

O IDEÁRIO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: DA BNCC AO NOVO ENSINO MÉDIO

THE NEOLIBERAL IDEA IN EDUCATION: FROM BNCC TO NEW HIGH SCHOOL

Daiani Vieira Ortega¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0949-4644>

Silvio Cesar Nunes Militão²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2094-1193>

Resumo:

Este artigo objetiva traçar reflexões sobre o Novo Ensino Médio no estado de São Paulo. Considerando que esta política é fruto da reforma do Ensino Médio, imposta durante o governo golpista de Michel Temer e normatizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desta etapa de ensino, identifica seus nexos com o ideário neoliberal entranhado nas políticas educacionais brasileiras desde os anos de 1990. A metodologia para a produção do artigo consistiu em pesquisa bibliográfica e análise preliminar dos documentos referentes ao Novo Ensino Médio no estado de São Paulo: currículo em ação, documento orientador de sua implementação e matriz curricular. As discussões apresentadas são resultados parciais da pesquisa de doutorado em andamento. Os resultados indicam que o Novo Ensino Médio paulista sinaliza para o estreitamento curricular e o aligeiramento na formação dos jovens, limitando o acesso aos conhecimentos historicamente construídos aos filhos da classe trabalhadora que estão na escola pública. Não há evidências que os itinerários formativos garantirão aos jovens o aprofundamento de suas aprendizagens a partir da apropriação dos objetos de conhecimentos filosóficos, sociológicos, geográficos, históricos, biológicos, físicos, químicos e artísticos. Faz-se necessário olhar para essas propostas com ressalvas, estudá-las minuciosamente, ampliar o debate, resistir e se mobilizar na luta pela garantia dos direitos de nossos jovens.

Palavras-chave: novo ensino médio; estado de São Paulo; estreitamento curricular; interface neoliberal.

Abstract:

This article aims to outline reflections on the New High School in the state of São Paulo. Considering that this policy is the result of the Secondary Education reform, imposed during the coup government of Michel Temer and regulated by the Common National Curriculum Base (BNCC) of this stage of education, it identifies its links with the neoliberal ideals ingrained in

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UNESP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil

² Professor assistente doutor do Departamento de Didática da UNESP, Marília, São Paulo e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil

Brazilian educational policies since the years of 1990. The methodology to produce the article consisted of bibliographical research and preliminary analysis of documents referring to the New High School in the state of São Paulo: curriculum in action, guiding document for its implementation and curriculum matrix. The discussions presented are partial results of the ongoing doctoral research. The results indicate that the New High School in São Paulo points to the narrowing of the curriculum and the streamlining of training for young people, limiting access to knowledge historically constructed to working-class children who are in public schools. There is no evidence that the training itineraries will guarantee young people the deepening of their learning based on the appropriation of objects of philosophical, sociological, geographic, historical, biological, physical, chemical, and artistic knowledge. It is necessary to look at these proposals with reservations, study them in detail, broaden the debate, resist, and mobilize in the struggle to guarantee the rights of our young people.

Keywords: new high school; state of São Paulo; curriculum narrowing; neoliberal interface.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva traçar reflexões acerca da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no estado de São Paulo. Trata-se de resultados parciais da pesquisa de doutorado em andamento, cujo referencial teórico metodológico ancora-se no ciclo de políticas de Stephen Ball e seus colaboradores. Analisamos o contexto de influência da política, resgatando sua historicidade, sobretudo a influência do neoliberalismo na educação em uma escala global e suas implicações na educação no Brasil a partir dos anos de 1990, e traçamos considerações iniciais do contexto de produção de texto, investigando os principais documentos que normatizam a política curricular.

O NEM começou a ser implementado no estado de São Paulo no ano de 2021 com a chegada dos materiais denominados currículo em ação para as 1ª séries do Ensino Médio das escolas estaduais. Composto pelos cadernos do professor e alunos, o currículo em ação traz uma nova forma de organização do ensino aprendizagem, reunindo os componentes curriculares³ em áreas do conhecimento e apresentando competências e habilidades amplas e complexas a serem desenvolvidas ao longo do ensino médio. Com essa organização os objetos do conhecimento aparecem diluídos e perdem suas especificidades, garantindo-se apenas acesso mais amplo aos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática.

Neste ano, em continuidade ao processo de implementação do NEM em São Paulo, ocorreu a redução da carga horária da formação geral básica, correspondente à BNCC, para dar espaço à parte flexível composta pelos aprofundamentos curriculares⁴, limitando ainda mais o acesso das crianças e jovens ao conhecimento historicamente construído.

Em relação ao trabalho docente, as mudanças apontam para o aprofundamento das tentativas de controle sobre o trabalho com a prescrição de competências e habilidades a serem desenvolvidas durante as etapas da educação básica, totalmente atreladas às avaliações em larga

³ A partir da Base Nacional Comum Curricular as disciplinas passam a ser denominadas de componentes curriculares.

⁴ No estado de São Paulo os itinerários formativos são denominados de aprofundamentos curriculares.

escala, seguindo a lógica da *accountabilty*, desresponsabilizando o Estado e culpabilizando os docentes pelos resultados insatisfatórios.

O artigo está organizado em três seções. A primeira destina-se à compreensão do contexto de influência do NEM. Deste modo, consideramos imprescindível analisar um contexto mais amplo que remonta à ascensão do ideário neoliberal e às transformações no mundo do trabalho, bem como seus impactos nas políticas educacionais no Brasil, entre elas a BNCC e a reforma do ensino médio. Desenhado o pano de fundo dessa política, na seção 2 nos ativemos a apresentar o conteúdo dos documentos referentes à política curricular no estado de São Paulo: currículo em ação, documento orientador da implementação do NEM e matriz curricular. Finalizamos o texto com algumas reflexões sobre as implicações do NEM na formação dos jovens, destacando a necessidade de ampliação do debate e mobilização e resistência para garantir o direito à educação básica para a juventude.

NOVO ENSINO MÉDIO PAULISTA: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

A compreensão efetiva das políticas requer que as analisemos em sua historicidade, explorando as escalas internacional/global, nacional e local e suas relações. Nesse sentido, o contexto de influência da política curricular do NEM paulista possui nexos com a ascensão do neoliberalismo, ideário que modula as políticas públicas, entre elas as educacionais, a partir da crise do sistema de bem-estar social (*Welfare State*).

As primeiras décadas do século XX foram marcadas por uma série de lutas dos trabalhadores contra o sistema capitalista na Europa Ocidental e Estados Unidos, que conduziram os países industrializados aos anos dourados do capitalismo fordista (HAESBAERT, GONÇALVES, 2006).

O Estado implementava políticas redistributivas e de seguridade social, assistência médica, educação, habitação. Muitas políticas foram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa (PERONI, 2003).

No entanto, no final dos anos de 1960, o Estado de Bem-estar Social entrou em colapso. Com a saturação do consumo de massas, os gastos sociais passaram a representar um empecilho para o Estado. Segundo Harvey (1989, citado em PERONI, 2003), a crise foi se aprofundando a medida em que o Estado precisava cumprir seus compromissos, porém, deparava-se com a rigidez do fordismo, que restringia a expansão da base fiscal para os gastos públicos.

Nesse contexto, chegou ao fim os anos dourados do capitalismo e uma nova des-ordem econômica mundial se desenhou. Nela está clara a subordinação aos interesses do capital, representado pelas grandes corporações transnacionais e pelos gerentes da economia mundial como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) entre outros.

A busca das grandes corporações por novas formas de produção resultou em um processo de reestruturação produtiva e intensificação do controle do trabalho, conhecido como acumulação flexível do capital, que resultou na renovação dos setores de produção, inovação comercial, tecnológica e de organização (PERONI, 2003).

Em meio à crise estrutural do capitalismo e às transformações no mundo do trabalho, o ideário neoliberal encontrou terreno propício para sua disseminação pelo mundo. A lógica do capital foi sendo difundida no chão da fábrica, na exigência por trabalhadores proativos e flexíveis às demandas do capital, nas escolas, a partir das reformas neoliberais promotoras da mercantilização da educação, e na indústria cultural e outras instâncias da vida social que promoveram um verdadeiro convencimento de cunho ideológico (LIMA, SENA, 2020).

Segundo Freitas (2012), seguindo as premissas neoliberais, para os problemas relacionados à educação foram sendo propostas soluções mediante a introdução de mecanismos empresariais nesse setor. A Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien – Tailândia (1990), pode ser considerada um marco da ascensão do pensamento neoliberal na educação (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000). Os países participantes estabeleceram um compromisso de universalizar o ensino e garantir que todos adquirissem as competências e habilidades necessárias para a vida e para o mercado de trabalho, conforme os pressupostos da “Pedagogia das Competências”, perspectiva de educação que atua na manutenção da cultura capitalista e na adaptação do homem ao meio, limitando a possibilidade de construção de caminhos para a superação do modelo atual (RAMOS, 2002, p.140).

No Brasil, as décadas de 1990 e 2000 foram marcadas por reformas educacionais em todas as escalas, contextualizadas à redefinição do papel do Estado nos moldes neoliberais, que, segundo Peroni (2003), teve início com a ascensão de Fernando Collor à presidência da República (1990-1992) e aprofundou-se no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002). O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado do governo FHC estava intrinsecamente alinhado à globalização do capital e às diretrizes difundidas na Conferência Mundial de Educação para Todos. Dessa forma, uma série de políticas foram sendo implementadas no país segundo as diretrizes internacionais, dentre elas destacam-se a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e a instituição do Sistema Nacional de Avaliação. (ZOIA, ZANARDI, 2016, p.113). Tais políticas impactaram as demais políticas educacionais dos anos subsequentes em todos os âmbitos, do federal ao local, com fortes traços neoliberais.

A LDB, por exemplo, representou a introdução dos fundamentos da Pedagogia das Competências na educação brasileira e novos conceitos de gestão, avaliação educacional, descentralização e autonomia passaram a vigorar no país combinados à valorização dos mecanismos de mercado, apelo às organizações não governamentais e redução das ações e investimentos públicos (SAVIANI, 2006). A partir dela foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)⁵ que passaram a normatizar e orientar o planejamento curricular dos sistemas de ensino, fixando conteúdos a serem selecionados por esses sistemas de ensino para a construção de suas propostas pedagógicas.

⁵ A instituição de uma base comum já estava prevista na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no artigo 210 que postula “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Tanto a LDB, quanto as DCN contemplam a concepção de base comum, que foi reconfigurada como base comum curricular nos governos de Lula, Dilma e Temer (AGUIAR, 2018).

Nas gestões que se seguiram à FHC, Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2011) e Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), eram esperadas ações que se contrapusessem de forma mais incisiva aos pressupostos neoliberais, no entanto, o campo educacional foi marcado mais por permanências do que rupturas (OLIVEIRA, 2009). Cabe destacar algumas ações muito significativas para a educação básica como o crescimento do número de jovens que ingressaram no ensino médio e as políticas que facilitaram o acesso ao ensino superior, a lei do piso salarial em benefício de todos os profissionais da educação e o aumento dos investimentos em todas as etapas da educação básica com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação⁶ (FUNDEB), que apesar das similaridades com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), representou importantes avanços no financiamento da educação ao ganhar nova composição⁷ e contemplar todas as etapas da educação básica (AGUIAR, 2019; MILITÃO, 2011).

O segundo mandato da presidenta Dilma foi marcado por instabilidades de ordem econômica, advindas da crise mundial de 2008, e sobretudo de ordem política. Em 2015, teve início a construção da base nacional comum curricular. Nesse momento era evidente a disputa entre três grupos pelo controle do processo de formulação da base: os reformadores liberais, grupo formado por empresas educacionais e institutos privados, os reacionários, grupo que defendia o projeto escola sem partido, e os defensores da escola pública estatal, composto por associações e entidades acadêmicas que atuaram nos movimentos sociais em prol da Constituição de 1988 e da LDB/96 (AGUIAR, 2018).

A conjuntura econômica e política do governo Dilma culminou no golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, abrindo portas para a intensificação das contrarreformas⁸ neoliberais e para o aprofundamento do processo de mercantilização da educação iniciado na década de 1990 (SALA, MILITÃO, 2020).

Durante o governo de Michel Temer, tendo à frente do ministério da educação Mendonça Filho (12/05/2016 – 06/04/2018) e Rossieli Soares da Silva (06/04/2018 – 31/12/2018), a participação de setores da sociedade, comum nas gestões anteriores, foi sendo minimizada.

⁶ A Emenda Constitucional nº 53 de 2006 estabeleceu o FUNDEB, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 o regulamentou. O prazo de vigência do fundo foi definido de 2007 a 2020. Posteriormente, houve o processo de tramitação da Proposta de Emenda Constitucional n. 15/2015 (PEC n. 15/2015) para tornar o fundo permanente e a tramitação de Projeto de Lei n. 4372, de 2020 (PL n. 4372/2020), que efetivaria a regulamentação do FUNDEB. A PEC n. 15/2015, depois de aprovada, tornou-se a Emenda Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020 (EC-108) e o PL n. 4372/2020 transformou-se na Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, quando foi aprovado (AMARAL, TREVISAN, 2021).

⁷ Aos impostos e transferências que faziam parte do FUNDEF foram acrescidos o IPVA, ITCMD e ITRix; o percentual de subvinculação passou de 15% para 20%, percentual atingido gradualmente; a complementação da União foi fixada a no mínimo 10% do valor total.

⁸ O termo reforma tem uma relação histórica com o movimento operário socialista e suas estratégias revolucionárias contra a ordem social vigente e em busca de justiça social. Portanto, reforma remete às conquistas populares de um movimento revolucionário. Nesse sentido, consideramos mais adequado falarmos em contrarreformas ao nos referirmos ao cenário desenhado pelo neoliberalismo de desmonte de conquistas e direitos sociais (BEHRING, BOSCHETTI, 2008).

Interferiu-se na constituição do Fórum Nacional de Educação (FNE) e Conselho Nacional de Educação (CNE) com vista a garantir apoio às propostas do MEC, sendo um dos principais interesses a aprovação da BNCC e a reforma do ensino médio (LIMA, MACIEL, 2018). É nesse momento que “a dimensão conservadora da BNCC ganha sua maior expressão” (AGUIAR, 2019, p. 7).

A partir de 2016, intensifica-se a influência da agenda internacional combinada com os interesses de grupos privados que veem a educação como uma valiosa mercadoria. Como ressalta Cury, Reis e Zanardi (2018), “é no contexto pós -golpe que as políticas públicas educacionais abandonaram suas contradições explícitas e se apresentam pautadas, de forma cristalina, no tecnicismo e gerencialismo de caráter meritocrático e excludente” (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 81).

Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), a OCDE se constituiu um verdadeiro “ministro da educação mundial”, desenhando cenários para a adoção de políticas educacionais pautadas em uma perspectiva exclusivamente meritocrática de educação. A OCDE exerce forte pressão para que os Estados elaborem currículos padronizados e alinhados ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Suas determinações são referências para a qualidade da educação mundial e promovem um “ranqueamento” dos países ao comparar o desempenho satisfatório nas avaliações em larga escala sob uma perspectiva globalizante e mensurável da educação.

Já na escala nacional essa pressão é exercida pelos reformadores empresariais da educação: grandes empresários, fundações, políticos, institutos e organizações sociais, indústria educacional e a mídia, sujeitos que difundem e legitimam sua visão de mundo, valores, concepção de sociedade e de educação (FREITAS, 2012).

No grupo de reformadores empresariais destacam-se: a Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Rede Globo, Fundação Roberto Marinho, BID (Banco Interamericano desenvolvimento), Fundação Santillana, Fundação Victor Civita. Esse grupo criou no ano de 2006 o “Movimento Todos pela Educação”, cuja perspectiva de educação vai ao encontro dos interesses dos organismos internacionais, pois argumentam que é preciso evitar o comprometimento da competitividade do país no cenário internacional (VALE, PEREIRA, LIMA, 2019).

No ano de 2016, com a ruptura democrática, abriu-se espaço para mudanças nas políticas públicas que limitam/reduzem os direitos sociais. No campo da educação, a reforma do ensino médio, a redução de investimentos nas universidades, a redução do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI), homologação da BNCC estão na lista de políticas que representam obstáculos ao acesso das classes menos favorecidas à educação escolarizada (CURY, REIS E ZANARDI, 2018).

As transformações ocorridas no aparelho do Estado naquele momento impactaram o processo de construção da BNCC. Após a reprovação de duas versões da BNCC, a terceira versão fundamentada na “Pedagogia das Competências”, foi bem recebida pelas instituições que participaram do Movimento pela Base Nacional Comum. Nela ficou explícita a centralização no controle do fazer docente por meio das avaliações externas, a responsabilização local pelos resultados, o comprometimento na construção coletiva dos projetos pedagógicos locais, indo na contramão da lógica de formulação das políticas públicas (AGUIAR, 2018).

A BNCC tornou-se epicentro das políticas educacionais no Brasil, e dessa forma tem impactado as políticas curriculares, a formação dos profissionais da educação e os processos avaliativos. Nessa perspectiva o ensino tem como foco um conjunto de objetivos de aprendizagem totalmente associado ao que será avaliado nos testes standardizados. Pautando-se na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), a qualidade da educação foi reduzida aos resultados do IDEB. O alcance das metas definidas a cada avaliação passou a ser a condição para que os profissionais da educação, tão desvalorizados e com salários defasados, recebam uma bonificação. Dessa forma, a BNCC reforça a perspectiva meritocrática de educação iniciada com a criação do sistema de avaliação na década de 1990 e intensificada no país a partir do golpe de 2016.

No dia 20 de dezembro de 2017, o ministro da educação Mendonça Filho homologou a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ao excluir o ensino médio como etapa, nesse momento, rompeu-se o conceito basilar de educação básica que consta na LDB/1996 (AGUIAR, 2018).

Ao longo da história o acesso e permanência dos estudantes no ensino médio sempre representou uma questão preocupante. Após o golpe de 2016, difundiu-se com mais veemência o discurso da existência da crise do ensino médio e da necessidade de modernização dessa etapa de ensino. O cenário de crise foi associado à falta de atratividade exercida pelo sistema de ensino dividido de forma rígida em disciplinas e ao preparo inadequado do jovem para o mercado de trabalho. Na visão dos reformistas, o ensino médio não formava nem para o mercado de trabalho e nem para o ingresso nas universidades. Buscou-se, nessa perspectiva, construir um consenso apresentando o Ensino Médio como o grande gargalo da política educacional no Brasil (LOPES, 2019).

Outro argumento utilizado para a reforma no ensino médio associa o jovem a um risco social, vulnerável à violência e ao tráfico de drogas. Ampliar a carga horária deles na escola seria uma alternativa para garantir sua proteção. Defendia-se também a necessidade de repensar a formação dos jovens, de forma a torná-los “protagonistas” e “livres” para fazerem suas escolhas (LOPES, 2019).

A juventude é ao mesmo tempo colocada como uma etapa de risco e que, portanto, precisa de tutela, e também como vítima de um sistema escolar engessado que não respeita sua autonomia. A combinação, apesar de contraditória, é uma expressão característica do modo de governo neoliberal, que amplia e reforça as instituições de controle (como os aparatos policiais e jurídicos) enquanto propaga o discurso de liberdade de escolha (LOPES, 2019, p.53).

No ano de 2013 já havia sido apresentado um projeto de lei para a realização de uma reforma no ensino médio (PL 6.840/2013). Em 2016, buscando a criação de um consenso, durante coletiva de imprensa, Mendonça Filho divulgou os dados do IDEB do Ensino Médio no Brasil, ressaltando os “péssimos” indicadores e a urgência em promover uma reforma. Transcorridos 15 dias da coletiva, foi imposta a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que após discussão no congresso, foi aprovada como Lei 13.415/2017, definindo a reforma do ensino médio, que em resumo trazia a urgência em “investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar” (MOTTA, FRIGOTTO, 2017, p. 358).

Com a Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram adequadas ao texto da reforma que modificava a LDB no que diz respeito ao ensino médio. Assim, foi estabelecido que a estrutura do novo ensino médio seria definida por uma parte destinada à formação geral básica: conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na BNCC; e pelos itinerários formativos, conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas redes de ensino que possibilitariam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da educação Rossieli Soares homologou a BNCC do Ensino Médio. Com a BNCC foi finalizada a tramitação legal da reforma do Ensino Médio.

Andrade e Motta (2020) apontam que tanto a BNCC quanto o NEM foram aprovados a partir do sufocamento do diálogo com os profissionais da educação e do desrespeito aos princípios da gestão democrática. Vozes que apontavam as contradições da reforma foram silenciadas e os reformadores empresariais assumiram o protagonismo nas decisões, discursando que modernizar o ensino seria o pré-requisito para garantir a qualidade da aprendizagem dos jovens e aquecer os motores do desenvolvimento econômico do país. Motta, Friogotto (2017, p.358) sinalizam as contradições desse discurso, ressaltando que

A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

O discurso desses atores omite as reais causas da desigualdade social no Brasil, omite que muitos jovens brasileiros não têm qualquer garantia de acesso aos direitos básicos como saúde e moradia, ignora que 80% dos jovens que evadiram da escola o fizeram por causa de gravidez e para ajudar no orçamento familiar. Portanto, as questões sociais que são as causas reais que impactam no ensino médio são desconsideradas intencionalmente (ANDRADE, MOTTA, 2020).

O NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO: APRESENTAÇÃO DE ALGUNS DOCUMENTOS

Esta seção objetiva apresentar as etapas de implementação do NEM no estado de São Paulo e as principais determinações contidas nos documentos que o regulamentam e nos trazem as primeiras percepções acerca de suas implicações na formação dos jovens.

Referenciando-se na BNCC, no ano de 2019 começou a construção do novo currículo paulista do ensino médio. Cabe destacar que o secretário da educação que conduziu todo esse processo foi Rossieli Soares, que esteve no ministério da educação e foi um dos idealizadores da reforma do ensino médio e da formulação da BNCC dessa etapa de ensino. As Diretorias de Ensino (DE) convocaram alguns professores de cada área do conhecimento para analisarem as competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio e elaborarem algumas propostas de atividades considerando tais habilidades. Alguns Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) das DE do estado foram chamados para participarem da elaboração desse currículo junto à equipe curricular da Coordenadoria Pedagógica (COPEP).

Em março de 2020 ocorreu um seminário em São Paulo com a presença de dois representantes (1 supervisor e 1 PCNP) de cada uma das 91 DE do estado. Os dados e informações a seguir foram retiradas dos slides utilizados nesse encontro e disponibilizados, posteriormente, às DE e às escolas. Na ocasião, reforçou-se o problema público que afeta o ensino médio no estado a partir da apresentação de alguns dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD Contínua) divulgados pelo IBGE em julho de 2019, que indicavam que apesar do aumento do número de pessoas com 25 anos ou mais no país entre os anos de 2016, 2018 e 2019 (45%, 47,4%, 48,8% respectivamente), mais da metade (51,2%) não chegou a concluir essa etapa da educação básica. Segundo os dados, o abandono escolar acentua-se na passagem do ensino fundamental para o ensino médio. Dentre os motivos para a evasão escolar foi apontado a necessidade de trabalhar - 39,1% dos jovens - e a falta de interesse - 29,2% dos jovens. Enquanto 78,8% dos jovens dedicavam-se exclusivamente aos estudos, 22,1% não trabalhavam, não estudavam e não se qualificavam. Esses dados embasaram os argumentos dados às equipes da DE como justificativa para a necessidade de renovação do ensino médio no estado, assim como havia sido feito pelo governo federal as vésperas da imposição da MP nº 746/2016. Na ocasião a SEDUC chamou atenção para esses dados com o seguinte título: O resultado é um jovem que não trabalha e não estuda.

Foi divulgado também o resultado de uma pesquisa realizada pelo Instituto Porvir que apontou que 87% dos jovens (160 mil estudantes responderam) querem receber orientações e ajuda para descobrir suas vocações, sonhos e fazer escolhas de vida. A SEDUC utilizou o seguinte título para mostrar esse dado: O jovem quer escolher o que e como aprender. Além disso, segundo a SEDUC, 85% dos professores haviam demonstrado em pesquisa que ansiavam por mudanças no ensino médio. Cabe ressaltar que dos mais de 250 mil professores do estado apenas 87 mil responderam à pesquisa, ou seja, 29,2% dos professores do estado expressaram o desejo de mudança no ensino médio, sem, no entanto, especificar que tipo de mudança estavam se referindo. Foram expostos ainda os dados do IDEB do estado de São Paulo e reforçado que desde 2011 as escolas do estado não apresentavam melhora nesse indicador.

Após a exibição dos dados foi apresentada a nova estrutura do Ensino Médio do estado de São Paulo: 1800 horas de formação geral básica distribuídas ao longo das três séries do Ensino Médio - na primeira série serão 900 horas de formação geral básica, o que corresponde à 30 aulas semanais; na segunda série, a formação geral básica será reduzida para 600 horas, 20 aulas semanais e na terceira série serão 300 horas semanais, 10 aulas de formação geral básica. Conforme ocorrerá a redução da carga horária de formação geral básica, gradativamente ampliar-se-á as horas destinadas aos itinerários formativos, constituídos pelos componentes Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia (INOVA)⁹ e pelos aprofundamentos curriculares nas áreas do conhecimento, cursados conforme escolha dos estudantes.

⁹ O Inova Educação é um programa criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Lançado em maio de 2019 e implementado na rede pública estadual a partir do início do ano letivo de 2020, o programa refere-se a um modelo pedagógico que propõe 3 novos componentes curriculares: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e o trabalho com atividades educativas alinhadas às vocações, sonhos e conecte as escolas à realidade dos estudantes do século 21.

Em novembro de 2020, no contexto da pandemia da COVID-19, ocorreu um encontro remoto para um PCNP de cada área do conhecimento das 91 DE do estado, com o objetivo de prepará-los para a condução de um seminário que contaria com a participação de um professor de cada componente curricular de todas as DE do estado. O objetivo do seminário, anunciado no encontro, era que o grupo de professores conhecesse algumas propostas de itinerários de outros estados e com base neles pudessem sugerir temas para serem trabalhados nos itinerários do estado de São Paulo.

O seminário ocorreu através do aplicativo Zoom na segunda semana de dezembro (08 a 10/12 de 2020). Nele foram analisados alguns itinerários formativos de outros estados chamados pela equipe do órgão central de protótipos. Foram criadas salas no Zoom e em cada uma delas reuniram-se 2 PCNP da mesma área do conhecimento de DE diferentes e dois professores de cada componente curricular da área (um de cada DE). Os participantes observaram o nome dado aos itinerários, analisaram se eram adequados e atrativos para os estudantes, identificaram as habilidades envolvidas, os objetos do conhecimento e os componentes curriculares contemplados em cada um dos itinerários. Após a análise desses protótipos, os participantes propuseram temas, conteúdos e habilidades que poderiam ser contemplados nos itinerários do estado de São Paulo.

Além desse seminário, desde o início do ano letivo de 2021 foram realizadas *lives* no aplicativo Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) – criado para a transmissão de formações e aulas aos estudantes durante a pandemia - porém as informações eram um tanto superficiais e imprecisas, pairando entre os professores muitas incertezas em relação a implementação do novo ensino médio nos próximos anos. A implementação do novo ensino médio vem ocorrendo de forma gradual. Segundo a Secretaria da Educação, o ano de 2021 seria destinado à escuta da rede e construção dos aprofundamentos curriculares, a serem implementados em 2022.

No início do ano letivo (2021) foi disponibilizado para estudantes e professores da 1ª série do ensino médio, os materiais referentes ao novo currículo, adequado à BNCC, denominado Currículo em Ação, e com os itinerários formativos (parte flexível) compostos por projeto de vida, eletivas e tecnologia.

No campo do currículo em ação intitulado: A organização curricular no ensino médio, está especificado que para

[...] atender à juventude atual e futura e a todas as demandas de formação na etapa do Ensino Médio, existe a necessidade de reorganizar o currículo vigente para essa etapa da Educação Básica. A nova estrutura do Ensino Médio organiza os componentes curriculares por áreas do conhecimento, sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos eles (SÃO PAULO, 2020, p. 46).

Assim, os organizadores curriculares são apresentados por área do conhecimento, contemplando competências específicas e um conjunto de habilidades amplas e complexas a elas relacionadas, campos de atuação/unidade temática/categoria, e os objetos de conhecimento dos componentes curriculares Matemática, Biologia, Física, Química, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia, História, Filosofia, Sociologia.

Em junho de 2021 foi aberto o período de manifestação de interesse nas áreas de aprofundamento para os estudantes da 1ª série do Ensino Médio. Algumas escolas contaram com

parcerias dos Centro Paula Souza e puderam disponibilizar aprofundamentos integrados com cursos profissionalizantes do Novotec¹⁰.

Em um primeiro momento, os estudantes manifestaram interesse na Secretaria Escolar Digital (SED). A partir dessa manifestação, as equipes escolares se organizaram, considerando seu corpo docente e condições adequadas para oferecimento de cada aprofundamento. Feito isso, no mês de agosto os estudantes fizeram suas indicações definitivas nos aprofundamentos das áreas no período da rematrícula.

Em agosto foi disponibilizado pela SEDUC um documento intitulado “Catálogo das ementas detalhadas dos aprofundamentos curriculares”. Nele constam 11 aprofundamentos curriculares das áreas de conhecimento e 4 com formação técnica associada, conforme ilustra o quadro 1. Os aprofundamentos são compostos por 6 unidades curriculares ofertadas semestralmente, sendo duas na 2ª e quatro na 3ª série do Ensino Médio, com 10 aulas semanais cada. Os estudantes então fizeram suas indicações definitivas sobre quais aprofundamentos iriam cursar no ano seguinte.

Quadro 1 - Aprofundamentos curriculares e áreas do conhecimento contempladas

Aprofundamentos curriculares	Áreas do conhecimento contempladas
Superar desafios é de Humanas	Ciências Humanas
Liderança e Cidadania	Ciências Humanas
Ciências em Ação	Ciências da Natureza
#SeLiganaMídia	Linguagens
Matemática Conectada	Matemática
Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana	Ciências Humanas e Linguagens
#quem_divide_multiplica	Ciências Humanas, Arte e Matemática
A cultura do solo: do campo à cidade	Ciências Humanas e Ciências da Natureza
Corpo, saúde e linguagens	Ciências da Natureza e Linguagens
Meu papel no desenvolvimento sustentável	Ciências da Natureza e Matemática
Start! Hora do desafio	Linguagens e Matemática
Superar desafios é de humanas com habilidades para o mundo do trabalho	Ciências Humanas e Novotec Expresso
Matemática Conectada com habilidades para o mundo do trabalho	Matemática e Novotec Expresso
#SeLiganaMídia com habilidades para o mundo do trabalho	Linguagens e Novotec Expresso
Ciências em ação com habilidades para o mundo do trabalho	Ciências da Natureza e Novotec Expresso

Fonte: SEDUC, 2021.

No quadro (2) a seguir temos um exemplo de uma unidade curricular de um aprofundamento integrado entre Matemática e Ciências Humanas com os componentes

¹⁰ O programa Novotec, criado em 2020, oferece cursos técnicos e profissionalizantes gratuitos aos estudantes do ensino médio das escolas estaduais paulistas através de uma parceria com as ETECs e FATECs do Centro Paula Souza.

curriculares que a integram e a habilitação necessária ao professor para que tenha essas aulas a ele atribuídas.

Quadro 2 - Composição da Unidade Curricular 1 do Aprofundamento Curricular Integrado entre Matemática e Ciências Humanas.

Unidade curricular	Componentes curriculares	Habilitação prioritária	Habilitação/qualificação alternativa
Números também importam	População em índices	Matemática	Física
	Reflexões sobre o poder do contrato social às redes	Filosofia	História ou Sociologia
	Demografia: investigação das populações humanas	Geografia	História ou Sociologia
	Trabalho, política e pensamento econômico	História	Filosofia ou sociologia
	Mudanças sociais, demografia e trabalho	Sociologia	Geografia

Fonte: SEDUC, 2021.

O período de escolha dos estudantes foi amplamente divulgado passando a falsa impressão que haveria um leque de oportunidades aos estudantes e que eles poderiam tomar suas decisões com base em seus interesses e seus projetos de vida. No entanto, cabe ressaltar que essa escolha ficou restrita a um catálogo limitado de opções de escolhas e as escolas ofereceram os aprofundamentos conforme suas condições, considerando sua estrutura e corpo docente. Como destaca Saviani (2020), esse cenário evidencia uma predeterminação camuflada, afinal, a escolha é limitada, no caso de São Paulo, há 11 opções. Os jovens conseguiram escolher a opção condizente com seu projeto de vida ou tiveram que adaptá-lo ao que já veio predeterminado? Para o oferecimento dos aprofundamentos, as escolas receberam investimentos suficientes em infraestrutura? O ensino inovador é garantido sem uma infraestrutura inovadora?

Essas questões precisam ser investigadas durante a implementação do NEM no estado, pois esse discurso de liberdade de escolha, de formação de jovens autônomos, responsáveis e protagonistas de suas vidas e de seu futuro, segue a lógica de descartar a responsabilidade do estado e atribuí-la aos jovens, passando exclusivamente a eles a responsabilidade pelo êxito ou o fracasso que porventura vierem a lograr, cabendo somente a eles a “resiliência” para lidar com suas frustrações (DUARTE, 2001). Conforme destaca Lima e Sena (2020, p.23) “é com esse mote que se avança na afirmação da meritocracia em detrimento da manutenção de direitos e políticas universais, que devem alcançar a todo, indistintamente”.

Esses aprofundamentos começaram a ser cursados nas 2^a séries do Ensino Médio no ano de 2022, e nas 3^a séries serão cursados a partir de 2023 e, juntamente com os componentes do INOVA, constituem os itinerários formativos do NEM. A orientação da SEDUC foi que as escolas organizassem um momento para divulgar aos alunos as mudanças pelas quais o ensino médio passaria, bem como apresentar os aprofundamentos que estariam disponíveis para a escolha.

Em relação à normatização do NEM, para fins desse estudo destacamos o Documento Orientador da implementação do NEM, a deliberação CEE 186/2020 homologada pela Resolução, de 3-8-2020 e a Resolução SEDUC nº 97 de 08 de outubro de 2021.

No Documento Orientador da implementação do NEM, disponibilizado para as DE e escolas no segundo semestre de 2021, consta que o NEM é resultado de “um amplo processo de escuta e diálogo com a rede, iniciado em 2019, a partir de mais de 1600 seminários presenciais organizados pelas equipes das diretorias de ensino e da gestão escolar, com a participação de mais de 140 mil estudantes e 18 mil professores” (SÃO PAULO, 2021, p.3). O documento destaca ainda que a “consulta pública contou com a contribuição de 42 mil estudantes e 42 mil professores da rede estadual, que avaliaram cada parte do currículo e fizeram quase 400 mil contribuições [...] incorporadas no documento curricular enviado ao CEE e aprovado em julho de 2020”. Com esses dados o documento destaca que se tratou de uma construção coletiva, que se seguiu em 2021 com seminários virtuais com a participação de professores e estudantes e culminou com a construção das propostas de aprofundamento curricular.

Este documento organiza as informações que já vinham sendo divulgadas desde o seminário de março de 2020 e que estão normatizadas pela deliberação e resolução em relação à carga horária da formação geral básica definida pela BNCC e dos itinerários formativos definidos pela SEDUC; traz exemplos da composição das unidades curriculares dos aprofundamentos; explicita como serão atribuídos os novos componentes curriculares conforme a licenciatura do professor, apresenta os itinerários de qualificação profissional e de habilitação técnica, ofertados pelo Centro Paula Souza e a organização do NEM no diurno, noturno e nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI).

A Deliberação CEE 186/2020 fixa as normas relativas ao currículo paulista do Ensino Médio e orienta sua implementação nas redes estadual, privada e municipal. Sobre a formação geral básica delibera sobre a organização curricular em áreas do conhecimento com a adoção de práticas interdisciplinares que superem a fragmentação e isolamento das disciplinas. Após apresentar as competências específicas de cada área do conhecimento, em seu artigo 7º ao definir a carga horária máxima destinada à formação geral básica, traz que fica a critério das redes, conforme o projeto político pedagógico, a distribuição dos componentes ao longo dos anos, “com exceção dos estudos de Língua Portuguesa e da Matemática que devem ser incluídos em todos os anos do Ensino Médio” (SÃO PAULO, 2020, p.5).

Sobre os itinerários formativos delibera que “as escolas de Ensino Médio devem ofertar, no mínimo, dois itinerários formativos, consideradas as suas possibilidades estruturais e de recursos e os interesses dos alunos” (SÃO PAULO, 2020, p.6). O texto traz também a possibilidade do estabelecimento de parcerias com instituições que “representem efetivas oportunidades para o aprofundamento e diversificação das aprendizagens consolidadas pelos estudantes na formação geral básica e nesses itinerários formativos, de acordo com a Proposta Pedagógica das escolas”. Essas instituições podem ser, segundo a deliberação, “instituições de ensino que mantêm cursos e programas de educação a distância na educação profissional técnica de nível médio, no sistema de ensino do Estado de São Paulo”; “instituições de ensino superior, desde que estas demonstrem experiência em atividades e/ou cursos destinados a jovens na faixa etária correspondente ao Ensino Médio, vinculem-se aos conteúdos e habilidades do itinerário formativo”; e empresas que produzem bens e serviços (SÃO PAULO, 2020, p.6).

O conteúdo da deliberação evidencia a intensificação de formas de gestão ancoradas na lógica de mercado, abrindo espaço para a destituição do monopólio do Estado sobre a educação,

assim como em todo o setor social, como já proposto desde o Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado. Dessa forma, sobre o argumento de preparar o jovem para o mercado de trabalho, o ensino profissionalizante integrado aos aprofundamentos curriculares, seria responsabilidade do setor privado, ampliando cada vez mais a capacidade de intervenção desse setor junto à administração pública (BEZERRA, 2008).

Ao longo de 2021, diante das divulgações que na 3ª série do Ensino Médio a Formação Geral Básica seria composta de 10 aulas, havia um temor entre os professores sobre a perda de aulas em razão das incertezas sobre quais componentes seriam obrigatórios na 3ª série e quais não. Essa angústia foi manifestada em muitos momentos nos chats das formações a respeito do NEM no CMSP. No entanto, as respostas dos formadores ainda eram imprecisas, diziam apenas que todos os componentes estavam garantidos, e que a SEDUC em fase de estudo para a definição final da matriz.

Respondendo as angústias dos professores e as reforçando, em 08 de outubro de 2021 foi publicada a Resolução SEDUC 97 estabelecendo a organização curricular do ensino médio da rede estadual de ensino e em um de seus anexos, apresentado abaixo, foi apresentada a distribuição dos componentes curriculares na formação geral básica ao longo das 3 séries do ensino médio.

Imagem 1: Matriz curricular para as turmas do Ensino Médio do período diurno

MATRIZ 3							
ENSINO MÉDIO – DIURNO							
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			Total Aulas Anuais	Total Horas Anuais
			1ª série	2ª série	3ª* série		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	3	2	400	300
		ARTE	2	0	2	160	120
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	160	120
		LÍNGUA INGLESA	2	0	2	160	120
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	5	3	2	400	300
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	160	120
		FÍSICA	2	2	0	160	120
		QUÍMICA	2	2	0	160	120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	2	0	160	120
		GEOGRAFIA	2	2	0	160	120
		HISTÓRIA	2	2	0	160	120
		SOCIOLOGIA	2	2	0	160	120
	TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			30	20	10	2400
ITINERÁRIO FORMATIVO	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240	180	
	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	120	90	
	LÍNGUA INGLESA	0	2	0	80	60	
	ELETIVAS 1	2	0	2	240	180	
	ELETIVAS 2 **	0	2	2	80	60	
	ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS**	0	3	3	240	180	
	EDUCAÇÃO FÍSICA***	0	2	0	80	60	
	APROFUNDAMENTO CURRICULAR****	0	10	20	1200	900	
TOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO PRESENCIAL DENTRO DO TURNO			5	15	25	1800	1350
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS PRESENCIAIS DENTRO DO TURNO			35	35	35		
TOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO EXPANSÃO NO CONTRATURNO			0	7	5	480	360
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS			35	42	40		
TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS			1400	1680	1600	4680	
TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS			1050	1260	1200		3510

Fonte São Paulo, 2021

Como podemos observar, as aulas de Língua Portuguesa e Matemática foram mantidas na formação geral básica das três séries do ensino médio, sendo 5 na 1ª série, 3 na 2ª série e 2 na 3ª série. Os componentes Arte, Educação Física e Língua Inglesa não serão trabalhados na formação geral básica da 2ª série do Ensino Médio. No entanto, haverá duas aulas de Língua Inglesa compondo os itinerários dessa série, o que na prática significa que foram mantidas nas três séries do Ensino Médio: Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Há a opção do oferecimento de aulas de Educação Física para a 2ª série dentro dos itinerários desde que no contraturno ou aos sábados. Os demais componentes: Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Biologia, Química e Física foram mantidos apenas na 1ª e 2ª série do Ensino Médio.

Imagem 2: Matriz curricular para as turmas do Ensino Médio do período

MATRIZ 4										
ENSINO MÉDIO – NOTURNO										
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS						Total Aulas Anuais	Total Horas Anuais	
		1ª série		2ª série		3ª série*				
		Presenciais	Expansão	Presenciais	Expansão	Presenciais	Expansão			
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LÍNGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	1	3	0	2	0	400	300
		ARTE	2	0	0	0	2	0	160	120
		EDUCAÇÃO FÍSICA**	0	2	0	0	0	2	160	120
		LÍNGUA INGLESA	2	0	0	0	2	0	160	120
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	1	3	0	2	0	400	300
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	0	2	0	0	0	160	120
		FÍSICA	2	0	2	0	0	0	160	120
		QUÍMICA	2	0	2	0	0	0	160	120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	2	0	0	0	160	120
		GEOGRAFIA	2	0	2	0	0	0	160	120
HISTÓRIA		2	0	2	0	0	0	160	120	
SOCIOLOGIA		1	1	2	0	0	0	160	120	
TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			30	20	10			2400	1800	
ITINERÁRIO FORMATIVO	PROJETO DE VIDA	0	2	0	2	0	2	240	180	
	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	0	1	0	1	0	1	120	90	
	EDUCAÇÃO FÍSICA**	0	0	0	1	0	0	40	30	
	APROFUNDAMENTO CURRICULAR***	0	0	5	5	17	3	1200	900	
TOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO			3	14	23			1600	1200	
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS PRESENCIAIS DENTRO DO TURNO			25	25	25					
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS EXPANSÃO NO CONTRATURNO			8	9	8					
TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS			1320	1360	1320			4000		
TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS			990	1020	990				3000	

*As aulas da 3ª série deverão ser atribuídas a partir de 2023.

**As aulas de Educação Física deverão ser ofertadas no contraturno ou aos sábados.

***A carga horária de cada componente do Aprofundamento Curricular está descrita nas matrizes dos aprofundamentos.

Fonte: São Paulo, 2021.

Para as turmas do período noturno, as aulas de Língua Portuguesa e Matemática também foram mantidas na formação geral básica das três séries do ensino médio, sendo 4 na 1ª série, 3 na 2ª série e 2 na 3ª série. Os componentes Arte, Educação Física e Língua Inglesa não serão trabalhados na formação geral básica da 2ª série do Ensino Médio. Geografia, História, Filosofia, Biologia, Química e Física foram mantidos apenas na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, com 2 aulas nessas séries e Sociologia 1 aula na 1ª série e duas 2ª séries.

Com a expansão da carga horária, os estudantes do noturno passariam a ter 33 aulas semanais na 1ª e 3ª séries e 34 aulas na 2ª série do Ensino Médio. No documento orientador constam três opções para as escolas organizarem a nova matriz para o período do noturno. Na

primeira opção o professor ministraria as aulas via CMSP, em horário combinado com a gestão escolar, e os estudantes acompanhariam de forma síncrona. As aulas seriam gravadas e disponibilizadas para os estudantes que não conseguissem acompanhar de forma síncrona. Na segunda opção, os estudantes teriam material para estudar de forma autônoma e o professor ofereceria plantão de dúvidas presencialmente ou via CMSP para esses estudantes. Na terceira opção, os estudantes passariam a ter 8 ou 9 aulas presenciais diárias e essas iniciariam mais cedo. A opção por uma dessas três opções dependeria das especificidades da escola, ficando a cargo da equipe escolar ouvir o corpo docente e os estudantes para que fosse escolhida a opção mais viável para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da observação da matriz curricular do estado de São Paulo e da constatação que os componentes curriculares das áreas de Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia, Sociologia) e Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química), assim como Arte, deixarão de compor a formação geral básica na 3ª série do Ensino Médio para ceder espaço à parte flexível do currículo e que, ao longo de toda a etapa do ensino médio, apenas Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa seguem como obrigatórias, fica clara a limitação do acesso aos conhecimentos historicamente construídos aos filhos da classe trabalhadora que estão na escola pública.

Não há evidências que as propostas de aprofundamentos nas áreas do conhecimento garantirão aos jovens a apropriação dos objetos de conhecimentos filosóficos, sociológicos, geográficos, históricos, biológicos, físicos, químicos e artísticos. Faz-se necessário olhar para essas propostas com ressalvas, estudá-las minuciosamente, ampliar o debate e nos mobilizarmos na luta pela garantia dos direitos de nossos jovens.

Vimos que cabe reflexão e ampliação das discussões sobre o discurso de liberdade de escolha dos jovens. Há liberdade de escolha quando o que se oferece é limitado a um pequeno número de opções pré-estabelecidas? A escolha dos estudantes, da forma como foi posta, evidencia mais um princípio neoliberal que tira do Estado a responsabilidade sobre o futuro dos jovens de nosso estado, e a eles e a mais ninguém pesará o êxito e/ou fracasso de suas decisões.

A possibilidade do ensino a distância, começando para os estudantes do período noturno, representa um atentado ao direito desses jovens. Para aqueles que já estão no mercado de trabalho só restará as opções de aulas a distância ou a orientação de estudos. Durante a pandemia ficou evidente que boa parte dos estudantes da escola pública não têm condições de acesso para a participação dessas aulas. Apesar de algumas iniciativas da SEDUC como a entrega de chips, a isenção de dados móveis para acesso a CMSP, notou-se que muitos estudantes sequer possuíam o aparelho de celular. Portanto, o acesso do jovem que cursará o ensino médio noturno ao conhecimento ficará ainda mais limitado, agravando a desigualdade em nosso país.

Está se desenhando um cenário em que as escolas públicas oferecerão uma formação limitada e manual e as escolas particulares uma formação intelectual aos filhos da elite. O novo ensino médio promoverá condições favoráveis para a capitalização da educação, à medida em que estreita o currículo e aligeira a formação dos sujeitos, reduz o valor de seu trabalho, garante a presença de um exército de reserva que pressiona para a manutenção de salários baixos e apassiva os trabalhadores (ANDRADE, MOTTA, 2020).

Portanto, é urgente a resistência e ampliação dos debates sobre as possíveis implicações do novo ensino médio em nosso país, pois da forma como está arquitetado comprometerá a construção do conhecimento e, conseqüentemente, todo o processo de formação dos sujeitos em sua historicidade e com uma perspectiva de agir para a superação das contradições características da sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Vinte anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.40, p. 1-24, 2019.
- AMARAL, Nelson Cardoso. TREVISAN, Anderson Ricardo. O FUNDEB permanente em tempos de desconstrução e desfazimento: mobilização e um basta veemente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-11, 2021.
- ANDRADE, Maria Carolina Pires de., MOTTA, Vânia Cardoso da. Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, SP v.20, p. 1-26, 2020.
- BEHRING, Elaine Rossetti.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BEZERRA, E. P. Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino? 2008. 181 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 nov. 2021.
- BRASIL. 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: 20 de março de 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a implementação do novo ensino médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, 17 fev. 2017.
- BRASIL. Resolução nº 3, DE 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 224, p. 21, 22 nov. 2018.
- CURY, Carlos Roberto Jamil.; REIS, Magali.; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001a.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

HAESBAERT, Rogério. GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **A nova des-ordem mundial.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LIMA, Átila de Menezes. SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos – Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 2 v.

LIMA, Marcelo. MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio no governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto da crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.23, 2018.

LOPES, Bárbara. BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre educação. In: CATELLI, R. CÁSSIO, F. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação educativa, 2019.

MILITÃO, Silvio César Nunes. FUNDEB: Mais do mesmo? **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 18, n. 19, p. 124-135, jan./abr. 2011.

MOTTA, Vânia Cardoso da. FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais do governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SALA, Fabiana. MILITÃO, Silvio César Nunes. Políticas públicas de leitura e biblioteca escolar: análise da materialização em Anhumas/São Paulo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n.62, p. 421-438, 2020.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio.** São Paulo, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE Nº 186/2020**. Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio, de acordo com a Lei 13.415/2017, para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2020/Del%20186%202020.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SÃO PAULO. **Documento orientador para a implementação do novo ensino médio**. São Paulo, 2021. Disponível em: https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/assets/docs_ge/Documento_Orientador_Novo_Ensino_Medio_SP.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc nº 97, de 08-10-2021** Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2097.HTM?Time=01/11/2021%2016:27:51>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto.; MORAES, Maria Célia Marcondes.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: De Paulo Editora, 2000.

SILVA, Paulo Aparecido Dias. Pedagogia das competências e construtivismo: aproximações no contexto da reestruturação produtiva. In: **ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**, 23-26 nov., 2010, Porto Velho. Anais [...]. Porto Velho: Editora da Universidade Federal de Rondônia, 2010. p. 01-12.

VALE, Cássio.; PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos.; LIMA, Francisco Williams Campo. Do PISA ao SISPAE: o estímulo ao estreitamento curricular. **Revista de Políticas Públicas**. v.23, n. 2, p. 535-548, 2019.

ZOIA, Getânia Fátima.; ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. As implicações da reforma do estado brasileiro para a reforma da educação e da gestão educacional. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.3, p. 107-116, set/dez 2016.