo e Espaço	Interpretação e Contextualização da Cultura.	EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103	Identificar os significados do conceito de cultura e das práticas culturais na perspectiva filosófica.	A Cultura



Enfim, a importância de estudar a Sociologia está no fato de que ela nos ajuda a compreender e explicar as permanências e as transformações que ocorrem nas sociedades humanas e, ao passo que, indica algumas pistas sobre os rumos das mudanças. Além de explicações sobre a vida e sobre as sociedades como sendo uma necessidade dos seres humanos. Das relações pessoais aos grandes conflitos mundiais, a Sociologia investiga os problemas que afetam nosso cotidiano, evidenciando a estreita relação entre as questões individuais e as questões sociais.

2.4.6.4.2 Organização Curricular de Sociologia

1ª SÉRIE				
Unidades Temáticas	Eixos Temáticos	Habilidades Específicas da Área	Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento
Tempo e Espaço	Iniciação à perspectiva sociológica: a relação indivíduo e sociedade.	EM13CHS101	Relacionar o pensamento sociológico a contextos históricos, fortalecendo o questionamento crítico da realidade social.	Introdução à Sociologia.
Territórios e Fronteiras		EM13CHS102		Contextualização do surgimento da Sociologia.
Natureza, Sociedade e Indivíduo		EM13CHS103	Refletir sobre os princípios que tornam uma abordagem sociológica diferente do senso comum.	A Ciência da Sociedade como bússola para o novo mundo.
		EM13CHS104		Introdução aos conceitos de Indivíduo, Sociedade e Cultura.
Cultura, Identidade e Ética		EM13CHS205	Analisar as formas de socialização primária e secundária na formação da sociedade.	
		EM13CHS304		O processo de socialização.
		EM13CHS401		Instituições Sociais.
		EM13CHS501		



2ª SÉRIE				
Unidades Temáticas	Eixos Temáticos	Habilidades Específicas da Área	Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento
<p>Tempo e Espaço;</p> <p>Natureza, Sociedade e Indivíduo;</p> <p>Cultura, Identidade e Ética;</p> <p>Política e Trabalho.</p>	<p>Compreensão da formação sociológica do conceito do trabalho, estrutura social, desigualdades, diversidades e Direitos Humanos.</p>	<p>EM13CHS104</p> <p>EM13CHS303</p> <p>EM13CHS401</p> <p>EM13CHS402</p> <p>EM13CHS403</p> <p>EM13CHS404</p> <p>EM13CHS501</p> <p>EM13CHS502</p> <p>EM13CHS503</p> <p>EM13CHS504</p> <p>EM13CHS605</p> <p>EM13CHS606</p>	<p>Entender como se dá a divisão do trabalho como característica das sociedades modernas.</p> <p>Analisar a relação entre trabalho e sociedade contemporânea.</p> <p>Verificar a relação de trabalho no Estado da Paraíba.</p> <p>Entender a relação entre indivíduo e a estrutura social.</p> <p>Refletir sobre o conceito de identidade social e cultural na contemporaneidade.</p> <p>Compreender como se dá a formação das identidades, dos movimentos sociais e das diferentes formas de violência, principalmente, a partir da realidade vivenciada pelo estudante.</p> <p>Debater sobre as questões de gênero.</p>	<p>Trabalho, sociedade e os clássicos da sociologia.</p> <p>A estrutura e estratificação social.</p> <p>A sociedade capitalista e as classes sociais.</p> <p>As desigualdades sociais no Brasil.</p> <p>Direitos Humanos.</p> <p>Cultura e diversidade cultural.</p> <p>Os movimentos sociais e os movimentos contemporâneos.</p> <p>Relações de Gênero na contemporaneidade.</p>



3ª SÉRIE				
Unidades Temáticas	Eixos Temáticos	Habilidades Específicas da Área	Objetivos de Aprendizagem	Objetos de Conhecimento
Natureza, Sociedade e Indivíduo; Cultura, Identidade e Ética; Política e Trabalho.	Processos de Formação Política, Ideologia, Cultura e Religião.	EM13CHS303	Analisar tipos de organização política.	Estado, poder e política.
		EM13CHS401	Refletir sobre a democracia e os processos democráticos.	Democracia e representação política no Brasil.
		EM13CHS403		Ideologia e Indústria Cultural.
		EM13CHS502	Investigar o sistema político local, paraibano, regional e nacional.	Sociologia e Religião.
		EM13CHS503		Juventudes na contemporaneidade.
		EM13CHS504		
		EM13CHS602	Problematizar os conceitos de Cultura e Ideologia, partindo de uma perspectiva socioantropológica.	
EM13CHS603				

◆ 2.4.7 PROCESSOS METODOLÓGICOS POR ÁREA, COM AS ESPECIFICIDADES DOS COMPONENTES

Os processos metodológicos operacionalizados pelo professor devem ser observados como diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, baseados através de estratégias, técnicas específicas e diferenciadas. Nesse âmbito, além de simplesmente aulas expositivas dialogadas que fazem basicamente parte do contexto escolar de forma cotidiana, devemos lembrar que passamos por mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas altamente significativas que resultaram na busca emergente por metodologias que acabam sendo alternativas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do estudante.

Assim, as metodologias ativas são alternativas pedagógicas que fazem com que o estudante se envolva na aprendizagem por descoberta, investigação e resolução de problemas. Além disso, podemos propor uma abertura para o diálogo entre os saberes e experiências dos sujeitos educativos, sejam eles, estudantes, professores e a comunidade escolar, por meio de suas histórias, memórias e pesquisas, fazendo um paralelo com o conhecimento científico, através de diversas fontes