

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

José Faustino de Almeida Santos

A cultura histórica no Ensino Médio do Estado de São Paulo: análises
sobre o Novo Currículo Paulista

Ribeirão Preto
2024

JOSÉ FAUSTINO DE ALMEIDA SANTOS

A cultura histórica no Ensino Médio do Estado de São Paulo: análises
sobre o Novo Currículo Paulista

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Andrea Coelho Lastória

Ribeirão Preto
2024

Autorizo a reprodução e a divulgação totais ou parciais deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Santos, José Faustino de Almeida

A cultura histórica no Ensino Médio do Estado de São Paulo: análises sobre o Novo Currículo Paulista. Ribeirão Preto, 2024.
406 p.

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Lastória, Andrea Coelho.

1. Teorias curriculares. 2. Currículo Paulista. 3. Cultura histórica. 4. Narrativa. 5. Ensino Médio.

SANTOS, José Faustino de Almeida. A cultura histórica no Ensino Médio do Estado de São Paulo: análises sobre o Novo Currículo Paulista. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2024.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Andrea Coelho Lastória

Instituição: FFCLRP/USP

Julgamento: _____

Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

Instituição: UEPG

Julgamento: _____

Prof^a. Dr^a. Jéssica Makino

Instituição: FFCLRP/USP

Julgamento: _____

Prof^a. Dr^a. Nainôra Maria Barbosa de Freitas

Instituição: CEARP

Julgamento: _____

Aos meus avós Adelaide Maria Lopes de Farias e Faustino Lopes de Farias, pois mesmo tendo convivido pouco com ela e não tendo conhecido a ele me atraem desde a infância (ainda que eu resista sempre, “– menino *laborento!*”, dizia ela) para a serenidade, à nobreza, ao *Magis*.

AGRADECIMENTOS

Porque “[...] ninguém educa a si mesmo [...]” (FREIRE, 2022a, p. 95) tenho muito e a muitos que agradecer, por isso, apenas nesse elemento do trabalho é que uso a primeira pessoa do singular, pois esta pesquisa reverbera muitos encontros e pessoas que minhas consciência e memória não podem delimitar com segurança. Ainda assim, me arrisco a citar grupos, nomes de pessoas que estiveram mais próximas, particularmente ao longo da etapa de doutoramento.

Agradeço a cada educando que caminhou comigo, particularmente nesse período que envolveu ensino remoto entre outros desafios, particularmente aos da escola estadual onde trabalho, bem como os professores em formação na licenciatura em História, é no contexto dessas interações que sempre eu (re)encontro o desejo de prosseguir a conversação. Neste mesmo espírito, sou grato aos colegas e amigos professores – incluindo os que não mais trabalham comigo –, de modo particular todos que conheci no Grupo ELO, com os quais (re)aprendi e continuo (re)aprendendo a confiar e a sonhar junto, pois mesmo sendo membros de uma classe média (no sentido sociológico), não perderam a referência classista e, sobretudo, humanista, um tipo de gente, cuja a simples existência prova que o ser humano é incrível, apesar das mazelas.

Entre as amigas professoras, agradeço particularmente a Elaine Christina Mota que me ajudou com a procura das referências quixotescas, além do suporte com a Língua Inglesa; agradeço à Cecília não só pelas aulas de Língua Espanhola, mas por sua ternura freiriana tão inspiradora; à Marília Penna que deu o suporte com a Língua Alemã, e sua irmã Sarah Julia pelas leituras compartilhadas de Paulo Freire que me motivaram ainda mais a revisitar nosso Patrono. Ao amigo, Osmair Botelho pela generosa acolhida e leitura filosófica – competente e caprichosa – deste trabalho e, ao irmão e interlocutor desde os tempos da primeira graduação, Rafael Cardoso; ao Paulo Ghirdelli e seu trabalho didático que me presenteou com o amor ao conhecimento e à sabedoria. Ao Professor Fernando Cerri que além de trabalhar incansavelmente pelo Ensino de História, cativa e acolhe em toda oportunidade e que, junto com a Professora Jéssica Makino, me provocaram na qualificação de um modo que só quem tem alma de educador sabe fazê-lo, combinando leveza e rigorosidade, congratulo a ambos. Também agradeço a minha orientadora e amiga, Professora Andrea Lastória, pois com sua alma de educadora me ajuda a aprender há 16 anos, desde a época em que eu nem sabia quem eu desejava ser e sequer distinguia História da Educação e Ensino de História.

Congratulo a Eliane que além de parceira nas conversas e bastidores da produção e correções da tese é a minha companheira na construção da vida, a qual desejamos renovar continuamente para melhor amar e servir, por isto somos um! Aos meus pais, por inúmeros motivos, mas o mais indelével é o amor. Mesmo antes de eu nascer, me amam tanto, de forma tão incondicional, que com eles aprendi a acreditar que Deus é amor e que disso decorre tudo.

Adoro meu trabalho, realmente adoro, mas políticas institucionais constantemente intervêm. Pessoas tentando construir impérios com planos ocultos, e toda besteira não deveria entrar no caminho entre mim e o estudante. Saio do sério. Nunca fui bom com política. Não quero ser bom com política. Só quero fazer o trabalho. Mas isso chega a um ponto no qual é quase impossível ser capaz de fazê-lo direito.

Existem pessoas que só fazem o que querem [...] para mim, isso é deprimente, porque aquela faísca de entusiasmo vai ficando menor e menor e menor. E no fim ela vai ser apagada. O que você faz? Você luta com o sistema até que termine caído no chão ou vai levando? (JIM 1991 apud GOODSON; COLE, 2019, p. 172-173).

RESUMO

SANTOS, José Faustino de Almeida. A cultura histórica no Ensino Médio do Estado de São Paulo: análises sobre o Novo Currículo Paulista. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2024.

O tema desta investigação emergiu da elaboração e implementação de um novo currículo paulista para o Ensino Médio, chamado de “Currículo em Ação”, homologado em agosto de 2020, um ano depois do novo currículo para o Ensino Infantil e Fundamental. No ano de 2021, foi iniciada a implementação do Novo Ensino Médio na rede escolar do Estado de São Paulo, o que suscitou questões sobre a identidade curricular do Novo Currículo Paulista para o Ensino Médio. Neste registro, a presente tese tem como questão central: o que tem de novo para o Ensino Médio, no campo da História, no Novo Currículo Paulista – “Currículo em Ação” – proposto pelo Governo do Estado de São Paulo? Por isso, nosso objetivo geral é analisar o Novo Currículo Paulista no âmbito da área de História para o Ensino Médio, o que implica três objetivos específicos, a saber: discutir o que é currículo; descrever o Novo Currículo Paulista e analisar sua identidade curricular; identificar e analisar a cultura histórica que o Novo Currículo Paulista para o Ensino Médio/História busca promover. Nossa tese considera que a cultura histórica que produziu o NCP repercute a centralidade hegemônica e ideológica da educação pelas competências a fim de buscar formar cidadãos flexíveis quanto ao trabalho, fechados quanto à identidade e incapazes de (re)elaborar as narrativas criticamente. Quanto ao delineamento metodológico, optamos por realizar um estudo de caso com análise documental e abordagem qualitativa. Do ponto de vista teórico, focalizamos em autores que se situam entre os campos da Teoria da História, do Ensino de História, Filosofia da Linguagem e da pesquisa educacional para refletir sobre conceitos, como os de currículo, cultura histórica e paradigma narrativista. Os resultados permitem-nos afirmar que o Novo Currículo Paulista e o Novo Ensino Médio distanciaram a possibilidade de um Ensino Médio que concilie objetivos propedêuticos e a formação para o mundo do trabalho, entre outras razões, porque foram elaborados e implementados sem a conversação necessária ao êxito de qualquer currículo. Nossa proposta é ampliar, enriquecer e manter a conversação sobre os currículos, as experiências humanas em geral e as interpretações a elas correspondentes. Afinal, delas emergem a orientação para a ação e a constituição de sentido, atributos da cultura histórica. Esta, pluralizada pela conversação, pode contribuir com a produção de currículos mais legítimos e representativos. Perspectiva que coaduna com a concepção de currículo como narrativa por implicar a superação de silenciamentos, aspecto que favorece uma formação cultural e educacional transformadora.

Palavras-chave: Teorias curriculares. Novo Ensino Médio. São Paulo Faz Escola. Base Nacional Comum Curricular. Narrativa.

ABSTRACT

SANTOS, José Faustino de Almeida. Historical culture in São Paulo State High School: analysis of the New São Paulo Curriculum. Thesis (Doctorate in Education) - Graduate Program in Education, Ribeirão Preto School of Philosophy, Sciences and Language and Literature, University of São Paulo (USP). Ribeirão Preto, 2024.

The subject of this investigation emerged from the drafting and implementation of a new São Paulo High School curriculum, called "Curriculum in Action" (Currículo em Ação), approved in August 2020, one year after the new curriculum for Elementary School and Middle School. In 2021, the implementation of the New High School Curriculum in the São Paulo state school network, which raised questions about the curricular identity of the New São Paulo High School Curriculum. For the records, the central question of this thesis is: what is new for High School education, in the field of History, in the New São Paulo Curriculum - "Curriculum in Action" - proposed by the São Paulo State Government? For this reason, our general objective is to analyze the New São Paulo Curriculum in what concerns History in High School, which implies three specific objectives, namely: to discuss what curriculum is; to describe the New São Paulo Curriculum and analyze its curricular identity; to identify and analyze the historical culture that the New São Paulo Curriculum for High School/History seeks to promote. Our thesis considers that the historical culture that produced the New the New São Paulo Curriculum (NCP – Novo Currículo Paulista) reflects the hegemonic and ideological centrality of competency-based education in order to form citizens who are flexible in terms of work, closed in terms of identity and incapable of (re)elaborating narratives critically. As for the methodological design, one chose to carry out a case study with documentary analysis and a qualitative approach. From a theoretical point of view, one focused on authors from the fields of History Theory, History Teaching, Philosophy of Language and educational research to reflect on concepts such as curriculum, historical culture and the narrativist paradigm. The results allow us to state that the New São Paulo Curriculum and the New High School have distanced the possibility of a High School that reconciles propaedeutic objectives and training for the world of work, among other reasons, because they were elaborated and implemented without the dialogue necessary for the success of any curriculum. Our proposal, thus, is to broaden and enrich the curricular conversation with contributions from a historical culture capable of guiding action and constituting meaning. Our proposal is to broaden, enrich and maintain the conversation about curricula, human experiences in general and the interpretations that correspond to them. After all, it is from these that the orientation towards action and the constitution of meaning, attributes of historical culture emerge. This proposal, pluralized by conversation, can contribute to the production of more legitimate and representative curricula. This perspective is in line with the concept of curriculum as narrative, as it implies overcoming silencing, which favors a transformative cultural and educational formation.

Keywords: Curricular theories. New High School. São Paulo Faz Escola. National Curricular Common Core. Narrative.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura do estado de São Paulo – Itinerários Formativos.....	88
Figura 2 – Matriz disciplinar do pensamento histórico proposta por Rüsen (2010)	169
Figura 3 – Identidade narrativa em Paul Ricoeur.....	179
Figura 4 – Contação de história publicada em Johannesburgo, no ano de 1981....	181
Figura 5 – Esquema da matriz disciplinar da ciência da história.....	195
Figura 6 – A interseção e a interdependência das diversas etapas da convivência social e do aprendizado – formal e/ou informal.....	199
Figura 7 – Taxa média de aceite da primeira versão do NCP.....	203
Figura 8 – Processo de construção do NCP – verão oficial.....	205
Figura 9 – Cabeçalho do organizador curricular do NCP/História/EF.....	229
Figura 10 – Cabeçalho do organizador curricular do NCP/EM.....	230
Figura 11 – Composição do código alfanumérico para as habilidades da formação geral básica.....	231
Figura 12 – Competências específicas das CHSA (BNCC) adotadas pelo NCP....	234
Figura 13 – O Novo Currículo Paulista, ou “Currículo em ação” para o NEM.....	246
Figura 14 – Aprofundamentos curriculares para a 2 ^a e 3 ^a séries do NEM paulista, após reformulação de 2023.....	248
Figura 15 – Aprofundamentos curriculares para a 2 ^a e 3 ^a séries do NEM paulista	249
Figura 16 – Aprofundamentos curriculares para a 2 ^a e 3 ^a séries do NEM paulista, após reformulação de 2023.....	252
Figura 17 – Itinerário Técnico – Administração, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023.....	253
Figura 18 – Itinerário Técnico – Agronegócio, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023.....	254
Figura 19 – Itinerário Técnico – Ciência de Dados, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023.....	256
Figura 20 – Itinerário Técnico – Desenvolvimento de Sistemas, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023.....	257
Figura 21 – Itinerário Técnico – Apoio Pedagógico na Educação Básica, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023.....	258

Figura 22 – Itinerário Técnico – Logística, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023.....	259
Figura 23 – Itinerário Técnico – Vendas, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023.....	260
Figura 24 – Opção de itinerário Técnico – Cursos com SENAI, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023.....	261
Figura 25 – Itinerários de Área do conhecimento para a segunda série, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023.....	263
Figura 26 – Descritivo das disciplinas dos itinerários de Área do conhecimento, disponibilizado no hiperlink “saiba mais” para a segunda e terceira séries, após a reformulação do NEM paulista de 2023.....	264
Figura 27 – Escolha de Itinerário Formativo 2024, na SED.....	265
Figura 28 – Exemplo de escolha de Itinerário Formativo 2024, na SED, publicado no canal Prof. Dr. Écio Veríssimo do YouTube.....	266
Figura 29 – Exemplo de escolha de Itinerário Formativo 2024, na SED, publicado no canal Prof. Dr. Écio Veríssimo do YouTube, explicitando a ordem de prioridade das escolhas feitas.....	267
Figura 30 – Itinerários de Área do conhecimento para a terceira série, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023.....	268
Figura 31 – Secção no Portal do NEM, onde os estudantes são orientados quanto aos três passos necessários para escolhe o(s) itinerário(s) que cursará no ano letivo subsequente.....	269
Figura 32 – Orientações do “Guia do Estudante” elaborado pela SEDUC-SP e distribuídos no início do segundo semestre de 2020.....	273
Figura 33 – Organização dos itinerários formativos segundo o “Guia do Estudante” elaborado pela SEDUC-SP.....	275
Figura 34 – As UC segundo o “Guia do Estudante” elaborado pela SEDUC-SP..	276
Figura 35 – Modelo 1 de aprofundamento curricular, segundo “Guia do Estudante” elaborado pela SEDUC-SP.....	277
Figura 36 – Modelos 2 e 3 de aprofundamento curricular, segundo “Guia do Estudante” elaborado pela SEDUC-SP.....	278

Figura 37 – Lista de cursos que eram oferecidos pelo Novotec Integrado, segundo “Guia do Estudante” elaborado pela SEDUC-SP.....	280
Figura 38 – Os três modelos de itinerários formativos, segundo o sítio do NEM elaborado pela SEDUC-SP, antes da reformulação de 2023.....	281
Figura 39 – As dez opções de Aprofundamento curricular nas áreas de conhecimento, segundo o sítio do Novo EM elaborado pela SEDUC-SP.....	282

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações de membros do Grupo ELO (apêndice A).....	361
Quadro 2 – Artigos de membros do Grupo ELO (apêndice B).....	362
Quadro 3 – Capítulos de livro de membros do Grupo ELO (apêndice C).....	365
Quadro 4 – Teses e dissertações selecionadas (apêndice D).....	368
Quadro 5 – Área de formação e de atuação dos entrevistados (apêndice E).....	371
Quadro 6 – Área de formação e de atuação dos 17 autores (apêndice F).....	373
Quadro 7 – As grandes categorias de teoria curricular que elas enfatizam.....	49
Quadro 8 – Os trabalhos selecionados, os tipos de teoria e os principais conceitos.....	49
Quadro 9 – Versões/etapas da elaboração da BNCC.....	216
Quadro 10 – CHS1 - Superar desafios é de Humanas.....	249
Quadro 11 – CHSCNT1 – CHS2 – Liderança e cidadania.....	250
Quadro 12 – CHSCNT1 – A cultura do solo: do campo à cidade.....	250
Quadro 13 – CHSLGG1 – Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana.....	250
Quadro 14 – CHSMAT1 – Ciências Humanas, Arte, Matemática #quem_divide_multiplica.....	251

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alesp	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CCSS	<i>Common Core State Standards</i> (Base Comum Nacional)
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
Cepal	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CHS	Ciências Humanas e Sociais
CHSA	Ciências Humanas Sociais Aplicadas
CHSCNT	Ciências Humanas e Ciências da Natureza
CHSLGG	Ciências Humanas e Linguagens
CHSMAT	Ciências Humanas e Matemática
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNT	Ciências da Natureza e suas tecnologias
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPEd	Coordenadoria Pedagógica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DeSeCo	Definição e Seleção de Competências
EAD	Ensino a Distância ou Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
EI	Educação Infantil
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGG	Linguagens e suas tecnologias
MEC	Ministério da Educação
MSLT	Movimento Social de Luta dos Trabalhadores
NCP	Novo Currículo Paulista
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PC	Professor(a/es/as) Coordenador(a/es/as)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PCOP	Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas
PEI	Programa de Ensino Integral
PISA	<i>Program International for Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da BNCC
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REPU	Rede Escola Pública e Universidade
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SED	Secretaria Escolar Digital
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria Estadual da Educação
SENNA	<i>Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment</i>
SESI	Serviço Social da Indústria
SP	Estado de São Paulo
SPFE	São Paulo Faz Escola
UC	Unidade(s) curricular(es)
UCS	Universidade católica de Santos
UE	União Europeia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO E DISCUSSÕES TEÓRICAS.....	31
2.1 PESQUISA DOCUMENTAL.....	33
2.2 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	38
2.2.1 Levantamento de teses e dissertações.....	44
2.2.2 Descrição qualitativa das teses e dissertações.....	45
2.2.2.1 As vozes dos professores nos trabalhos selecionados.....	47
2.2.2.2 Currículo: resistência e autonomia <i>versus</i> controle e centralização.....	48
2.2.2.3 Competências e habilidades.....	64
2.2.2.4 Implementação curricular e participacionismo social.....	73
2.2.2.5 O Novo Ensino Médio: Projeto de Vida, Programa Inova Educação e Itinerários Formativos.....	82
2.3 O NOVO CURRÍCULO PAULISTA COMO ESTUDO DE CASO.....	91
3 CURRÍCULOS E TEORIAS CURRICULARES: CONCEPÇÕES E DISPUTAS.....	96
3.1 CURRÍCULO E IDEOLOGIA: ENTRE ESTRATÉGIAS E TÁTICAS.....	98
3.1.1 Currículo, ideologia e hegemonia.....	106
3.2 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS.....	125
3.3 NARRATIVAS, TEORIAS CURRICULARES E ENSINO DE HISTÓRIA.....	156
3.3.1 Narrativa como tipo de racionalidade da constituição histórica de sentido.....	170
3.4 CULTURA HISTÓRICA.....	193
4 NOVO CURRÍCULO PAULISTA – “CURRÍCULO EM AÇÃO”: IDENTIDADE E CONTORNOS NARRATIVOS.....	201
4.1 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	209
4.2 IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR/HISTÓRIA.....	220
4.3 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS.....	229
4.4 O NOVO ENSINO MÉDIO DA REDE PAULISTA.....	242

4.4.1 As Ciências Humanas no Aprofundamento Curricular.....	246
4.4.2 Os estudantes e suas escolhas.....	270
4.4.2.1 Ementa geral do aprofundamento curricular: áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias.....	283
4.4.2.2 Ementa geral do aprofundamento curricular: áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas tecnologias.....	287
4.4.2.3 Ementa geral do aprofundamento curricular: área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	289
4.4.2.4 Ementa geral do aprofundamento curricular: áreas de Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	290
4.5 NOVO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE SÃO PAULO: IDENTIDADE CURRICULAR E CULTURA HISTÓRICA COMO CONSTRUÇÃO NARRATIVA.....	293
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	330
REFERÊNCIAS.....	339
APÊNDICES.....	360
ANEXOS.....	376

1 INTRODUÇÃO

O tema da presente pesquisa se situa no âmbito das discussões curriculares e, currículos, por sua vez, são territórios em disputa (ARROYO, 2013; SILVA, 1995; TAVANO; ALMEIDA, 2018). Segundo Arroyo (2013), novas infâncias, adolescências e juventudes têm chegado nas salas de aula com novas demandas, o que estimula a criação de novas paisagens pedagógicas, educacionais e curriculares. Para responder a isto, de um lado, crescem as autorias profissionais dos docentes que percebem novos significados que vêm dos educandos ingressantes nas escolas públicas, por outro, crescem “[...] os controles do sistema, das diretrizes, dos ordenamentos curriculares e disciplinares, das avaliações [que] continuaram rígidos, cada vez mais sofisticados, reagindo a esse crescimento das autorias docentes” (ARROYO, 2013, p. 33). As novas demandas que emergiram da experiência da COVID-19 se juntaram a outras que já existiam e que se intensificaram¹. A disputa ficou mais acirrada e “os ordenamentos curriculares que tentamos conquistar, as salas de aula que tentamos dinamizar passam a ser territórios de disputa de concepções conservadoras, burocratizantes, controladoras das inovações” (ARROYO, 2013, p. 33). Em sua síntese, o autor afirma que

Dado o novo contexto das salas de aula, contexto de novas tensões e indagações trazidas pelas novas infâncias e adolescências e contextos de novas respostas, inovações, autorias docentes, podemos dizer que as salas de aula passaram a ser os espaços mais disputados seja pela instabilidade, pela criatividade e também pelas tentativas de controle externo através de medidas limitadoras das autorias profissionais.

Entender o novo contexto vivido nas salas de aula e as reações conservadoras é fundamental para tomar posições políticas de conformação de novas identidades das autorias profissionais (ARROYO, 2013, p. 33).

Nosso envolvimento com a presente temática é desdobramento do cenário desafiador que descrevemos acima e de nossa trajetória formativa e atuação profissional docente. O início foi com o curso de Licenciatura em História concluído em 2008, no Centro Universitário Barão de Mauá, em Ribeirão Preto – SP. Tratou-se de uma formação tardia, pois quando mais jovem não tínhamos qualquer identificação com esse campo do saber. Depois de passar por algumas áreas de atuação profissional técnica, retomamos o antigo desejo de cursar o Ensino Superior – fazer uma faculdade, como se dizia. Dessa

¹ Um exemplo são as notícias que informam e os estudos que capturam o crescimento do número de brasileiros com transtornos mentais (FAVARO, 2022), particularmente, entre crianças e adolescentes (TAVARES, 2022).

vez, a opção era pela História, não para ser historiador, sem dúvida uma área fascinante, mas o que nos atraía era e, continua sendo, a docência.

Esse interesse particular pelas atividades de ensino-aprendizagem fez-se evidente no nosso primeiro trabalho monográfico intitulado “A importância do estudo da localidade para o Ensino de História”². A preferência pelo tema foi o primeiro desdobramento do nosso ingresso no Grupo de Estudos da Localidade (ELO)³, no segundo ano da graduação. As aprendizagens construídas no grupo ELO articuladas a graduação em História, constituíram percursos formativos singulares (que ao mesmo tempo tem caráter coletivo), determinantes para o tipo de professor que nos tornamos, para nossos processos de constituição da identidade docente, para aprendizagem sobre investigações relevantes como, por exemplo, de Tardif (2010), de Pimenta e Lima (2017), de Arroyo (2013), dentre outros.

O grupo ELO, vinculado ao Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (L@IFE) da FFCLRP/USP, começou suas atividades, no ano de 2006, com o objetivo de produzir um material coletivo, no formato de um atlas local. Assim, o grupo publicou o Atlas Escolar, Histórico, Geográfico e Ambiental do município de Ribeirão Preto - SP⁴. O intento era ambicioso, a proponente, Prof^a Dr^a Andrea Coelho Lastória⁵ estava à frente de uma tarefa que exigia a colaboração de muitos profissionais qualificados, especialmente professores. Entre os convênios que se firmaram, destacamos o que foi firmado entre a FFCLRP - USP e o Centro Universitário Barão de Mauá, sendo que a segunda instituição, dentre outras ações, comprometeu-se em disponibilizar um laboratório de Cartografia (vinculado ao curso de Geografia). Alunos e professores dos cursos de História e Geografia colaboraram com a pesquisa que resultou no Atlas, dentre outros produtos. Chegamos ao ELO, no início do ano letivo de 2007, no momento em que o grupo estava lendo e discutindo conteúdos da primeira página que ganhava forma, seu tema era a cultura cafeeira.

² O Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em História foi orientado pelo professor Me. Ricardo Morais Scatena, no ano de 2008, no Centro Universitário Barão de Mauá.

³ O Grupo de Estudos da Localidade - ELO é voltado para o estudo e a pesquisa da localidade de Ribeirão Preto – SP no âmbito das áreas de Didática da Geografia e Didática da História e assim se constitui uma comunidade de aprendizagem profissional da docência. É cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPQ. Informações sobre o grupo ELO podem ser encontradas no seguinte endereço: <https://falagrupoele.blogspot.com/>.

⁴ O Atlas Escolar, Histórico, Geográfico e Ambiental do município de Ribeirão Preto – SP pode ser acessado, gratuitamente, pelo seguinte endereço: <https://falagrupoele.blogspot.com/p/atlas-escolar-municipal.html>.

⁵ Prof^a Livre Docente em Educação, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP - Universidade de São Paulo - USP.

O grupo ELO, desde seu início, tem composição heterogênea, professores do Ensino Básico e Superior, de instituições públicas e privadas, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (EF), do Ensino Médio (EM), professores experientes e novatos, estudantes de Pedagogia, de História e de Geografia, dentre outros profissionais e, ainda, curiosos que vêm conhecer a dinâmica dessa comunidade de aprendizagem. Esses, depois de algum tempo de permanência, aprendendo e ensinando, encontram sentido e pertencimento. Constitui-se uma comunidade de aprendizagem docente que, por meio da pesquisa e do ensino, fomenta a formação de professores nas áreas de História e Geografia, valorizando a docência e os saberes escolares da localidade e do cotidiano. Nesse contexto, é que pudemos iniciar nossa compreensão sobre os fundamentos do ensino que são, ao mesmo tempo, “[...] existenciais, sociais e pragmáticos” (TARDIF, 2010, p. 103), o que significa que são resultado da articulação de nossa subjetividade singular com a experiência social (coletiva) da vida profissional, social e pessoal.

O final do ano de 2008 foi marcante para esse início da nossa trajetória de formação profissional, pois no intervalo de semanas tivemos a defesa da monografia (em ensino de História), a formatura em Licenciatura em História e a publicação do Atlas citado. Estava evidente o tipo de professor (identidade docente), os desejos e as possibilidades que buscávamos em nossa caminhada pessoal e profissional.

Nossas primeiras atuações profissionais como professor foram em um “cursinho” pré-vestibular, no bairro Ribeirão Verde, em Ribeirão Preto – SP, no ano de 2009. Em seguida, vieram as aulas eventuais na EE Rafael Leme Franco, também em Ribeirão Preto – SP. Depois, em 2010, a novidade foi nossa atuação como professor temporário na rede estadual em mais de uma escola, em diferentes municípios, ao mesmo tempo em que conciliávamos com outro trabalho, sem relação com a área educacional. Situação adversa que potencializava nosso desejo de dedicação total ao ensino. Em 2011, vieram as primeiras aulas em duas escolas da rede particular (em municípios diferentes), nessa etapa nossa dedicação foi toda para a área de Geografia, embora prosseguíssemos com algumas aulas de História nas escolas estaduais. Nesse período, ingressamos na Licenciatura em Geografia. Havia também a motivação epistemológica, pois no ELO nossa formação,

invariavelmente, busca articular História e Geografia, a partir das categorias cotidiano e localidade⁶, dentre outras.

Em meio as dificuldades do início da carreira – foi a fase mais adversa – buscávamos compreender quais eram as melhores estratégias, como encontrar sentido e alguma clareza dos caminhos e possibilidades? Esse tipo de questão nos motivava, somado a outras carências, a envolver-nos, ainda mais, com a pesquisa educacional, sobretudo, na História e Geografia Escolar. O ingresso no Mestrado em Educação ocorreu em 2012. Tal fato possibilitou-nos um vasto e fértil horizonte epistemológico o que permitiu vivenciarmos novas experiências para criar sentidos e orientação (RÜSEN, 2007a; 2014) para nossa atividade docente e seu cotidiano. Naquela etapa, nossas buscas eram por uma formação continuada que possibilitasse delinear uma identidade docente com o perfil de pesquisador reflexivo, capaz de superar uma concepção do professor como técnico (PIMENTA e LIMA, 2017), por isso, nosso interesse, mesmo que não tão claros na época, era pelos saberes e pela subjetividade docentes, pois são elas que permitem, segundo Tardif (2010, p. 228), “[...] tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais [...]”.

Nossa dissertação, intitulada “O coronelismo nos manuais didáticos de História no Ensino Fundamental das escolas públicas de Ribeirão Preto – SP”, defendida em 2014, também se configurou como desdobramento da nossa atuação profissional e de pesquisa e estudo da localidade no grupo ELO. Entre os temas que emergem na História ribeirão-pretana, o coronelismo se destaca no campo da política o que justificou nosso trabalho anterior nas páginas temáticas (do Atlas Escolar, Histórico, Geográfico e Ambiental de Ribeirão Preto, publicado em 2008) como “Legado dos coronéis” e “*Belle Époque*” e, posteriormente o planejamento, desenvolvimento e publicação da prática “Comer e votar é só começar!”. Tal prática relata uma experiência que desenvolvemos em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2010, sobre o ensino-aprendizagem de temas do âmbito da participação política cidadã. “Comer e votar é só começar!” é um texto que,

⁶LASTÓRIA, A. C.; MELLO, R. C. Cotidiano e Lugar: Categorias teóricas de história e da geografia escolar. Fernandópolis: Universitas, 2008, p. 27-34. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/57401581/COTIDIANO-E-LUGAR-CATEGORIAS-TEORICAS-DA-HISTORIA-E-DA-GEOGRAFIA-ESCOLAR>. Acesso em 10 out. 2016.

junto com outros nove relatos e uma entrevista, compõem a coletânea intitulada “Elos da cidadania: localidade, escola e ação”, publicada em 2014⁷.

Outro marco importante de nossa atuação profissional, foi o ingresso na rede estadual como professor efetivo em 2012, em uma escola de EF II e EM, localizada em um município de aproximadamente oito mil habitantes, distante quase cem quilômetros de Ribeirão Preto – SP. Ali, também construímos nossa identidade profissional. Na convivência com alunos, colegas e gestores pudemos “às palpadelas”, experimentar, partilhar saberes, construir relações por quatro anos. Continuamos nesse cargo e, após duas remoções, fomos para uma escola da Zona Leste de Ribeirão Preto – SP, desde 2017. Nunca é demais salientar que nossas aprendizagens, reflexões, experimentações, inquietações e angústias prosseguem nesse contexto, pois é sempre incompleta a nossa compreensão sobre os elementos que envolvem uma epistemologia da prática profissional, entendida como “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2010, p. 255), que mais recentemente, envolve a implementação do Novo Currículo Paulista (NCP), entre outras mudanças nas políticas públicas educacionais paulistas e brasileiras.

Nosso processo de aprendizagem docente, talvez tenha ganho novo registro com as angústias que emergiram das políticas educacionais iniciadas no ano de 2015, com a publicação do documento “Pátria Educadora”, versão preliminar, elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Desde então, nós, no grupo ELO, intensificamos nossas discussões e estudos sobre os novos horizontes das/nas políticas educacionais brasileiras e seus possíveis impactos estaduais, regionais e locais para o Ensino de História e Geografia Escolar.

A princípio, as políticas públicas educacionais não eram nosso objeto prioritário, porém desde aquela data, fomos nos envolvendo mais nos estudos que buscavam entender as disputas acirradas que, de certa forma, sequestraram toda a discussão educacional brasileira ao propor, em grande quantidade e ritmo frenético, políticas que sob nossa ótica, têm caráter ameaçador e acarretam a desvalorização da autonomia docente, entre outros problemas. Não pudemos mais secundarizar tais discussões, emergiram, desde 2015, trabalhos de pesquisa, artigos e capítulos de livros do ELO e de seus membros sobre a

⁷ A obra “Elos da cidadania: localidade, escola e ação” pode ser acessada, gratuitamente, pelo seguinte endereço: <https://drive.google.com/drive/folders/1x458mminGbOSNNxeYdqLKn2qQrGdb6ed>. Acesso em: 21 set. 2021.

Geografia Escolar, História Escolar, Didática da História e Geografia e políticas públicas. Abaixo, seguem algumas das principais publicações que têm relação direta com essa discussão que precede o ano de 2015, mas que se intensificou desde então, conforme os quadros disponíveis nos apêndices (A, B, C).

Observando o quadro 1 (apêndice A) percebemos que as dissertações que tratam dessa temática datam do mesmo período em que houve a intensificação das discussões no grupo ELO sobre Geografia Escolar, História Escolar, Didática da Geografia e Didática da História em face das políticas públicas da Educação, a partir de 2015; No quadro 2 (apêndice B), observamos que os artigos (incluindo aqueles que são desdobramentos das dissertações) no período entre 2007 e 2014 totalizaram sete (7) publicações, enquanto entre 2015 e 2023 foram dezesseis (16), um crescimento médio de menos de um artigo por ano durante oito anos para duas (2) publicações por ano no período de oito (8) anos. Essa comparação pode ser melhor visualizada na tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de artigos publicados pelos membros do ELO

Período	Duração (em anos)	Total de publicações	Média anual
2007 – 2014	8 anos	7	0,8
2015 – 2023	8 anos	16	2

Fonte: Blog do grupo ELO

Foi no contexto da intensificação dessas discussões, angústias do cotidiano escolar e propostas governamentais (na esfera nacional, mas também estadual e municipal) que emergiu nossa necessidade de pesquisar e compreender mais sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O referido documento remonta ao que foi estabelecido na Constituição Federal de 1988 no seu artigo 210 e, também, na Lei Federal 9.394/96 em seu artigo 26. Respectivamente, referem-se aos chamados conteúdos mínimos para o EF e sobre uma dita base nacional comum para o EF e EM. Emergiram inúmeras indagações sobre as distintas versões da BNCC. Desde a primeira versão, publicada em setembro de 2015, até a versão final de dezembro de 2018 muita coisa aconteceu, a descrição seria

inoportuna tendo em vista nosso objetivo nesta seção⁸. Basta explicitar que nosso envolvimento com leituras, análises e a vivência do cotidiano escolar no Ensino Básico – e, também na formação de professores, com a qual atuamos em uma instituição privada de Ensino Superior, desde o ano de 2015 –levaram-nos a propor uma pesquisa sobre os desdobramentos possíveis (imediatos e vindouros) para a História e a Geografia, provocados pela BNCC.

Nosso ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP, deu-se em setembro de 2019, no âmbito do doutorado. Iniciamos o percurso nas disciplinas para obtenção de créditos e refinamento do pré-projeto de pesquisa. Tivemos, também, uma experiência pertinente ao desenvolver monitoria em duas disciplinas na graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2020. Tal experiência favoreceu a aquisição de muitas aprendizagens frente ao processo de adaptação das disciplinas para o modelo de ensino remoto, frente a necessidade de isolamento social em função da pandemia de COVID – 19.

Após diálogos estabelecidos e reflexões desenvolvidas, no ano de 2021 decidimos que nosso esforço de pesquisa deveria focar em alguma política educacional (de caráter curricular) que evidenciasse a implementação da BNCC. Favorecidos pela nossa atuação profissional elegemos o NCP, homologado em agosto de 2019 para as etapas do Ensino Infantil (EI) e EF e agosto de 2020 para o EM⁹. No EF, a implementação iniciou no ano letivo de 2020, já no EM o processo foi gradual, teve início em 2021 e sua configuração foi concebida a partir do “alinhamento”¹⁰ com a BNCC e para atender a Lei 13.415/2017 (Reforma do EM), uma iniciativa que fez emergir novas angústias que, por sua vez, contribuíram decisivamente para o delineamento da presente investigação.

Diante de tal cenário, iniciamos a investigação com base na questão de pesquisa:
o que tem de novo para o Ensino Médio, no campo da História, no Novo Currículo

⁸ Informações sobre tal temática, inclusive sobre as disputas políticas, econômicas e ideológicas ocorridas durante e no processo de elaboração da BNCC, podem ser acessadas em: CÁSSIO, F. e CATELLI JÚNIOR, R. (Orgs). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. Sobre a influência empresarial na BNCC é possível encontrar mais informações em: TARLAU, R.; MOELLER, K. **O consenso por filantropia:** como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

⁹ Dados colhidos no site oficial, disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 30 ago. 2021.

¹⁰ Cabe salientar que as informações incluindo o verbete “alinhamento” são de autoria oficial conforme disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/sp-e-o-primeiro-estado-do-brasil-a-homologar-o-novo-curriculo-do-ensino-medio/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

Paulista – “Currículo em Ação” – proposto pelo Governo do Estado de São Paulo?

Tal questão, sob nossa ótica, implica refletir sobre o conceito de currículo e requer, ainda, discutir sobre outras perguntas, a saber: **Qual é a identidade curricular¹¹ do NCP? Quem o implementa? Que cidadão deseja formar o NCP? Como deseja formá-lo?**

Em decorrência disso, **o objetivo geral da investigação é analisar o NCP no âmbito da área de História para o EM e os objetivos específicos são: a) discutir possíveis concepções de currículo no NCP; b) refletir sobre a identidade curricular do NCP; c) identificar a cultura histórica que o NCP/EM/História busca promover.**

Em decorrência disso, **o objetivo geral da investigação é analisar o NCP no âmbito da área de História para o EM. Os objetivos específicos são: a) discutir o que é currículo; b) descrever o NCP e analisar sua identidade curricular; c) identificar e analisar a cultura histórica que o NCP/EM/História busca promover.**

Nossa questão de pesquisa está inserida na busca por descrever e avaliar as políticas educacionais paulistas, particularmente o ciclo iniciado no ano de 1995 quando teve início a hegemonia do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no governo estadual que, Sanfelice (2010) descreveu como promotor da lógica do mercado e do empresariado. O autor, investigou o período entre 1995 e 2010 e ponderou:

Os governos de plantão, nas políticas educacionais, vieram e vão mudando a tônica do Estado administrador e provedor para um Estado cada vez menos provedor e cada vez mais avaliador. É também um Estado incentivador de políticas – as parcerias e o trabalho voluntário, por exemplo – que descentraliza/desconcentra tarefas e integra/concentra decisões estratégicas. (SANFELICE, 2010, p. 157).

Para ele, “o Estado de São Paulo tornou-se o laboratório predileto das políticas defendidas pelo “tucanato” [...]” (SANFELICE, 2010, p. 150) filiadas ao neoliberalismo. Segundo a literatura educacional, a história recente, e também a remota dos currículos paulistas, é marcada pela busca do controle do fazer pedagógico, por parte do Estado, que desde os anos 1990 pauta suas políticas curriculares pelo receituário do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Também fomentado pelo empresariado

¹¹ Para Silva (2021), os currículos são produtos das disputas entre identidade em torno do poder, por isso, o autor articula teorias do currículo que investigam tanto as identidades quanto o poder. Para ele, cada currículo é como um documento de identidade, pois exhibe uma dada concepção de currículo que, por sua vez, “[...] depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias [curriculares]. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é [...]” (SILVA, 2021, p. 14), portanto, nos convida à uma abordagem que se desloca do campo ontológico para o campo histórico, cultural, social e narrativo que detalharemos na seção 3.

transnacional, por meio de avaliações de larga escala entre outras ações (DAVID, 2010; BOIM, 2010; GIROTTO, 2019). Diversas investigações apontam a segregação entre os que planejam e os que executam (BOIM, 2010), ou como afirma David (2010, p. 220),

[...] os professores, transformados em meros executores, assumiram a tarefa a eles atribuída, como sempre ocorreu ser, desde o momento em que a escola se institucionalizou. Figurando ora como herói ou ídolo, ora como bandido, o fato é que persiste tarefeiro, mantendo entre o conteúdo e o aluno uma atitude predominantemente técnica-objetiva.

Outra investigação, mais recente, realizada por Barbosa (2021), indica que há uma confluência de orientações neoliberais com forças neoconservadoras, similares ao que é descrito por Apple (2003) sobre o contexto curricular estadunidense. Segundo Barbosa (2021, p. 40), o NCP para o EF é dotado de “[...] um reducionismo de saberes dos componentes curriculares à princípios morais que visam a formação d’alma de indivíduos responsivos aos valores de mercado e do capital [...]”, dotados de flexibilidade e docilidade.

Quanto ao EM – objeto de nossa pesquisa –, o Estado de São Paulo foi o primeiro ente federativo a iniciar a implementação do chamado Novo Ensino Médio (NEM), no ano de 2021, legal e nacionalmente previsto pela reforma do EM (Lei 13.415/2017), em plena sindemia¹² da COVID-19 quando as relações de ensino-aprendizagem estavam restritas ao ensino remoto (FERREIRA et al., 2021), o que fez emergir na rede escolar paulista uma nova disputa curricular pautada pela dificuldade de conversação (RORTY, 1994), com pouca margem para uma escuta sensível (GOODSON, 2019). Escolhas que, de certa forma, encontraram aderência no passado curricular paulista se considerarmos que mais remotamente – dos anos 1970 aos anos 1990 – o currículo paulista junto com toda a cultura escolar sofreu mudanças radicais em sua estrutura. Tal assunto, foi investigado por Lourenço (2011) por meio de entrevista com sete (7) professores de História que atuaram no período. Segundo ela, os relatos são fragmentos do período em

¹² Segundo Horton (2020), a COVID-19 – provocada pelo vírus SARS-CoV-2 – não foi uma pandemia, mas uma sindemia, uma mudança de abordagem que, segundo ele, propicia superar a noção de comorbidade e revela interações biológicas e sociais que são importantes para o prognóstico, tratamento e política de saúde, pois considera as vulnerabilidades de natureza sociopolíticas que agravam as condições de saúde. Tal abordagem, portanto, permite o combate a uma suposta pandemia com uma perspectiva mais ampla que articula educação, emprego, moradia, alimentação e meio ambiente, além de suscitar a esperança necessária para organizar as forças nacionais e internacionais para o combate de uma calamidade de proporções tão letais.

que a televisão chegou e se consolidou nos lares brasileiros, alterou as relações culturais.

A partir dos relatos podemos entender

[...] como os professores entrevistados iniciam sua carreira em um momento e terminam em outro, entre o abrir e fechar das cortinas ocorre uma grande mudança de cenário. A autoridade da escola, antes incontestável, e o saber do professor, antes inquestionável, dão lugar a uma cultura de massas, notadamente a televisiva, que transfere o *discurso competente* para o vídeo, ou transforma todo saber em espetáculo e diversão. Os professores de História passam a disputar espaço com novelas, minisséries, filmes, programas de auditório [...] como mostrar ao aluno, por exemplo, a escravidão na antiguidade e dizer que ela é diferente daquela praticada na época moderna, no Brasil, se a novela “mostra” o escravo na plantação? Ora, escravo *só pode ser assim*: negro, trabalhando nas fazendas, sujeitos aos capatazes. Ah, e não pode esquecer o maniqueísmo típico: o escravo bom, que respeita seu senhor, e o escravo mau, invejoso, que não se guia pelos “valores corretos” – do mundo dos brancos, obviamente (LOURENÇO, 2011, p. 290, itálicos da autora).

Outro exemplo do passado mais recente, situado nos anos de 2015 e 2016, foi quando o Estado de São Paulo vivenciou um processo de implementação da chamada Reorganização Escolar imposta sem a necessária conversação (RORTY, 1994; TAVOLARI, et al., 2018) e que só encontrou resistência, segundo Giroto (2020, p. 203), por parte dos estudantes que “[...] com seus corpos, tentavam barrar um dos mais amplos processos de precarização da educação pública [...] [mas, que sem apoio de partidos, sociedade, comunidades acadêmicas e universitárias] foram expulsos de suas escolas, presos, espancados, lutando de fato pela educação pública [...]”.

Diante desse passado (remoto e recente) de tantas tensões e disputas por hegemonia (GRAMSCI, 2022) o NCP suscita questões que dialogam com a formação da consciência histórica¹³ (RÜSEN, 2007a; 2007b; 2010) enquanto produto subjetivo e prático do presente (NCP) imbricado com o passado. Emerge aqui, nossa necessidade de orientação para respondermos nossas carências e projetarmos algum futuro (2014).

Apesar da amplitude do componente curricular CHSA previsto para o NEM, nossa opção pelo campo da História é apoiada, epistemologicamente, no conceito de cultura histórica, proposto por Rüsen (2007) e comentado por Cerri (2021) a partir da Teoria da História e da Didática da História. Entendemos que há diferentes concepções de passado que perpassam todas as áreas de qualquer currículo, dito de outro modo, as áreas de

¹³ Para Jörn Rüsen, consciência histórica é “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (RÜSEN, 2010, p. 57).

“Linguagens e suas Tecnologias”¹⁴, “Matemática e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”¹⁵ juntamente com CHSA são possuidoras de diferentes objetos de estudo, mas partem de alguma concepção do passado e contribuem para o desenvolvimento de uma cultura histórica. Mais precisamente, referimo-nos às áreas do conhecimento como Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Biologia e as demais que a partir de concepções específicas de passado interferem, cada qual, ao seu modo, no processo complexo da formação cultural o que inclui a cultura histórica. É impossível, porém, do ponto de vista de uma investigação, abarcar todas elas, por isso, nossa opção pela disciplina de História é justificada por ser a única que, além de interferir na formação da cultura histórica e sofrer sua influência, também a estuda, pois seu objeto específico, o passado, é interpretado no contexto da cultura histórica do presente e com vista a projeções vindouras (CERRI, 2021; RÜSEN 2007a, 2010; CERTEAU, 1982; 2014).

Sob nossa ótica, o NCP/EM não valoriza a área de CHSA nos moldes de um currículo humanista clássico (BITTENCOURT, 2011), hegemônico até a primeira metade do XIX, porém nossa tese parte do pressuposto de que há lacunas, territórios a serem disputados. Se as disciplinas escolares das áreas das Ciências Exatas e Naturais triunfaram a partir da segunda metade do século XIX, na esteira da Revolução Industrial (BITTENCOURT, 2011), o momento histórico, social e cultural das primeiras décadas do século XXI é muito distinto. Segundo Dowbor (2020), as transformações contemporâneas do modo de produção capitalista são evidentes, o que nos coloca em dificuldade epistemológica e prática, por isso, os conceitos e teorias mais tradicionais mostram-se desajustados frente ao mundo real que emerge, ao ponto de não sabemos se “[...] estamos ainda estudando variações do mesmo animal ou características de um outro animal em gestação.” (DOWBOR, 2020, p. 23).

Nossa hipótese é que o NCP/EM, na condição de produto desse momento histórico, apresenta vestígios que nos ajudam na compreensão e orientação das nossas ações no tempo para além do presente (RÜSEN, 2007a; 2014). Apoiamo-nos na afirmação de Tomaz Tadeu da Silva¹⁶, segundo o qual os currículos são resultado de um

¹⁴ As disciplinas que compõem a área são: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. (SÃO PAULO, 2019, p. 49).

¹⁵ As disciplinas que compõem a área são: Biologia, Física e Química. (SÃO PAULO, 2019, p. 133).

¹⁶ Em seu texto de apresentação da obra GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução: Atílio Brunetta. Revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Apresentação: Tomaz Tadeu da Silva. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

“[...] amálgama de conhecimentos ‘científicos’, de crenças, de expectativas, de visões sociais. [...]” (SILVA, 2018, p. 8), pois sua fabricação é efetuada também por “[...] interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero [...] nunca é resultado “puro” de conhecimento [...]” (SILVA, 2018, p. 8), por isso,

[...] uma história do currículo [...] não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como **tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas** (SILVA, 2018, p. 11, negrito nosso).

Ainda segundo Silva (2018), os currículos são concebidos para produzir pessoas, não apenas representam, mas fazem sujeitos, produzem identidades e subjetividades, o que nos autoriza afirmar que currículos são produtos de uma cultura histórica e, ao mesmo tempo, contribuem na produção dela. **Nessa esteira, nossa tese é que a cultura histórica que produziu o NCP repercute a centralidade hegemônica e ideológica da educação pelas competências que busca formar cidadãos flexíveis quanto ao trabalho e fechados quanto à identidade e incapazes de (re)elaborar as narrativas criticamente.** O papel e a identidade da disciplina de História (componente da CHSA) são configuradas pelas competências concebidas a partir de uma perspectiva reducionista. Esta não contempla a complexidade de aprendizagens, não objetivamente mensuráveis, como indignar-se, solidarizar-se, criar, criticar, interpretar, propor, argumentar, narrar¹⁷, ações cognitivas, mas envolve também atitudes, valores e motivação ligadas à cultura e à consciência histórica.

Salientamos que nossa investigação não ignora as distinções e as relações entre currículo formal, real e oculto (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOCHI, 2012), ou ainda, entre o currículo prescrito¹⁸, o currículo apresentado aos professores¹⁹, o currículo moldado

¹⁷ Especificamente, a competência narrativa, segundo Rösen (1992), implica outras três competências/operações: “experiência”, “interpretação” e “orientação”.

¹⁸ Principalmente no âmbito dos sistemas educativos voltados à escolaridade obrigatória existem prescrições ou orientações que “[...] servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 104).

¹⁹ São documentos de diferentes naturezas “[...] elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 104-105), caso dos manuais didáticos.

pelos professores²⁰, o currículo em ação²¹, o currículo realizado²² e o currículo avaliado²³ (SACRISTÁN, 2000). Nosso recorte, porém, refere-se muito mais ao chamado currículo formal ou prescrito. Por isso, do ponto de vista metodológico, é uma pesquisa baseada na análise documental com abordagem qualitativa que também se configura como um estudo de caso.

O trabalho está estruturado em **cinco seções**, sendo a **primeira esta introdução**.

A **segunda seção**, apresenta o delineamento metodológico da nossa investigação baseada na análise documental com abordagem qualitativa e entendida como um estudo de caso, lastreado pelas reflexões de Menga Lüdke e Marli André, Robert C. Bogdan e Sari Knopp Biklen, André Cellard, Robert K. Yin, Antonio Carlos Gil, Jonh Creswell, dentre outros.

A **terceira seção** trata das disputas e concepções em torno do conceito de currículo e das teorias curriculares a partir de autores como Ivor Goodson, Michel Apple, Antonio Gramsci, José Gimeno Sacristán, Tomaz Tadeu Silva, dentre outros.

Na **quarta seção**, apresentamos uma descrição analítica documental do NCP/EM. Nela buscamos identificar sua identidade curricular (SILVA, 2021) e os contornos narrativos da cultura histórica (RÜSEN, 2007a; 2014) que o NCP/EM vislumbra construir, sendo que nossa opção de fazê-lo, por meio das narrativas, possibilita-nos, no lugar de encerrar, dar continuidade à conversação, como propõe Rorty (1994), no campo da Filosofia, e Goodson (2019), no campo curricular, ao interpretar o currículo como narrativa.

Cabe também explicitar que a nossa predileção pelo campo da História e o Ensino de História foi decisiva para a eleição da categoria da cultura histórica a partir de Rösen

²⁰ Seja no plano individual ou coletivo, “o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto, etc [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

²¹ Refere-se ao que é desenvolvido “[...] na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas [...]. O ensino interativo – nos termos de Jackson – é o que filtra a obtenção de determinados resultados, a partir de qualquer proposta curricular. [...] é que se dá o sentido real à qualidade do ensino, acima de declarações, propósitos, dotação de meios, etc [...] devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc. [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 105-106).

²² Refere-se às consequências da prática, sejam elas cognitivas, afetivas, sociais, morais, etc. Por serem complexas, estas aprendizagens são de difícil apreciação, por isso, costumam ser ignoradas, ficam como “[...] efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc” (SACRISTÁN, 2000, p. 106).

²³ Está relacionado às “pressões exteriores de tipo diverso nos professores [...] talvez coerentes, talvez incongruentes com os propósitos manifestos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 106), o que reforça a noção dos currículos como territórios em disputa (ARROYO, 2013).

(2007a; 2014), pois ela é possibilitadora de investigações sobre os processos de atribuição de significados das experiências humanas no tempo (passado, presente e futuro) e que se evidenciam nas práticas cotidianas, bem como, nos produtos culturais tais como os documentos curriculares.

Por fim, na **quinta seção**, apresentamos algumas considerações que retomam as disputas por hegemonia que se evidenciam no campo curricular, mas que ao mesmo tempo, ao impor diversos desafios no presente, também oferecem perspectivas utópicas docentes orientadoras tanto das identidades profissionais quanto das ações educacionais (RÜSEN, 2007a; 2014; RICOEUR, 1977; 2014; FREIRE, 2022a; 2022b).

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO E DISCUSSÕES TEÓRICAS

Nosso objeto, o NCP para o EM, do ponto de vista da pesquisa educacional, adequa-se à chamada pesquisa documental. A própria natureza do conceito de currículo – “[...] multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos [...]” (GOODSON, 2018, p. 85) – sugere diversas possibilidades metodológicas para proceder diferentes investigações. Concordamos que sempre há, no horizonte dos currículos prescritos, outras possibilidades inerentes às ações educativas concretas. O NCP é um documento ainda pouco investigado e, portanto, carente de ser perscrutado. Segundo Lüdke e André (1986) e Gil (2014), há diversas vantagens inerentes à análise documental que contribuem para justificar nossa opção metodológica, por exemplo, a facilidade do acesso e o menor custo, dos materiais e das legislações a ele correlatos²⁴.

Outras duas vantagens das fontes documentais são as que Lüdke e André (1986, p. 39) chamam de estabilidade e riqueza, permitindo a uma única fonte “[...] servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos”, pois elas não reagem frente a coleta de dados, tampouco causa possíveis constrangimentos dos sujeitos da pesquisa, como avalia Gil (2014). Compreendemos que as concepções oficialmente assumidas no NCP de currículo, de CHSA, de ensino, de aprendizagem, entre outras noções e conceitos, precisam ser objeto de muitas outras investigações para ajudar a construir subversões pertinentes, criativas e legítimas no processo de implementação. Quanto à alegada riqueza das fontes documentais, Lüdke e André (1986, p. 39) justificam-na ao afirmar que é um tipo de “[...] fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto [que] nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.”

É uma pesquisa com abordagem qualitativa em função da natureza do objeto e também, da questão central de pesquisa: **o que tem de novo para o Ensino Médio, no campo da História, no Novo Currículo Paulista – “Currículo em Ação” – proposto pelo Governo do Estado de São Paulo?** Tal questão, sob nossa ótica, implica refletir sobre o conceito de currículo e requer, ainda, discutir sobre outras perguntas, a saber:

²⁴ Parte significativa dos referidos materiais estão disponíveis em: <http://www.educacao.sp.gov.br/copied/ensino-na-rede/novo-curriculo-paulista/>. Acesso em: 12 set. 2021 e também em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 12 set. 2021.

Qual é a identidade curricular²⁵ do NCP? Quem o implementa? Que cidadão deseja formar o NCP? Como deseja formá-lo?

Conseqüentemente, o **objetivo geral da investigação é analisar o NCP no âmbito da área de História para o EM e os objetivos específicos são: a) discutir possíveis concepções de currículo no NCP; b) refletir sobre a identidade curricular do NCP; c) identificar a cultura histórica que o NCP/EM/História busca promover.**

São perguntas e desejos que favorecem uma abordagem qualitativa uma vez que esta tem caráter descritivo, busca compreender significados, elementos da vida cotidiana, fenômenos processuais (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

O tipo específico de análise, é a chamada análise de conteúdo, que na presente investigação ocorre por meio de documentos. A análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados qualitativos que pode ser articulada com a análise documental, pois enquanto a última foca os documentos propriamente, a primeira foca o conteúdo das mensagens (BARDIN, 2016).

A presente pesquisa, configura-se, ainda, como um **estudo de caso**. Embora esse tipo de pesquisa seja considerado impreciso por muitos autores²⁶, compreendemos que nosso objeto, os objetivos e o delineamento metodológico caracterizam um estudo de caso, considerando a definição apresentada por Yin (2015). Esta consiste em duas partes, a saber: o escopo do caso e as características próprias do mesmo. Segundo o autor supracitado, o escopo de um estudo de caso refere-se a uma investigação empírica que foca “[...] um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando [...] os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes” Yin (2015, p. 17), ainda acrescenta que “em outras palavras, você poderia querer usar a pesquisa de estudo de caso por desejar entender um fenômeno do mundo real e assumir que esse entendimento provavelmente englobe importantes condições contextuais pertinentes ao seu caso.”

Sob nossa ótica, o NCP pode ser tomado como fenômeno para fins de pesquisa, e

²⁵ Para Silva (2021), os currículos são produtos das disputas entre identidade em torno do poder, por isso, o autor articula teorias do currículo que investigam tanto as identidades quanto o poder. Para ele, cada currículo é como um documento de identidade, pois exhibe uma dada concepção de currículo que, por sua vez, “[...] depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias [curriculares]. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é [...]” (SILVA, 2021, p. 14), portanto, nos convida à uma abordagem que se desloca do campo ontológico para o campo histórico, cultural, social e narrativo que é detalhada na seção 3.

²⁶ Segundo Yin (2015, p. 20), “[...] muitos pesquisadores desprezam a estratégia. Em outras palavras, como empreendimento de pesquisa, os estudos de caso têm sido considerados como uma forma menos desejável de investigação do que os experimentos ou os levantamentos [...]”.

ao mesmo tempo, como produto resultante de processos sociais, políticos, pedagógicos que se explicitam como fenômenos sociológicos, históricos e educacionais, pois “[...] o currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade.” (GOODSON, 2018, p. 10). O curriculista Tomaz Tadeu da Silva (na apresentação da obra traduzida de Ivor Goodson) defende que, do ponto de vista da pesquisa,

[...] Uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas. (SILVA, 2018, p. 10 – 11).

Retomando as contribuições de Yin (2015, p. 17), a segunda parte que define um estudo de caso como tal “[...] surge porque o fenômeno [que para nós é ao mesmo tempo um produto, o NCP] e o contexto não são sempre claramente distinguíveis nas situações do mundo real. [...]”.

Nossa opção metodológica é constituída por três pilares: é uma análise documental com abordagem qualitativa e que se configura como estudo de caso. Esse tripé metodológico, tratemo-lo assim, filia-nos ao que Yin (2015, p. 7) propõe em relação a pluralidade de métodos de pesquisa que podem ser combinados sem qualquer hierarquização. Assumimos diante do exposto, o desejo de superar, por exemplo, a visão “[...] hierárquica [que] reforça a ideia de que a pesquisa de estudo de caso é somente uma ferramenta de pesquisa preliminar e [que] não pode ser usada para descrever ou testar proposições.” Nas subseções que seguem detalhamos o referido tripé metodológico.

2.1 PESQUISA DOCUMENTAL

Uma investigação documental precisa ter como base uma justificativa de que seu objeto é um documento. Cabe a pergunta: o NCP é um documento? Essa pergunta é antecedida por outra:

O que é um documento? Para Cellard (2008: 296) não é tarefa fácil conceituá-lo: “definir o documento representa em si um desafio”. Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição: “documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que

serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto” (HOUAISS, 2008: 260). Phillips (1974: 187) expõe sua visão ao considerar que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

No caso de documentos curriculares, eles não apenas informam sobre o comportamento humano, mas pautam as diversas concepções do humano que se deseja formar a partir de um dado conjunto de valores, subjetividades e desejos. Nosso objeto, o NCP/EM, é um documento oficial que pode ser estudado conjuntamente com outros documentos por ele gerados ou que lhe serviram de referência, como é o caso da BNCC. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 181), documentos oficiais internos (ou seja, voltados para o público interno às instituições oficiais, no caso do NCP/EM os professores e gestores, em primeiro lugar) “[...] podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamento oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização [...]”.

Ao mesmo tempo, consideramos o NCP/EM um documento voltado ao público externo, pois além de ser disponibilizado publicamente via *internet*, compõem um conjunto com materiais produzidos para sua divulgação das políticas curriculares da rede estadual paulista²⁷. Nesse caso, Bogdan e Biklen (1994, p. 181) afirmam que

[...] este material é útil na compreensão das perspectivas oficiais sobre os programas, da estrutura administrativa e de outros aspectos do sistema escolar. [...] Alguns documentos externos são bons indicadores das estratégias do sistema escolar para aumentar o apoio fiscal, enquanto que noutros casos eles representam uma expressão directa dos valores daqueles que administram as escolas.

Depois que já selecionamos os documentos, a próxima etapa que Cellard (2008) chama de análise preliminar²⁸, pode considerar cinco dimensões: a) contexto, b) autoria, c) autenticidade e confiabilidade do texto, d) a natureza do texto, e) os conceitos-chave e a lógica interna do texto, depois há a análise propriamente dita (CELLARD, 2008).

Segundo o autor, o exame da dimensão do contexto no qual o documento foi

²⁷ Exemplo disso, foram as postagens nas redes sociais governamentais, além do sítio oficial do Novo EM disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 26 mar 2022.

²⁸ Depois da análise preliminar, Cellard (2008) prevê a análise propriamente dita, proposta que pode ser articulada com a de Bardin (2016) para a análise de conteúdo, composta, em sua formulação básica, por três etapas: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

produzido é primordial, inclusive para fontes de um passado recente, o que implica dificuldades adicionais em função do pouco distanciamento temporal que possui. Por outro lado, é oportuno lembrarmos que o distanciamento temporal também tem desvantagens como a criação de consensos na interpretação, o que aparentemente é vantajoso, porém

[...] a diversidade de pontos de vista e de enfoques parece contribuir mais para aumentar o conhecimento sobre algo do que para limitá-lo. A exigência de consenso parece, pois muito mais uma exigência do formalismo analítico característico dos esquemas clássicos de pesquisa do que uma necessidade do ato de conhecer. Daí sua adequação nas abordagens qualitativas de pesquisa que visam sobretudo à compreensão. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 41).

Um documento contemporâneo, segundo Gil (2014, p. 153 – 154), contribui para detectar e compreender as mudanças que ocorrem continuamente nas estruturas e nas formas de relacionamento social e, na própria cultura de uma sociedade. “[...] Para captar os processos de mudança, não basta, portanto, observar as pessoas ou interroga-las acerca de seu comportamento. [...]”

Uma fonte contemporânea, como o NCP, situa-se no campo das investigações curriculares que, por sua vez, tem aparato teórico específico, as teorias do currículo²⁹ com seus caminhos metodológicos específicos (SILVA, 2021). Independentemente da contemporaneidade da fonte,

[...] o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que proporcionou a produção de um documento determinado. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais [...] (CELLARD, 2008, p. 299).

Além disso, se tomarmos emprestado a noção de lugar social do historiador de Certeau (1982, p. 66 – 67), poderemos compreender que as investigações científicas não estão apenas articuladas ao passado, ao contrário,

[...] se articula com um lugar de produção sócio- econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios,

²⁹ Segundo Silva (2021), as teorias do currículo têm um papel ativo na constituição dos currículos que supostamente descreve. Por isso, o autor defende que se configuram como discursos que descrevem, explicam, ao mesmo tempo que produzem um determinado currículo comprometido com dada perspectiva. Dividem-se em três grandes correntes: tradicionais, críticas e pós-críticas com enfoques investigativos diferentes e, por isso, com possibilidades específicas de metodologias de pesquisa.

enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam.

A segunda dimensão de Cellard (2008), autoria, é uma continuação das ideias expostas anteriormente, afinal se refere ao sujeito/autor produzido por um dado lugar social. Cellard (2008, p. 300) afirma que a elucidação da identidade do autor é o que permite avaliar “[...] a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento”.

Tais deformações, Certeau (1982) descreve como resultado da combinação entre permissões e interdições que são, por sua vez, impostas pelo lugar. Segundo ele, permitir e interditar é

[...] a dupla função do lugar. Ele [o lugar] *torna possíveis* certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns. Mas *torna impossíveis*; exclui do discurso aquilo que é sua condição num momento dado; representa o papel de uma censura com relação aos postulados presentes (sociais, econômicos, políticos) na análise. Sem dúvida, esta combinação entre *permissão e interdição* é o ponto cego da pesquisa histórica e a razão pela qual ela não é compatível com *qualquer coisa*. É igualmente sobre esta combinação que age o trabalho destinado a modificá-la (CERTEAU, 1982, p. 77, itálicos do autor).

A terceira dimensão de Cellard (2008) refere-se a autenticidade e a confiabilidade do texto, a procedência do documento, a qualidade de sua tradução, quando for o caso, são aspectos que devem ser verificados. Outros pontos que o autor considera pertinentes são se o(s) autor(es) é/são testemunha(s) direta(s) ou indireta(s) do que relata(m), quanto tempo decorreu dos fatos, se ele(s) reporta(m) as falas de alguma outra pessoa, qual possibilidade de esta(rem) enganado(s), qual(is) sua(s) condição(ões) para estabelecer(em) tal julgamento.

A quarta dimensão é a natureza do texto, que segundo Cellard (2008, p. 302), tem relação com a diferença de liberdade para se redigir um relatório aos seus superiores, muito restrita se comparada a um diário pessoal. Além disso, o tipo de suporte, a estrutura e elementos textuais subentendidos segundo uma área específica, são importantes para a construção de sentido. “[...] É o caso, entre outros, de documentos de natureza teológica, médica, ou jurídica, que são estruturados de forma diferente e só adquirem um sentido para o leitor em função de seu grau de iniciação no contexto particular de sua produção.”

São aspectos que exigem rigor na análise documental o que foi exaustivamente

defendido pela chamada História Metódica, entretanto, Cellard (2008) adverte que não devemos descartar as camadas de subjetividades. Estas constituem os documentos e o trabalho científico com eles, por isso, afirma que

[...] uma pessoa pode narrar a verdade, mesmo sem ser diretamente testemunha de um fato, ou estar em condição de fazer uma observação de qualidade; uma outra pessoa pode nutrir simpatias confessas por um grupo determinado, ou por uma causa particular, e, todavia, ser capaz de objetividade. Se, nesse sentido, importa confiar na intuição, na habilidade e no senso de discernimento do pesquisador, nós acreditamos, contudo, que essa confiança se conquista: O pesquisador mostrou, prudência? Ele avisou o leitor das dificuldades e dos problemas colocados pelo emprego de depoimentos mais duvidosos? Ele deu as razões pelas quais os mesmos lhe parecem confiáveis (ou não)? Etc. (CELLARD, 2008, p. 302).

Na quinta e última dimensão da pré-análise, os conceitos-chave e a lógica interna do texto, Cellard (2008) adverte sobre a necessidade de uma delimitação adequada, contextualizada das palavras e conceitos, incluindo jargões profissionais que precisam ser compreendidos a partir de seu contexto de uso do(s) autor(es) do documento em análise. Sobre a lógica interna do texto, ele propõe um exame a partir das questões: “[...] Como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação? etc. [...]” (CELLARD, 2008, p. 303).

A análise propriamente dita, a partir dessas cinco dimensões, torna-se mais coerente frente a questão de pesquisa colocada, seja pela abordagem indutiva ou dedutiva a pesquisa. Segundo Cellard (2008) é capaz de questionar suas fontes para confirmar, invalidar ou enriquecer suas hipóteses sem se prender a uma lógica dedutiva fechada em si. Ao contrário, a análise tem a possibilidade de desconstruir vieses, versões, narrativas dos autores dos documentos produzidos com fins de proselitismo por exemplo, para reconstruir novas respostas possíveis frente a suas questões de pesquisa. Cellard (2008) enfatiza que essa virada no *status* dos documentos e nos procedimentos para tratamento adequado foi possibilitada pela *Escola dos Annales*³⁰ que inovou a epistemologia e os caminhos metodológicos da ciência histórica.

No caso do NCP, parece-nos válido que seja analisado em suas ligações com

³⁰ Inaugurada pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre, a *Escola dos Annales*, inseriu uma nova corrente historiográfica em oposição a uma historiografia tradicional política, focada nos grandes feitos individuais dos heróis da História oficial. Valorizou as mentalidades coletivas, a presença das sociedades em determinados espaços, o que abriu caminho para a interdisciplinaridade com outras ciências, como a Geografia. Iniciou também a ideia de articular o passado com o presente a partir da ideia de pluralidade temporal (longa, curta e média duração), além de ampliar os tipos possíveis de fontes históricas. (BITTENCOURT, 2011).

outros documentos curriculares, paulistas e nacionais, à luz de outras “[...] reflexões, leituras, discussões com outros pesquisadores, etc [...]” (CELLARD, 2008, p. 305), uma vez que as investigações curriculares têm longevidade, acúmulo e sobreposição de diferentes abordagens e procedimentos de pesquisa que remontam à década de 1920. Época em que, nos Estados Unidos, desenvolveu-se a massificação da escolarização demandada pelo processo de industrialização, contexto no qual emergiu investigações sobre como administrar e “[...] racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos [...]” (SILVA, 2021, p. 12) que de alguma forma, abriu caminho para a posterior emergência das teorias críticas e, mais recentemente, pós-críticas do currículo.

Compreendemos que todos esses aspectos acarretam uma investigação qualitativa, tratemo-la na subseção que segue.

2.2 ABORDAGEM QUALITATIVA

A expressão “investigação qualitativa” para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), designa um campo de investigação “[...] que agrupa diversas estratégias [...] que partilham determinadas características [...] [como] os dados recolhidos [...] [que são] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Nesse sentido, é que Yin (2016, p. 3) afirma que “[...] praticamente todo acontecimento da vida real pode ser objeto de um estudo qualitativo.”

Definir o que é pesquisa qualitativa é uma tarefa inglória, pois ela é tomada por diferentes disciplinas e profissões, por isso, “[...] uma definição muito curta parecerá excluir uma ou outra disciplina. Uma definição muito ampla parecerá inutilmente global [...]” (YIN, 2016, p. 6), por isso, Yin (2016) afirma que no lugar de definir é mais profícuo considerar cinco características da pesquisa qualitativa³¹, das quais destacamos apenas duas, a saber: contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

³¹ Optamos pelas duas últimas características, porque entendemos que as três primeiras referem-se a investigações não documentais, tais como a observação participante. As cinco características são: a) estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; b) representar as opiniões e perspectivas das pessoas de estudo (participantes); c) abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; d) contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e) esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte (YIN, 2016).

Começando pela última característica, embora nossa fonte principal seja o NCP/EM, sua análise será feita considerando suas relações com outros materiais curriculares, inclusive, o currículo paulista que o antecedeu. Quanto a primeira característica, consideramo-la diretamente relacionada com pesquisas curriculares, porque “no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. [...]” (SILVA, 2021, p. 15). O autor esclarece que apesar de pensarmos cotidianamente que o currículo está relacionado apenas a conhecimentos e/ou conteúdos, é importante lembrar que

[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, nossa subjetividade. [...] o currículo é também uma questão de identidade [...]” (SILVA, 2021, p. 15).

As investigações qualitativas foram marginalizadas por muito tempo no campo educacional. Bogdan e Biklen (1994) informam que em Portugal, por exemplo, o financiamento público para pesquisa educacional teve início no ano de 1954, porém os pesquisadores que trabalhavam com metodologias qualitativas só alcançaram a mesma condição de reconhecimento acadêmico, no final dos anos 1960. Na experiência da pesquisa educacional estadunidense, encontramos os primórdios das disputas entre pesquisas quantitativas e qualitativas.

As pesquisas qualitativas ganharam espaço no campo educacional recentemente, porém têm uma tradição anterior constituída por diversas disciplinas. Em suas origens, tais pesquisas mostraram-se adequadas e promissoras para construir alguma compreensão e intervenções possíveis frente ao contexto dos Estados Unidos, no século XIX. Este, por sua vez, era marcado por um intenso processo de urbanização e volumosa imigração que acarretavam problemas sanitários, de saúde pública, bem-estar e Educação. As notícias veiculadas na imprensa sobre a dureza da vida cotidiana dos pobres se avolumaram, “[...] a denúncia jornalística dos problemas sociais exigia resposta, uma delas foi o “movimento dos levantamentos sociais”, constituído por um conjunto de estudos comunitários coordenados, relativos aos problemas urbanos, e levados a cabo próximo ao início do século vinte [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 20). Embora tais trabalhos fossem

antecedidos por levantamentos relativos aos pobres, conduzidos na Europa³², particularmente na Inglaterra³³, os desdobramentos dos estudos norte-americanos tiveram sua singularidade.

Uma das referências dessa singularidade é a chamada “Escola de Chicago”, termo usado para designar um grupo de investigadores do departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, que se destacou por suas contribuições para os métodos investigativos (designados por qualitativos), feitas nas décadas de 1920 e 1930. Os sociólogos de Chicago tinham diferenças entre si, mas compartilhavam aspectos importantes quanto às noções teóricas e metodológicas, sendo uma delas a coleta de dados “[...] em primeira mão para as suas investigações [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 27), característica compartilhada também com a recém nascida Antropologia e suas propostas para delinear a observação participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A Sociologia de Chicago caracterizou-se não apenas pela coleta ou levantamento de dados qualitativos, isso já era feito na Europa desde meados do século XIX³⁴, porém inauguraram o tratamento puramente qualitativo, a ponto de que William Isaac Thomas, um dos expoentes de Chicago, afirmar que “[...] não entendia os dados em termos quantitativos [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 27), o que teria sido resultado de uma experiência casual.

[...] Conta-se que um dia, passeando pelo gueto polaco de Chicago, se desviou para não ser atingido por lixo atirado de uma janela. Encontrou, entre o lixo, um maço de cartas e, como sabia ler polaco, começou a lê-as. Deparou-se com uma descrição em primeira mão da vida de um imigrante [...] (COLLINS e MAKOWSKY³⁵ 1978 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 27).

³² Exemplo disso, são as investigações desenvolvidas, na França, por Frederick LePlay (1879 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994) e, na Inglaterra por Henry Mayhew (1851; 1862 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994), Charles Booth e seus colaboradores, dentre os quais destacamos Beatrice Webb e Sidney Webb, casal que publicou “Method of social study” em 1932. Este parece, segundo Bogdan e Biklen (1994), ser a primeira obra de discussão prática da abordagem qualitativa, amplamente lida nos Estados Unidos.

³³ Um exemplo do campo educacional e curricular que podemos recordar são os levantamentos que formaram o conjunto de relatórios governamentais, em meados do século XIX que apontava as experiências de ensino voltadas para o entendimento de coisas comuns como possibilitador de “[...] um sucesso prático significativo nas salas de aula [...]” (GOODSON, 2018, p. 108), mas que foi combatida abertamente pela Associação Britânica para o Avanço das Ciências, pois era, segundo o Lorde Wrottesley (membro da referida associação), uma ameaça para a hierarquia social.

³⁴ Conforme afirmamos anteriormente, foi o caso do francês Frederick LePlay, que publicou seus estudos em 1879, do britânico Henry Mayhew, que publicou seus registros em quatro volumes, nos anos de 1851 e 1862, e do também britânico Charles Booth, estatístico que começou a fazer seus levantamentos em 1886 com objetivos quantitativos, mas que acabou por produzir descrições detalhadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

³⁵ COLLINS, R. & MARAKOWSKY, M. **The Discovery of Society**. 2. ed. New York: Random House, 1978.

Dessa história, emerge a segunda característica da Sociologia de Chicago, “a ênfase na vida da cidade [...]. O que quer que estudassem, faziam-no sempre tendo como pano de fundo a comunidade como um todo [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 27). Eram estudos que buscavam entender o conjunto da cidade, mas a partir de descrições detalhadas, exaustivas de grupos particulares e suas relações com a comunidade maior, “[...] com efeito, os investigadores pretendiam captar as perspectivas daqueles que eram entrevistados [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 28), “[...] não só enfatizavam a dimensão humana, mas envolviam-se igualmente em questões políticas importantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 28), pois seu objetivo era construir uma compreensão mais holística.

Foi com a consolidação desta Sociologia que enfatizava a vida urbana que, em 1915, foi inaugurado o já referido Departamento de Sociologia de Chicago, o primeiro curso de Sociologia da Educação e, em 1926, seu primeiro periódico³⁶. Entretanto, ainda nos primeiros volumes da referida publicação, ocorreu um deslocamento sintomático: se inicialmente o *Journal of Educational Sociology* se apresentava como defensor da perspectiva de Chicago, já no segundo volume (1928 – 1929) “[...] a preocupação constante com as ciências naturais e com a avaliação quantitativa subiu o tom [...]” a ponto de o terceiro número apresentar um editorial que retomava uma discussão em voga no período. Esta afirmava o experimentalismo como pré-requisito para uma área de pesquisa ser considerada científica. O texto concluiu que, para a Sociologia da Educação tornar-se uma ciência, necessitaria adotar métodos experimentais e mensuráveis. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A ideia de que a abordagem qualitativa e as descrições exaustivas eram adequadas apenas para o trabalho social prevaleceu entre as décadas de 1930 e 1950, período no qual a Sociologia de Chicago prosseguiu com suas investigações, porém sem conseguir impactar a pesquisa educacional estadunidense e internacional, a ponto de alguns acadêmicos verem “[...] a investigação realizada entre os anos trinta e os anos cinquenta como um hiato da abordagem qualitativa [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 31). Por outro lado, “[...] mesmo que a abordagem qualitativa nos anos cinquenta não possa, de modo algum, ser considerada dominante, um conjunto de desenvolvimentos aliaram-se para lhe dar uma alma nova” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 34), o que inclui investigações não acadêmicas sobre como diferentes grupos sociais minoritários

³⁶ *Journal of Educational Sociology* que no primeiro volume apresentou um editorial sugerindo que a publicação representava a perspectiva de Chicago (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

conviveram com os efeitos da Depressão econômica decorrente da crise iniciada em 1929, além de outros esforços e avanços que ocorreram fora dos Estados Unidos.

No campo das pesquisas sobre a Educação, a década de 1950 registrou um aumento do interesse dos antropólogos que, recorrendo às abordagens qualitativas

[...] estudaram a educação no início da década de cinquenta e escreveram sobre o que Philip Jackson (1968) viria a designar, uma década mais tarde, “o currículo escondido” – as mensagens implícitas sobre socialização, para além das explícitas, que a escola transmite às crianças [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 35).

A inflexão nessa secundarização das pesquisas qualitativas veio na década de 1960, período de tumulto e mudança social que impactaram a correlação das forças políticas em diversos países, inclusive nos Estados Unidos³⁷. As Ciências Sociais passaram a ser solicitadas e financiadas para contribuírem a desvendar como a população marginalizada vivia e compreendia seu cotidiano. Outro elemento importante que caracterizava o contexto era a Guerra Fria, que demandava uma estratégia de propaganda nacional e internacional segundo a qual, os Estados Unidos eram apresentados como a nação modelo do capitalismo, onde além das liberdades individuais e democráticas, havia inequivocamente bem estar social para todos (HOBSBAWM, 1995).

Para além de antropólogos e sociólogos “[...] os próprios investigadores educacionais começaram a manifestar interesse por estas estratégias [qualitativas], ao mesmo tempo que as agências estatais começaram a subsidiar a investigação que utilizava métodos qualitativos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 36).

Esse processo, no Brasil, foi similar pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 6), por décadas, predominaram por aqui, pesquisas educacionais filiadas à quantificação e experimentação no sentido das Ciências da Natureza “[...] ao que se convencionou chamar de paradigma positivista [...]”. Só a partir dos anos 1980, os pesquisadores da Educação começaram a dar “[...] sinais de insatisfação crescente em relação aos métodos empregados por aquele tipo de investigação [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 6), pois não contribuíam para construir proposições pertinentes, o que segundo as autoras

³⁷ A respeito dessa temática encontramos uma descrição panorâmica do período a partir das experiências da professora e socióloga brasileira, Maria Lygia Quartim de Moraes. Mais informações podem ser encontradas em GONÇALVES, Renata; BRANCO, Carolina. O que fazíamos em maio de 1968 no Brasil: entrevista com Maria Lygia Quartim de Moraes. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 1/2, p. 109-120, 2008.

Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/3289/2701>. Acesso em: 10 abr. 2022.

aconteceu também

[...] nos Estados Unidos, país onde a pesquisa em educação se encontra bastante desenvolvida, pode-se observar em tempos recentes sentimento semelhante, mesmo entre pesquisadores que trabalharam por muitos anos dentro daquela perspectiva [quantitativa] (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 6).

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa educacional brasileira carece, ainda, de pesquisas quantitativas, pois após os anos 1980 e 1990, apenas os estudos com abordagem qualitativa foram intensificados. Para além das poucas investigações com abordagem quantitativa, as que foram (e têm sido realizadas), via de regra, não o são

[...] por educadores, mas por pesquisadores de outras áreas que se debruçam sobre o objeto educação (economistas, físicos, estatísticos, sociólogos, psicólogos, etc.). Com isto, interpretações e teorizações nem sempre incorporam as discussões em pauta no campo das reflexões sobre a educação (GATTI, 2004, p. 14).

A articulação entre os dados e abordagens que quantificam e que descrevem, exaustivamente, casos concretos e específicos, podem trazer novas contribuições para a pesquisa educacional. Um raro exemplo do Ensino de História, é o Projeto Residente: Observatório das relações entre jovens, história e política na América Latina³⁸, capaz de evidenciar como a pesquisa educacional pode ser (re)valorizada ao promover a “[...] superação de renitentes polarizações entre as metodologias quantitativas e as qualitativas, que se verificam em várias estratégias discursivas, inclusive de negação de que a dicotomia exista [...]” (CERRI, 2016, p. 156).

Diante de tais considerações, entendemos que o critério mais válido para direcionar uma investigação em relação à escolha da abordagem metodológica (quantitativa, qualitativa ou mista) é a natureza do problema ou da questão de pesquisa que está sendo tratada, além dos pressupostos filosóficos trazidos pelo pesquisador, os procedimentos de investigação e as experiências pessoais dos pesquisadores e de seus pares para quem escreve (CRESWEEL; CRESWEEL, 2021). Neste sentido, retomamos nossa questão de pesquisa para enfatizar que as concepções de História e de Ensino de

³⁸ O referido projeto faz levantamento por meio de questionários junto aos estudantes de 15 e 16 anos em sete países latino-americanos sobre o ensino, a aprendizagem e posicionamentos quanto à História e às concepções políticas. Os dados estatísticos gerados pelas respostas aos questionários de múltipla escolha são tratados de forma quali-quantitativa. Disponível em: <https://www2.uepg.br/gedhi/projeto-residente/>. Acesso em: 10 abr. 2022. Há, também, outros desdobramentos como a obra: CERRI, L. F. (Org.). **Os jovens e a História**: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2018.

História, presentes no NCP, precisam ser investigadas por diferentes perspectivas, no caso da presente pesquisa, questionamos: **o que tem de novo para o Ensino Médio, no campo da História, no Novo Currículo Paulista – “Currículo em Ação” – proposto pelo Governo do Estado de São Paulo?**

Responder sobre o referido “novo”, implica em nossa proposta o enfrentamento de questões ligadas às subjetividades dos currículos (SILVA, 2021) e as disputas e tensões que eles suscitam, particularmente, no campo do Ensino de História e da ciência histórica (RÜSEN, 2007a; 2010).

Nossa opção pela abordagem qualitativa implica, também, dialogar com a literatura relacionada, ou seja, com outras investigações sobre o mesmo tema, objeto ou tópico, pois uma revisão da literatura permite compreender como um estudo pode contribuir sobre um dado tema, objeto ou tópico, “[...] funciona como um pano de fundo do problema ou situação que conduziu à necessidade do estudo [...]” (CRESWEEL; CRESWEEL, 2021, p. 22). Segundo Cooper³⁹ (2010 apud CRESWEEL; CRESWEEL, 2021, p. 21), há quatro tipos de revisões de literatura, a saber: as que “[...] (a) integram o que outros fizeram e disseram, (b) criticam trabalhos acadêmicos anteriores, (c) interligam tópicos relacionados e (d) identificam as questões centrais de uma área [...]”. Sobretudo, desejamos desenvolver esse último tipo a partir de trabalhos que investigaram as políticas curriculares paulistas.

2.2.1 Levantamento de teses e dissertações

Concentramos nossas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que além de ser uma plataforma oficial, concentra acessos e visibilidade às teses e dissertações de forma integrada com os diversos sistemas de informação das instituições que desenvolvem ensino e pesquisa no Brasil⁴⁰. Inicialmente, nossa busca com o descritor “currículo paulista” apresentou trinta e quatro (34) resultados em março de 2022. Posteriormente, em janeiro de 2023, repetimos o procedimento e obtivemos o resultado de trinta e oito (38) trabalhos indexados.

Durante o processo de seleção, retiramos do nosso escopo investigativo os

³⁹ COOPER, H. **Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010.

⁴⁰ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, ligado ao Ministério da Ciência e Tecnologia que desenvolve e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

trabalhos que tratavam da formação de professores nas áreas da Química, Matemática e Ciências, outros voltados para o Ensino de Ciências (portanto, do âmbito do EF), Ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (âmbito do EM) envolvendo componentes como Biologia e Química, outros voltados ao Ensino de Matemática, Ensino de Arte, Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Educação Física e o currículo de Matemática; também trabalhos que focavam a Educação Infantil (EI), os anos iniciais do EF e temas como o trabalho com poemas no EF, escrita de textos argumentativos de alunos do 9º ano e o uso de filmes no Ensino de Filosofia. Outros dois do Ensino de Geografia, um que discutiu a metodologia do trabalho de campo para o EF e outro que investigou a aprendizagem da linguagem geográfica no 6º ano do EF. Desconsideramos até uma pesquisa do Ensino da História que trabalhou com os estigmas sofridos por alunos do EF oriundos de famílias participantes de movimentos sociais que lutam por reforma agrária. Chegamos então à seleção de dezessete (17) trabalhos (quadro 4 - apêndice D), dos quais quatro (4) não pudemos acessar pelo *link* disponível na BDTD, mas que localizamos e acessamos no repositório institucional (trabalhos 1, 2, 3, 6 do quadro 4 - apêndice D), exceto uma dissertação que obtivemos, por contato direto de e-mail com a autora (trabalho 14 do quadro 4 - apêndice D).

Os trabalhos até a décima terceira posição do quadro 4 (apêndice D) tratam do contexto das políticas curriculares vinculadas ao currículo do programa denominado São Paulo Faz Escola (SPFE), o décimo quarto e os demais são voltados ao NCP. É um agrupamento formado por duas (2) teses e quinze (15) dissertações, sendo quatro (4) investigações voltadas especificamente para o EM (anterior à BNCC) e outros quatro (4) para o NEM. Entendemos que este conjunto de pesquisas ajuda-nos a identificar algumas questões centrais da área curricular (COOPER⁴¹, 2010 apud CRESWEEL; CRESWEEL, 2021) e descrever determinados aspectos das políticas curriculares paulistas dos últimos vinte anos.

2.2.2 Descrição qualitativa das teses e dissertações

Após uma leitura mais atenta, emergiram alguns aspectos comuns a diversos dos trabalhos selecionados, o que nos permitiu identificar algumas questões centrais

⁴¹ COOPER, H. **Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010.

(COOPER⁴², 2010 apud CRESWEEL; CRESWEEL, 2021) para o estudo do NCP/EM, a saber, (i) as vozes dos professores, (ii) Currículo e ideologia: resistência e autonomia *versus* controle e centralização, (iii) competências e habilidades, (iv) implementação curricular e participacionismo social, (v) o NEM: Projeto de Vida, Programa Inova Educação e Itinerários Formativos. Passamos a descrevê-las nas subseções que partem de uma intenção (utópica) de explicitar de forma inteligível aspectos que são partes de um todo, no sentido defendido por Milton Santos (2008), segundo qual,

O todo somente pode ser conhecido através do conhecimento das partes e as partes somente podem ser conhecidas através do conhecimento do todo. Essas duas verdades são, porém, parciais. Para alcançar a verdade total, é necessário reconhecer o movimento conjunto do todo e das partes, através do processo de totalização.

A dificuldade está exatamente nesse movimento mencionado pelo geógrafo brasileiro, pois se trata de uma dinâmica entre totalidade e totalização – tomada de Sartre⁴³ (1968 apud SANTOS, 2008) –, na qual a primeira é o resultado e a segunda o processo. Ele afirma que “A Totalidade está sempre em movimento, num incessante processo de totalização, nos diz Sartre. Assim, toda totalidade é incompleta, porque está sempre buscando totalizar-se [...]” (SANTOS, 2008, p. 119) em um movimento indefinido que ele descreve como sendo um processo pela qual o todo se torna um outro todo

[...] um processo de desmanche, de fragmentação e de recomposição, um processo de análise e síntese ao mesmo tempo. Trata-se de um movimento pelo qual o único se torna múltiplo e vice-versa. “O múltiplo é o futuro do único”, escreve Régis Debray (1991, p. 83). O todo múltiplo volta a ser único no momento seguinte, já um outro todo, pronto, também para ser despedaçado (SANTOS, 2008, p. 120).

A cada movimento de desmanche da totalização para a reconstrução da próxima, ocorre uma “[...] metamorfose do real-abstrato em real-concreto, da essência em existência, da potência em ato [que] é, conseqüentemente, a metamorfose da unidade em multiplicidade” (SANTOS, 2008, p. 120).

Mesmo diante de tamanho desafio, reiteramos nosso desejo de descrever a nossa versão (dotada de parcialidade) sobre as partes⁴⁴ dos dezessete (17) trabalhos selecionados que

⁴² COOPER, H. **Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010.

⁴³ SARTRE, J. P. **Search for Method**. New York: Vintage, 1968.

⁴⁴ No nosso contexto, as partes são as subseções que compõem o todo, ou seja, os dezessete (17) trabalhos selecionados.

formam um todo, evidentemente provisório.

2.2.2.1 As vozes dos professores nos trabalhos selecionados

A primeira parte (do todo) tem inspiração em Goodson e Cole (2019), segundo os quais, qualquer proposta para o desenvolvimento profissional de professores, precisa inicialmente ouvir o professor, “[...] precisamos reforçar, quase obsessivamente, esse ato de ouvir. [...] [é] a melhor maneira para desenvolver modelos sensíveis de desenvolvimento profissional [...]” (GOODSON; COLE, 2019, p. 143). Essa escuta, que eles chamam de escuta sensível, pode incluir “[...] a elaboração de histórias de vida, narrativas e estudos de caso colaborativos que visam a descobrir o “conhecimento prático pessoal” ou o “conhecimento do conteúdo pedagógico” do professor” (GOODSON; COLE, 2019, p. 143).

Dos dezessete (17) trabalhos que selecionamos, um (1) entrevistou alunas que cursaram o EM no ano de 2020 na cidade de Santos-SP; outras nove (9) pesquisas entrevistaram professores de diferentes regiões do Estado de São Paulo e de diferentes formações (quadro 5 – apêndice E). Outra forma de ressonância das vozes docentes é pela autoria das pesquisas, uma vez que apenas uma das autoras não cursou licenciatura (BARREIROS, 2021) e não informou qualquer atuação na área educacional, além da participação continuada em um grupo de pesquisa⁴⁵. Os demais, têm formação em licenciaturas e atuaram em algum momento na escola básica, exceto Rossi (2012), voltado sempre para a formação universitária (quadro 6 - apêndice F). Dito de outra forma, dezesseis (16) autores são professores, quinze (15), do ensino básico, com experiência na rede paulista. Alguns destes quinze (15) autores/professores exerceram alguma função fora da sala de aula, desempenhando atividades no campo da gestão escolar seja como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), caso da Silva (2020), ou como Coordenador Pedagógico (PC), caso de alguns entrevistados (SARAIVA, 2010, NUNES, 2012, MELONI, 2013), PCNP (MELONI, 2013, ORTEGA, 2019), ou ainda, como Vice-Diretora (NUNE, 2012) e Diretor de escola (SARAIVA, 2010).

Diante da diversidade de formações e atuações profissionais no campo educacional, tanto dos entrevistados como dos professores/autores, enfatizamos que o(s)

⁴⁵ Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação: Trabalho e Formação, da Unisantos. Sua formação é em Arquitetura e Administração de empresas e, em sua atuação tem experiência com a Gestão de Projetos, o que lhe instigou a investigar a proposta curricular paulista em torno do chamado Projeto de vida. Informações complementadas em consulta ao currículo lattes da autora, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9033532465681889>. Acesso em: 8 mar. 2023.

lugar(es) social(is) (CERTEAU, 1982) desse conjunto de pesquisas, que é(são) marcado(s) por permissões e interdições possibilita, a eles e a nós, o exercício da escuta sensível tal como se refere Goodson e Cole (2019). Ainda é preciso considerar como horizonte que os currículos são objeto de disputa de diferentes projetos de sociedade, de poder (APPLE, 2006) e, portanto, de narrativas (GOODSON, 2019), por isso, também os professores deverão ser ouvidos de forma respeitosa. Afinal, é na escuta sensível que se inicia a efetivação da autonomia docente frente ao controle e a centralização curriculares. Por isso, propomos na subseção que segue, descrever o que as pesquisas selecionadas capturaram sobre os currículos nas vozes docentes, suas resistências e acomodações.

2.2.2.2 Currículo: resistência e autonomia *versus* controle e centralização

Para tratar dos currículos e dos vários âmbitos a eles relacionados é preciso mapear o que já se elaborou no campo das teorias curriculares, implica estudar os modos como currículos e teorias curriculares são perpassados por ideologias que, por sua vez, disputam espaço e hegemonia, mas também compreender o quanto tais investidas encontram resistências ou são assimiladas.

Começando pelo conceito de currículo e pelas teorias curriculares, no âmbito dos dezessete (17) trabalhos que selecionamos, podemos tomar os quadros elaborados por Miralha (2018) e Cavalcanti (2022) com base nas contribuições do teórico do currículo (curriculista) Tomaz Tadeu da Silva (2021). Neste sentido, agrupamos as dissertações e teses em investigações que se filiam aos três principais tipos de teorias do currículo, a saber: tradicionais, críticas e pós-críticas (SILVA, 2021). Cada grupo, privilegia um conjunto de conceitos que “[...] dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não “veríamos”. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade” [...]” (SILVA, 2021, p. 17). O teórico explica que,

[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo [...] (SILVA, 2021, p. 17).

Esta relação entre conceitos como ideologia e identidade com os três tipos de teorias curriculares, proposta por Silva (2021), pode ser representada em forma de quadro como fizeram Miralha (2018) e Cavalcanti (2022).

Quadro 7 – As grandes categorias de teoria curricular que elas enfatizam.

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Aprendizagem	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Ensino	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	-
-	Resistência	-

Fonte: SILVA⁴⁶ (2017 apud CAVALCANTI, 2022, p. 69).

Segundo nossa leitura, e considerando que “[...] as teorias tradicionais pretendem ser apenas [...] neutras, científicas, desinteressadas [...]” (SILVA, 2021, p. 16), afirmamos que entre os trabalhos que selecionamos, nenhum é filiado às teorias tradicionais, sete (7) podem ser identificados com as teorias críticas e sete (7) às teorias pós-críticas, sendo que a distinção entre estes dois tipos é mais difícil, pois ambas convergem ao assumir a impossibilidade da neutralidade (dos currículos e das teorias) e questionam os motivos de um dado currículo escolher ensinar este conteúdo, desenvolver esta competência ou habilidade e não outra. “[...] As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2021, p. 16).

Quadro 8 – Os trabalhos selecionados, os tipos de teoria e os principais conceitos

Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Silva (2012) – reprodução e capitalismo	Cunha (2010) – cultura e cultura escolar.
Nunes (2014) – poder	Saraiva (2010) – identidade e cultura.
Souza (2015) – práxis educacional	Martins (2012) – cultura, identidade, diferença e discurso.
Lomardo (2017) – crítica, autonomia e	Meloni (2013) – significação e discurso

⁴⁶ SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2017.

liberdade	
Miralha (2018) – resistência, adaptação, acomodação e aceitação	Rossi (2019) – identidade e história sociocultural
Ortega (2019) – resistência, ideologia, capitalismo	Jorge (2021) – discurso
Silva (2020) – ideologia e poder	Cavalcanti (2022) – significação e discurso

Fonte: Elaboração do autor.

Conforme apresentado no quadro 8, entre as pesquisas que se assumem filiadas às teorias críticas do currículo e as que classificamos como tal, estão os trabalhos de Lomardo (2017), Ortega (2019) e Miralha (2018) que têm por base conceitos como currículo, ideologia, hegemonia, resistência, acomodação a partir de autores como Apple (2006), Ball (2005), Freire (2022), Giroux (1986), e indiretamente Gramsci (2022), entre outros. Ainda elencamos como pesquisas filiadas às teorias críticas as dissertações de Silva (2012), Nunes (2014), Souza (2015) e Silva (2020) que desenvolveram temas como concepções de trabalho, conceitos como práxis educativa, entre outros próprios do materialismo histórico.

De forma complementar e dialógica, há também as pesquisas identificadas com as teorias pós-críticas como Cunha (2010), Saraiva (2010), Martins (2012), Meloni (2013), Rossi (2019), Jorge (2021) e Cavalcanti (2022). Um exemplo da dificuldade de classificar a qual tipo teórico pertence uma investigação curricular, é o trabalho de Meloni (2013) que, apesar de ter partido de categorias da Geografia Crítica, analisou os dados (obtidos na observação de uma escola e com entrevistas) centradas na significação e nos discursos.

Há, por fim, três trabalhos que, segundo nossa interpretação, transitam entre as teorias críticas e pós-críticas. O primeiro é de Fernandes (2013), cuja investigação focou na avaliação, mais precisamente sobre o SARESP apoiado em um referencial crítico especializado no tema, mas também buscou “[...] identificar no discurso da SEE/SP como ela utiliza o SARESP para a melhoria da qualidade do ensino básico paulista. (FERNANDES, 2013, p. 17), com o apoio de autores como Sacristán (2000). A segunda dissertação é de Rezende (2021, p. 194), a qual propõe um diálogo profícuo “[...] entre a Pedagogia das Competências, proposta por Perrenoud e a concepção de Gramsci sobre organização da escola, cultura e educação [...]” que, segundo ele poderia subsidiar “[...] boas práticas didático-pedagógicas no ensino de Filosofia [...]” (REZENDE, 2021, p. 194). A terceira investigação foi produzida por Barreiros (2021), entrevistou alunas do

EM, em duas escolas Programa de Ensino Integral (PEI), sobre o componente Projeto de Vida, o trabalho das mulheres e empregabilidade, sobre juventude, o Direito à Educação considerando entre outras referências aquelas que discutem a chamada Nova Gestão Pública a partir de uma crítica ao neoliberalismo e ao mesmo tempo, abarcou questões discursivas e de gênero para analisar os dados levantados junto às alunas por meio de interações via internet, em função do isolamento social decorrente da síndrome de Covid-19.

Ideologia pode ser tomada como uma categoria teórica que tem diversas perspectivas, mas que entre as investigações curriculares prevalece a que foi dada pela literatura marxista e marxiana⁴⁷, relacionada à busca por viabilizar o controle de grupos privilegiados sobre outros que, por sua vez, na medida que podem, impõem algum tipo de resistência, segundo a lógica proposta também pelo esquema polemológico⁴⁸ de Certeau (2014). São tensões que atravessam o currículo, os quais trabalhamos na seção que segue. Antes, porém, em relação às pesquisas que selecionamos, é importante destacar os resultados de algumas investigações, por exemplo, Miralha (2018) descreveu um processo de resistência inicial seguido de acomodação ao analisar as percepções de dez (10) professores de uma escola estadual paulista, localizada em Presidente Prudente - SP. Segundo Miralha (2018, p. 123), a reforma curricular do SPFE diminuiu drasticamente a autonomia das escolas e dos professores que, inicialmente perceberam o novo currículo com resistência e incômodo, porém aos poucos, ocorreu ao mesmo tempo acomodação em relação ao discurso oficial e resistência que sobrevive nas práticas escolares cotidianas, “[...] pois, os sujeitos escolares interpretam/recriam a política, que pode inclusive ganhar outros rumos, mostrando que a escola não aceita passivamente tudo que lhe foi normativamente imposto”. Esta resistência inicial que se converte em acomodação no caso de alguns professores é na avaliação da autora compreensível, pois

[...] os mecanismos de controle exercidos pelo Estado sob o trabalho docente acabam os convencendo de que trabalhar com um material já pronto poderia facilitar a árdua tarefa de ensinar, dessa forma, o professor poderia garantir sua bonificação e teria mais tempo livre (MIRALHA, 2018, p. 126).

⁴⁷ Literatura marxiana é aquela escrita pelo próprio Karl Marx que fundou uma tradição teórica. Já a literatura marxista é formada por diversos autores e vertentes que estudam, ampliam, recuperam, atualizam, mas que também podem ser acusados por outros marxistas de deformar, reduzir as obras do autor, por isso, os teóricos afirmam que existem marxismos que convergem e divergem sobre o pensamento marxiano.

⁴⁸ Relativo a polemologia ou ao estudo da guerra, conforme Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/polemolo%C3%B3gico>. Acesso em: 10 jan. 2022.

A dissertação de Lomardo (2017), ao tratar da relação entre ideologia, hegemonia e resistência, apoia-se em Giroux⁴⁹ (1986 apud LOMARDO, 2017) e suas críticas a um certo pessimismo das teorias da reprodução, ou crítico-reprodutivistas em favor das possibilidades contra hegemônicas oriundas do pensamento gramsciano combinadas com o pensamento crítico frankfurtiano. Além desse aparato teórico, Lomardo (2017) agregou as contribuições de Paulo Freire⁵⁰ (2005 apud LOMARDO, 2017), pois estas têm o mérito de serem elaboradas a partir de contextos escolares concretos, além disso, podemos acrescentar que Freire (2022, p. 83), ao criticar o modelo da escola moderna, que ele denomina de educação bancária, afirma que sua meta é a adaptação ou ajustamento, pois quanto mais se impõe aos estudantes, mas também aos professores um tipo de “[...] passividade, tanto mais ingenuidade, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos”. Ainda que Freire (2022) refira-se aos estudantes, podemos estender aos docentes, pois antes de os professores depositarem nos alunos esta passividade em favor da adaptabilidade eles, os docentes, recebem este mesmo tipo de depósito. Parece-nos inviável como modelo educacional duradouro, conceber um aluno passivo promovido por um professor ativo, o mais provável, é que ambos se espelhem um no outro, se constituam mutuamente, segundo aquela dinâmica do lugar social (CERTEAU, 2014).

Também, em sua dissertação, Ortega (2019) relata que testemunhou na condição de professora de Geografia, que ingressou na rede paulista no mesmo ano em que iniciou a implementação do SPFE, 2008, “[...] grande desconforto, resistência e angústia no grupo [dos professores que já estavam na rede]. Diante dessas reações a minha não foi diferente [...]” (ORTEGA, 2019, p. 17). No ano seguinte, 2009, com a chegada dos cadernos do professor e do aluno⁵¹, foi que, segundo seu relato, os docentes perceberam mais claramente novos rumos curriculares, dotados de lacunas na comunicação e na sistematização da implementação, que fizeram emergir mais resistências frente ao empenho em implementar a partir da realidade posta e imposta.

Posteriormente, após entrevistar professores da rede paulista e encontrar indícios de acomodação, Ortega (2019, p. 193) sustentou em sua investigação que as vozes dos professores evidenciam uma sobreposição da resistência sobre a adaptação/acomodação.

⁴⁹ GIROUX, H. **Teoria Crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

⁵⁰ FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

⁵¹ Eram conhecidos vulgarmente como apostilas e sua produção e distribuição se deram em conformidade com o currículo SPFE desde o ano de 2009 até seu ocaso em 2018 no EF e 2019 no EM.

Ela afirma que há um abismo entre o que é prescrito e a apropriação dos docentes, trata-se de “[...] um claro dinamismo na busca por outras alternativas e o uso da criatividade [que] são evidentes na prática da maioria dos sujeitos da pesquisa”. Não se reduz a uma “[...] simples reação natural ao que é novo, mas sim fundamentadas em razões e objetivos muito claros para esses professores” (ORTEGA, 2019, p. 197), pois estes profissionais manifestam ter refletido frente uma realidade adversa de restrição de sua autonomia, souberam repensar “[...] sobre sua ação pedagógica e buscaram meios para adaptar o currículo conforme sua experiência e as necessidades de aprendizagem de seus alunos” (ORTEGA, 2019, p. 197).

Outra categoria teórica frequente nas pesquisas selecionadas é a autonomia, seja docente ou escolar. Direta ou indiretamente, todos os trabalhos defendem a autonomia como elemento necessário para o favorecimento das aprendizagens, entretanto, no debate educacional mais amplo, não existe uma concepção única de autonomia. Por exemplo, Ortega (2019) assume uma perspectiva que antes foi proposta e defendida por Contreras⁵² (2002 apud ORTEGA, 2019), segundo a qual, a autonomia docente não se refere a fazer o quer, sem responder por suas escolhas, mas ter a “[...] a garantia de participação nas decisões coletivas [...]” (ORTEGA, 2019, p. 189) de modo que os sujeitos possam efetivamente escolher diante de uma série de alternativas que lhes são possibilitadas pelas condicionantes sociais e políticas inerentes ao campo educacional, assim como a proletarianização não significa perda absoluta de autonomia.

Por outro lado, a concepção de autonomia da SEE-SP expressa no SPFE, capturada pela investigação de Souza (2015), não tinha relação com uma formação intelectual emancipadora, nem com a capacidade para o trabalho capaz de transformar Homem e Natureza, mas para a inserção no mercado de trabalho, entendido como um ente inquestionável para o qual o estudante (futuro trabalhador) deveria estar preparado (flexibilidade e resignação) para manter, perpetuar. Esta lógica está assentada em “[...] uma certeza que determina a práxis educacional e a práxis educativa nas escolas paulistas e, conseqüentemente, o arquétipo de homem, de cidadão [...]” (SOUZA, 2015, p. 102).

Quanto a autonomia escolar, Nunes (2014), afirma que os professores e as profissionais da gestão escolar que entrevistou, manifestaram uma posição crítica sobre

⁵² CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

as avaliações externas e pseudo – externas⁵³, sobretudo, em relação ao formato limitado do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), incapaz de considerar especificidades de cada contexto escolar, inclusive as condições socioeconômicas e culturais dos estudantes, por isso, criticaram o esvaziamento da autonomia escolar e docente, bem como das aprendizagens em função do atrelamento entre o Currículo Oficial e SARESP, pois,

[...] o objetivo deixa de ser a aprendizagem e passa a ser preparar os alunos para terem bons resultados nas avaliações externas, ainda mais no caso do Estado de São Paulo, onde observamos que a avaliação externa está atrelada à política de bônus salarial dos docentes e demais funcionários da escola (NUNES, 2014, p. 115).

A homogeneização curricular e centralização das políticas educacionais, foram descritas como processos gradativos que remontam aos anos 1990, quando no Brasil, os governos federal e paulista se filiaram às propostas do Banco Mundial (BM) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) entre outros órgãos internacionais (CUNHA, 2010), depois passa pelo SPFE Silva (2012), Souza (2015), Ortega (2019) e chega ao NCP Jorge (2021), Rezende (2021) e Barreiros (2021) e Cavalcanti (2022). Trata-se de uma constante nas políticas educacionais que se evidencia, por exemplo, em *slogans* como “aprender a aprender” ou “escola aprendente” (SOUZA, 2015), oriundos de documentos internacionais como o relatório publicado, originalmente, em 1996, sob a liderança de Jacques Delors para a UNESCO, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* voltado ao combate do fracasso escolar por meio de uma aprendizagem de qualidade, baseada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2010). Particularmente, o aprender a aprender inspirou o Programa Inova Educação e por consequência o NCP (JORGE, 2021; REZENDE, 2021) e o PEI (BARREIROS, 2021).

No caso do SPFE, esse processo de homogeneização e centralização curricular ficou evidenciado, não só pelo SARESP combinado com a política de bonificação por resultados (CUNHA, 2010, SILVA, 2012, FERNANDES, 2013, LOMARDO, 2017 e

⁵³ Refere-se a avaliações como a prova do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), pois como afirma Fernandes (2013), sua capacidade avaliativa é restrita e superficial frente às experiências e aprendizagens dos estudantes desenvolvidas no interior da escola. Ainda que seja uma prova estandardizada, ela é realizada na própria escola. Junto com Fernandes (2013, p. 68) “[...] entendemos que o fato de o exame ser sistematizado fora do ambiente escolar, não o classifica como avaliação externa, porque o que ele avalia é a aprendizagem e essa se constitui no universo interno na unidade escolar”.

ORTEGA, 2019), mas também pela estrutura dos cadernos do professor e do aluno, que foi avaliado pelos professores de Educação Física, como um material que evidencia uma implementação curricular frustrante pelo fato dos professores não terem participado da elaboração. E, também, por falta de informação, por ser insuficiente frente às demandas da realidade escolar, além de controlador (SARAIVA, 2010). Percepção docente que também foi capturada por Miralha (2018) e Ortega (2019) junto a professores de diversas disciplinas e formações. Segundo os quais, além da falta de oportunidade de participar da elaboração do currículo, sofreram com a imposição dos jornais⁵⁴ e depois dos cadernos do SPFE, um processo no qual, segundo a maioria, nem mesmo “[...] houve uma preparação para a utilização do material ou um momento para estudo da Proposta e de seus objetivos” (MIRALHA, 2018, p. 99) e, que segundo todos os entrevistados, precisavam “[...] seguir a Proposta e que certamente seriam punidos caso não o fizessem [...]” (MIRALHA, 2018, p. 103). Aspecto coerente com a percepção da maioria dos entrevistados de que havia uma relação direta entre o currículo e as avaliações externas e que Miralha (2018, p. 104) identificou como uma evidência da adoção da “[...] lógica da gestão por resultados”.

No caso dos resultados da pesquisa desenvolvida por Ortega (2019), os entrevistados sinalizaram que as decorrências da reforma curricular do SPFE incluíam aspectos que a autora agrupou em quatro grandes eixos, a saber: (a) a unificação curricular, (b) mudança na relação com PC, ou seja, maior fiscalização sobre o trabalho docente sobre o cumprimento (ou não) do conteúdo previsto no material, (c) introdução do caderno do aluno e (d) o individualismo na prática docente.

No campo da disciplina da Geografia, Meloni (2013) afirmou que o material do SPFE era frágil e superficial quanto a epistemologia da Geografia a ponto de os professores entrevistados por ela relatarem preencher tais lacunas com os livros didáticos (MELONI, 2013). Por fim, na investigação sobre a disciplina de Sociologia, Silva (2020), ao avaliar os cadernos do SPFE, afirmou que as orientações teóricas e metodológicas apresentadas nos materiais evidenciavam a tentativa da SEE-SP de controlar o currículo real, procurava “[...] controlar mais um dos espaços de construção de significados, suprir parte da função de intérprete do texto que ela mesma escreveu [...]” (SILVA, 2020, p.

⁵⁴ No início do ano de 1998, a implementação do currículo do SPFE foi iniciada com a distribuição de dois materiais, a saber: o jornal intitulado “São Paulo Faz Escola, Pontapé inicial”, destinado aos estudantes e revistas para professores, tanto do EF e EM, posteriormente sucedidos pelos cadernos para alunos e professores, conhecidos como apostilas. (SARAIVA, 2010 e MIRALHA, 2018).

82). Um tipo de controle que, segundo Ortega (2019), foi percebido pelos professores na mudança de sua relação com o PC que, por sua vez, passou a ter uma atuação mais fiscalizadora.

Estes rumos das políticas educacionais paulistas foram descritas por Ortega (2019, p. 43) como a emergência da performatividade, que “[...] gera uma mudança de valor, pois os sentimentos de culpa, vergonha, orgulho tomam conta dos sujeitos [...]” o que implica o abandono até das práticas consideradas boas e de qualidade elevada para atender às imposições de desempenho. A ponto de os docentes sentirem-se “[...] responsáveis [de forma mal discernida] pelo desempenho dos alunos [...]” (ORTEGA, 2019, p. 177) e da atuação do PC evidenciar o “[...] gerencialismo no cotidiano escolar, pois é ele o responsável por incutir a cultura da responsabilidade, ou seja, a performatividade nos professores” (ORTEGA, 2019, p. 177). Aspecto que coincide com a “pedagogia do gerenciamento”, segundo a qual “[...] o comportamento dos professores precisa ser controlado e as questões referentes à aprendizagem devem ser reduzidas a problemas de administração [...]” (GIROUX⁵⁵, 1997 apud ORTEGA, 2019, p. 191).

Por outro lado, esse “gerencialismo” (homogeneizador, centralizador e controlador) encontra resistências que se organizam por meio de táticas como a “infidelidade normativa”, como denomina Lima⁵⁶ (2001 apud ORTEGA, 2019, p. 195). As táticas são baseadas na resistente cultura docente (ARROYO⁵⁷, 2000 apud ORTEGA, 2019, p. 196-197). A pesquisa de Ortega (2019, p. 198), identificou que não há “[...] passividade dos professores em relação à reforma, os professores não são “meros aplicadores de receitas”, mas questionam e resistem a perda de autonomia imposta pela mesma”. Também Jorge (2021, p. 82) observou que “apesar de o currículo ter um papel de regulador da performatividade, ainda não é suficiente para igualar toda a rede pública paulista para tornar-se referência brasileira [...]”. Segundo Ortega (2019) e Cantazaro⁵⁸ (2012 apud ORTEGA), embora os materiais do SPFE tenham disputado com o professor o espaço e o lugar curriculares que sempre foram do docente e, que

[...] a intenção da SEE ao criar o SPFE era dar ao material um lugar próprio e ao professor o papel de consumidor invisível, segundo as categorias de

⁵⁵ GIROUX, H. **Os professores como intelectuais transformadores**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

⁵⁶ LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: Uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

⁵⁷ ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

⁵⁸ CANTAZARO, Fabiana Olivieri. **O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola do Ensino Médio**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado) – USP, São Paulo, 2012.

Certeau, não foi o que ocorreu. O professor tem visibilidade diante do aluno e é o protagonista na comunidade escolar, onde possui lugar próprio e autoridade (CANTAZARO⁵⁹, 2012 apud ORTEGA, 2019, p. 198).

Avaliação semelhante fez Jorge (2021), frente ao depoimento de um professor que defendeu a iniciativa docente como sendo o fator mais determinante e capaz de superar os problemas da implementação curricular. Segundo ela, a referida “[...] iniciativa do professor pode ser visualizada como um ato de resistência, dado que o professor pode construir sua imagem docente a partir da vontade ou falta de vontade na prática de ensino” (JORGE, 2021, p. 83).

De forma similar, Cantazaro⁶⁰ (2012 apud ORTEGA, 2019) em sua dissertação de mestrado⁶¹, tratou as relações entre as imposições curriculares e as resistências dos professores a partir das categorias de Certeau (2014), sobretudo as táticas de consumo relativas às astúcias do “fraco” para golpear o “forte” e suas estratégias de poder e controle. Um embate que Certeau (2014) descreve, por meio de um modelo chamado de polemológico⁶², o qual retomaremos em nossas análises.

Outra pesquisa que trabalhou tais aspectos, foi a de Lomardo (2017) que articulou a categoria resistência com ideologia e hegemonia no âmbito do currículo, tendo como referencial teórico a Geografia Crítica e autores como Apple (2006) e Giroux⁶³ (1986 apud LOMARDO, 2017), com os quais dialogamos na próxima seção.

É pertinente salientarmos que nesta tensão entre controle e resistência há a acomodação. Exemplo disso foi a investigação realizada por Miralha (2018) que entrevistou dez professores de diferentes disciplinas, atuantes em uma escola de Presidente Prudente – SP. Eles colaboraram para que ela pudesse afirmar que frente a diminuição drástica da autonomia das escolas e dos professores houve o movimento que a autora identificou como acomodação. O que não nega a existência de relatos que evidenciaram a resistência nas práticas escolares cotidianas, “[...] pois, os sujeitos

⁵⁹ CANTAZARO, Fabiana Olivieri. **O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola do Ensino Médio**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado) – USP, São Paulo, 2012.

⁶⁰ CANTAZARO, Fabiana Olivieri. **O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola do Ensino Médio**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado) – USP, São Paulo, 2012.

⁶¹ Mesmo este texto não tendo sido elencado em nossa busca na BDTD, o modo como ele é citado por Ortega (2019) chama a atenção, pois a autora trabalha com as categorias de análise de Certeau (2014), as quais nós também adotamos.

⁶² Certeau (2014), propôs tal modelo como resultado do seu esforço investigativo para descrever as astúcias do “fraco” frente ao “forte” que dão seus “golpes” nos atos cotidianos da leitura, da conversa, nos modos de fazer, de conversar, de habitar, de cozinhar, enfim, nas práticas do dia a dia em geral. Nesse modelo explicativo, há de um lado a estratégia, do outro, a tática. A primeira refere-se ao “forte” e a segunda ao “fraco.

⁶³ GIROUX, H. **Teoria Crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986

escolares interpretam/recriam a política, que pode inclusive ganhar outros rumos, mostrando que a escola não aceita passivamente tudo que lhe foi normativamente imposto” (MIRALHA, 2018, p. 123). Entretanto, a resistência inicial, aos poucos cede parte do espaço (não todo) à acomodação, o que a autora entende ser compreensível frente:

[...] os mecanismos de controle exercidos pelo Estado sob o trabalho docente [que] acabam os convencendo de que trabalhar com um material já pronto poderia facilitar a árdua tarefa de ensinar, dessa forma, o professor poderia garantir sua bonificação e teria mais tempo livre (MIRALHA, 2018, p. 126).

De fato, os professores

[...] reafirmam o discurso oficial de que o Currículo facilita o trabalho do professor que está sobrecarregado por sua jornada de trabalho. Ainda salientam que a padronização de conteúdos é um avanço para a educação paulista, pois todos os alunos poderiam aprender ao mesmo tempo os mesmos conteúdos (MIRALHA, 2018, p. 126).

Em relação à autonomia dos alunos para aprender, Ortega (2019, p. 186), com base nos depoimentos de professores sobre os materiais didáticos distribuídos pelo SPFE, afirmou que ao mesmo tempo que os estudantes não tinham autonomia para desenvolver as situações de aprendizagem nos tempos e condições previstas nos cadernos do aluno, o SPFE também não previa o “[...] espaço [necessário] para a formação ou a atuação do professor enquanto mediador do processo de ensino aprendizagem. As falas dos professores deixam claro que o caráter fortemente prescritivo do material engessa e limita a prática docente”, até porque, o professor era concebido no SPFE, segundo a investigação de Meloni (2013), não como o principal “[...] responsável por delinear os caminhos que melhor darão conta de problematizar o ensino na sala de aula, e sim considerando-o como um aplicador de um material curricular que contém as orientações que deverão ser repassadas em sala de aula.” (MELONI, 2013, p. 50). Uma perspectiva educacional que a autora classifica como tecnicista, pois desloca o foco de uma formação conectada à vida real para o treinamento, para avaliações externas e pseudo – externas.

É pertinente salientarmos que no campo da disciplina de Sociologia, houve algumas diferenças. Segundo Silva (2020), os materiais fornecidos pelo SPFE contribuíram positivamente sob o aspecto de que os professores da disciplina tiveram onde se apoiar quando ela retornou ao EM como disciplina obrigatória, após quase três décadas. Afinal, segundo as autoras dos cadernos do SPFE, sociólogas de formação e

indicadas pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), os materiais foram “[...] dirigidos aos professores, não aos alunos, não para ambos. Foram elaborados para proporcionar ferramentas para o professor desenvolver o Currículo Oficial em sala de aula” (SILVA, 2020, p. 66).

Ao mesmo tempo, as próprias sociólogas/autoras criticam o fato de a participação da comunidade epistêmica ligada à SBS ter servido também “[...] para legitimar a adoção de um material elaborado sem a participação dos professores da rede estadual” (SILVA, 2020, p. 64). Outra contradição, é que, após analisar o texto base do currículo SPFE para Sociologia, Silva (2020, p. 77) observou diversos “[...] conflitos entre as concepções da SEE [explicitadas nos textos introdutórios] e dos redatores do Currículo de Sociologia manifestos ao longo do documento [...]”, pois mesmo tendo buscado incorporar as competências e habilidades, as autoras não tinham formação ou intimidade com o campo educacional. Sobre isso, Silva (2020, p. 113-114) afirma que “[...] pode explicar também uma série de problemas elencados nesse material e sua pouca funcionalidade em sala de aula.”

Entre os trabalhos que investigaram o NCP, no que tange à autonomia, os professores de Filosofia entrevistados por Rezende (2021), discordam da narrativa oficial, segunda a qual tiveram autonomia no processo de elaboração das propostas pedagógicas das escolas em que trabalham. Tais documentos, construídos com base no NCP e nas orientações da BNCC, teriam se pautado pelo diálogo, escuta e debates, entretanto, os docentes afirmaram terem se sentido pressionados a validar o que lhes chegava pronto, pois

[...] Em geral os professores desconhecem a proposta da escola. Ouve-se muito nas reuniões pedagógicas que o projeto da escola está alinhado com as diretrizes. Extraem trechos da BNCC e do Currículo Paulista e nos apresentam como parte de uma proposta construída no coletivo (DOCENTE 5⁶⁴ apud REZENDE, 2021, p. 136).

O Plano Diretor de uma das escolas investigadas por Rezende (2021), reforça esta relação que um dos docentes chamou de “autonomia vigiada” pois, ao mesmo tempo que o documento recorre ao verbete autonomia para se referir a relação entre gestores e docentes, ele define que cabe ao PC acompanhar e dar suporte ao docente em sala de aula a fim de cumprimento da proposta curricular oficial.

⁶⁴ Nomenclatura dada aos entrevistados.

O tema investigado por Rezende (2021), as competências no Ensino de Filosofia, contribui para descrever o processo de esvaziamento da autonomia no NCP, na medida em que ele reverbera uma profunda crítica à pedagogia das competências que descrevemos na próxima subseção. Antes, porém, salientamos nossa inferência, segundo a qual o SPFE e o NCP, à luz das investigações selecionadas, compõem uma permanência curricular paulista de homogeneização, centralização e controle do currículo que afronta a autonomia docente, por isso, produz ao mesmo tempo resistência e acomodação dos professores.

Neste processo de implementação dos dois últimos currículos paulistas (SPFE e NCP), houve um momento específico que Jorge (2021) identificou como sendo de maior liberdade. O período da transição curricular, entendido como sendo o ano de 2019, dedicado à implementação do NCP em substituição ao SPFE. Esta transição curricular, teve como marco inicial a homologação do NCP para o EF em agosto de 2019 e, que em seguida, teve o suporte do Programa Inova Educação⁶⁵, lançado em dezembro de 2019 para apoiar a implementação do NCP, conforme investigou Jorge (2021).

Após observar quatro (4) escolas estaduais localizadas no Município de Artur Nogueira – SP, coletar respostas de trinta (30) professores do EF-II e EM (de diversas áreas do conhecimento) por meio de questionário, dos quais entrevistou dezesseis, mais quatro PC, Jorge (2021) afirmou que tanto os professores como os PC, ao se referirem, nas entrevistas, ao período da transição curricular “[...] os termos mais recorrentes foram: confusão, adaptação curricular, liberdade, participação ativa, entre outros” (JORGE, 2021, p. 72). Termos como confusão, desorganizado, desordenado e caótico referem-se aos problemas de comunicação e logística, não obstante, o “[...] termo utilizado com maior frequência como resposta ao indicador Transição Curricular, é a **liberdade**” (JORGE, 2021, p. 72, negrito nosso).

Sobretudo os professores com mais de dez anos de carreira, fizeram afirmações como: “[...] foi libertador, trabalhar da maneira como eu enxergo que eu tenho que

⁶⁵ Segundo o sítio do Programa, “A primeira edição aconteceu em dezembro de 2019 e contou com oficinas, palestras, espaços abertos de criação, hackathon e mostra interativa de ciências e de computação criativa/robótica, com a participação de cerca de 4 mil pessoas, na Escola de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo – EFAPE. Os participantes tiveram a oportunidade de conhecer novas experiências em educação desenvolvidas em todas as regiões do Estado de São Paulo”. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/movimento-inova/#:~:text=A%20primeira%20edi%C3%A7%C3%A3o%20aconteceu%20em,Estado%20de%20S%C3%A3o%20Paulo%20E2%80%93%20EFAPE>. Acesso em: 8 abr. 2023.

trabalhar minha disciplina. O livro e a apostila, muitas vezes, te prendem [...]” (PE2ES2⁶⁶ apud JORGE, 2021, p. 73), ou ainda, “[...] foi bem legal, para criar projetos, e no caso do 3º ano do ensino médio, focar mais no Enem, pois tinham uma liberdade maior, já que não havia a obrigatoriedade de seguir o currículo à risca (PEIES2⁶⁷ apud JORGE, 2021, p. 73). Também as coordenadoras entrevistadas afirmaram que o período da transição curricular foi de liberdade, concluída com êxito e contou com ampla participação. Diante de tais evidências, Jorge (2021, p. 73) entende que liberdade corresponde ao espaço e tempo para desenvolver atividades que superem o atendimento das avaliações externas, o que permite, por exemplo, “[...] retomar conteúdos caso a turma esteja com defasagem, desta maneira o professor tornou-se protagonista, devido à oportunidade de pesquisar, selecionar e pôr em prática materiais pedagógicos extracurriculares [...]”.

Sobre a participação dos professores na construção do NCP durante a transição curricular de 2019, Jorge (2021), coletou dados que informam que do ponto de vista dos professores e das coordenadoras, foi difícil participar ativamente porque as informações fornecidas pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Limeira – SP eram fragmentadas e desatualizadas. Além disso, as ações voltadas a coletar as opiniões dos professores sobre o currículo de 2020 eram inócuas, segundo as coordenadoras entrevistadas por Jorge (2021, p. 73-74), porque o documento já estava pronto, pois “[...] as demais informações eram todas para apresentar um currículo já pronto por meio de documentos oficiais, em vista disso é possível considerar a transição curricular como um meio de “informar sobre” o currículo e não a própria construção deste [...]”.

Outro dado pertinente, é que “[...] todos os docentes participantes da entrevista aberta falaram que somente receberam as informações durante a transição curricular, por meio das coordenadoras e do curso Programa Inova Educação [...]” (JORGE, 2021, p. 74), o que recorda a falta de informações relatada, inclusive por alguns professores (MELONI, 2013) e PCNP (NUNES, 2014) no caso do SPFE e a sistemática oficial de trabalho estabelecida para sua implementação (CUNHA, 2010). No caso do NCP, oitenta

⁶⁶ Participante da pesquisa por meio de entrevista, identificado(a) pela sigla PE2ES2 onde o significado é respectivamente, Professor, Experiente (mais de sete anos de atuação docente), identificado(a) com o número 2 para distingui-lo(a) do(a) outro(a), o número 1, atuante na escola satisfatória em referência ao Idesp das duas escolas que tiveram desempenho considerado satisfatório, seguido do numeral dois para distingui-la da outra escola satisfatória, a número um.

⁶⁷ Participante da pesquisa por meio de entrevista, identificado(a) pela sigla PE2ES2 onde o significado é respectivamente, Professor, Experiente (mais de sete anos de atuação docente), identificado(a) com o número 1 para distingui-lo(a) do(a) outro(a), o número 2, atuante na escola satisfatória em referência ao Idesp das duas escolas que tiveram desempenho considerado satisfatório, seguido do numeral dois para distingui-la da outra escola satisfatória, a número um.

por cento (80%) dos respondentes do questionário feito por Jorge (2021, p. 76) “[...] afirmaram que a transição curricular não permitiu totalmente a participação dos docentes na construção do novo currículo paulista; assentimento reafirmado nas entrevistas abertas tanto pelas coordenadoras quanto pelos professores”.

Por outro lado, a pesquisa capturou também a falta de engajamento dos docentes no que se refere a repensar as práticas pedagógicas no momento da transição, conforme falas das PC e de alguns professores. Ao mesmo tempo,

[...] alguns docentes mencionaram o apagamento da voz do docente, em vista que o governo utilizou desta situação para declarar que, em conjunto, a comunidade escolar, os docentes e a Secretaria de Educação Paulista debateram e elaboraram um currículo que envolve questões socioemocionais e cognitivas, e contempla todos os grupos sociais presentes no cenário educativo paulista; circunstância que os participantes negam (JORGE, 2021, p. 87).

Fica evidente ainda, à luz da investigação de Jorge (2021), que a liberdade curricular que emergiu no período de transição curricular (ano de 2019) foi temporária, sobretudo pelo apagamento das vozes docentes agravada pela emergência do ensino remoto e ensino híbrido, em função do isolamento social, necessário para o enfrentamento da síndrome de Covid-19, o que agravou problemas anteriores ao ano de 2020, como

[...] as dificuldades em relação à falta de infraestrutura, recursos tecnológicos e erros cometidos pela Diretoria de Ensino durante as atribuições de aulas. As complicações evidenciadas, conforme os docentes entrevistados, foram causadas por falha na comunicação, em razão de que a única fonte de informação a respeito do novo currículo paulista (2020) ocorreu durante o curso proposto pelo programa, em julho de 2019 (JORGE, 2021, p. 86).

A autora, menciona também que capturou no âmbito do desenvolvimento do Programa Inova Educação, o agravamento da

[...] sobrecarga de trabalho do docente devido à burocracia envolvida, [...]. Além disso, a distância entre o contexto de produção desta política pública e o contexto de prática foi ampliada, por conta da pandemia [síndrome] do Covid-19, que influenciou a implementação do ensino remoto emergencial em toda rede pública paulista (JORGE, 2021, p. 86).

O possível rompimento com esta potencial e temporária liberdade curricular, restrita ao período da transição do SPFE para o NCP, parece ter sido ratificado por Cavalcanti (2022) e Barreiros (2021, p. 109) que investigaram escolas PEI, nos municípios de São Paulo – SP e Guarulhos – SP (primeiro autor) e duas escolas do

Município de Santos – SP (segunda autora). Barreiros (2021), incluiu em sua pesquisa as vozes das alunas de EM, que afirmaram ter escolhido cursar o EM no PEI por razões atreladas a busca de uma escola de qualidade, no sentido de “[...] uma mercadoria (um produto) de consumo [...]”. Além disso, o chamado protagonismo juvenil é voltado à formação do indivíduo competente, competitivo, empresário de si mesmo. Depois de criticar algumas das perspectivas suscitadas por tais desejos, Barreiros (2021) observa que o mais grave do EM no modelo PEI é ofertado, segundo dados do Censo Escolar de 2020, apenas para pouco mais de onze por cento (11,7%) dos jovens brasileiros, conseqüentemente, há uma grande exclusão de estudantes que têm no ensino regular o acesso à uma indução de conteúdos mínimos. Segundo a autora, sem a oferta de todos os itinerários previstos na BNCC e no NCP, com tempo exíguo para dedicarem ao estudo – o que nos parece o mais grave –, votado muito mais para os exames de larga escala, externos ou censitários, com professores que dão aulas em diferentes escolas, apoiados por materiais didáticos previamente estabelecidos que demandam melhores condições para serem criticados e adaptados.

A relevância desta e de outras características das escolas PEI fica mais evidente se considerarmos que

As escolas PEI são os laboratórios destas disciplinas do Inova Educação: eletivas, projeto de vida e tecnologia. [...] [e que, segundo os planos do Governo Paulista] A partir de 2020 todas as escolas públicas paulistas terão as disciplinas do Inova Educação e em 2022 as disciplinas do Novotec Expresso [...] [sem quaisquer medidas que apontem para melhores condições, capazes de possibilitar aos estudantes oriundos das famílias de menor renda dedicarem-se mais aos estudos] (CAVALCANTI, 202, p. 142).

Em comum, todas estas políticas educacionais, sejam as brasileiras emanadas da BNCC ou da Lei nº 13.415 de 2017⁶⁸, sejam as políticas educacionais paulistas, há a pedagogia das competências, que valoriza as habilidades, com destaque das chamadas competências ou habilidades socioemocionais que, de certa forma, suplantam a ideia de autonomia. Todos estes novos termos são voltados para a promoção de um currículo flexível, observou Cavalcanti (2022), capaz de formar o

[...] novo glamorizado trabalhador do século XXI: adaptável, autônomo e criativo. A partir desta perspectiva de currículo flexível, no novo sistema de ensino, a autonomia do novo trabalhador recai no desenvolvimento de

⁶⁸ Conhecida como lei da Reforma do EM, criada por imposição da Medida Provisória 746/16 do Presidente Michel Temer que representou a ruptura autoritária do debate do EM (REZENDE 2021).

habilidades socioemocionais que poderão ser desenvolvidas principalmente nas disciplinas do Inova Educação: projeto de vida, eletivas, tecnologia e orientação de estudos (CAVALCANTI, 2022, p. 123).

Diante do exposto, passamos a descrever, na subseção que segue, os aspectos principais que os trabalhos selecionados apresentam sobre o ensino por competências e na seguinte, o NEM.

2.2.2.3 Competências e habilidades

Praticamente todos os trabalhos que selecionamos mencionam as competências e/ou habilidades, devido a centralidade de tais conceitos nos currículos brasileiros e paulistas desde os anos 1990. Destacamos primeiro, a dissertação de Rezende (2021) intitulada “Ensino por competências”, cujo enfoque é o Ensino de Filosofia. A investigação, partiu de questões como

[...] é possível no ensino por competências uma educação de qualidade para a classe trabalhadora? Especificamente sobre a Filosofia, o objeto de estudo suscita problematizações, tais como: a presença do ensino de Filosofia em um currículo voltado para a formação por competências se justifica ou esse componente é um estranho no ninho? Ela tem desempenhado aí algum papel, teria ela um papel a desempenhar nesse contexto formativo? (REZENDE, 2021, p. 20).

Esta consideração à classe trabalhadora não é casual, pois antes de Rezende (2021), Silva (2012) desenvolveu outra pesquisa no âmbito do mesmo Programa de Pós Graduação, da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) sob orientação do mesmo Prof^o Dr^o Celso do Prado Ferraz de Carvalho⁶⁹, intitulada “O mundo do trabalho no contexto da proposta curricular paulista” – cujo objeto foi o SPFE para identificar o que a SEE-SP entendia por mundo do trabalho. Uma vez que o currículo SPFE tinha a pedagogia das competências por fundamento, a hipótese inicial era de que o referido currículo objetivaria “[...] a formação de trabalhadores polivalentes flexíveis e adaptáveis ao dinâmico e excludente *mundo do trabalho* [...]” (SILVA, 2012, p. 17, itálico do autor).

Um dos resultados da dissertação de Silva (2012) é que, o SPFE acompanha o *Relatório Delors* (1998), a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e

⁶⁹ Dos dezessete trabalhos selecionados, seis são do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE, localizado na cidade de São Paulo-SP, dos quais, cinco foram orientados pelo Prof^o Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho e um pelo Prof^o Dr. Antônio Joaquim Severino, respectivamente, Cunha (2010), Saraiva (2010), Silva (2012), Fernandes (2013), Cavalcanti (2022) e Rezende (2021).

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que restringem a função da Educação Básica a preparar, “[...] no *sentido lato*, para a atuação no mundo do trabalho” (SILVA, 2012, p. 100, itálico do autor), cujo fundamento pedagógico e metodológico é a pedagogia das competências e que objetiva, sobretudo, “[...] promover a formação dos novos sujeitos sociais, como melhores condições de adaptação às mudanças ocorridas no mundo do trabalho” (SILVA, 2012, p. 101).

Esta relação entre formação para o mercado de trabalho, currículo, flexibilização curricular e pedagogia das competências é inerente ao objeto de estudo da maioria dos trabalhos que selecionamos. Um exemplo, é a dissertação de Meloni (2013, p. 53) que após expor diversas fragilidades epistemológicas do SPFE, particularmente na disciplina de Geografia, questionou a capacidade do currículo paulista em cumprir a promessa de preparar os estudantes do EM para as diversas facetas da vida adulta, incluindo a inserção no mercado de trabalho, uma vez que ele é estruturado com competências básicas, o que significa padronizadas, que seriam suficientes para preparar todos os alunos de todas as escolas, ainda que seja “[...] elaborado por profissionais que não atuam diretamente no cotidiano escolar [...]”.

É oportuno distinguir trabalho e mercado de trabalho como salientaram Silva (2012)⁷⁰ e Souza (2015)⁷¹ que identificaram desde o *Relatório Delors* (1998) até o SPFE a defesa de um ideário que pode ser exemplificado no pilar chamado “aprender a ser”, que, em detrimento do conhecimento de base científica, acarreta a atrofia da possibilidade de os indivíduos construírem uma identidade e uma autonomia com liberdade, pois reduz as possibilidades de escolha para a mera sobrevivência e não para um “[...] *trabalho* auto-realizador, em que os indivíduos tenham efetivas condições de escolhas, diante das concretas condições materiais que subordinam sua sobrevivência” (SILVA, 2012, p. 37, itálico do autor). Ou, ou como inferiu Nunes (2014), segundo a qual, a prioridade do currículo SPFE é

[...] o saber fazer [ou o Aprender a fazer como está em Delors (2010)] e a preparação dos estudantes para inserção no mercado de trabalho. O paradigma curricular, a nosso ver, volta-se para a formação prática, para atuação na resolução de problemas de ordem prática, daí a importância atribuída pela SEE às Competências e Habilidades (NUNES, 2014, p. 53).

⁷⁰ Tendo como referencial autores marxianos, analisou a expressão “mundo do trabalho” a partir do currículo e outros documentos elaborados pela SEE-SP.

⁷¹ Tendo como referencial o materialismo histórico dialético, analisou os cadernos do aluno, do professor e do gestor do SPFE.

Já partimos, portanto, de concepções antagônicas de trabalho, posto que aquela introduzida pelos escritos de Karl Marx⁷² (2010; 2013 apud SOUZA, 2015) considera que o ser humano, ao mesmo tempo que “[...] modifica a natureza, é igualmente modificado por ela, pois é parte integrante da mesma. Isso equivale a dizer que ele a humaniza” (SOUZA, 2015, p. 72). Afirma, também, que o trabalho fora do capitalismo é inerente ao humano e é voltado às suas próprias necessidades, inclusive existenciais e subjetivas. De forma diametralmente oposta, a SEE-SP “[...] afirma, reiteradamente, que compete à escola a inserção do estudante no mercado de trabalho, isso corresponderia em linguagem aristotélica ao “trabalho mercenário”, ou em linguagem marxista, “trabalho alienado” [...]” (SOUZA, 2015, p. 92), porque não é voltado a atender as necessidades pessoais dos estudantes. Coloca a escola “[...] a serviço desta pedagogia tecnicista e, concomitantemente, são ideologicamente forjadas continuamente por essa mesma lógica de preceitos neoliberais, apenas” (SOUZA, 2015, p. 92).

Uma outra interpretação sobre a concepção de trabalho no SPFE é oferecida por Silva (2010) que analisou os cadernos do professor e do aluno para a disciplina de Sociologia. Segundo ela, o tema trabalho é central no campo da disciplina, não por acaso, ele era tratado em três Situações de Aprendizagem⁷³ para o terceiro bimestre da 2ª série do EM. No entanto, a própria coordenadora da equipe que elaborou os textos, incluindo as atividades dos cadernos do SPFE, professora Heloisa Teixeira de Souza Martins, revelou em entrevista que foi com dificuldade que ela e sua equipe buscaram conciliar o referencial teórico da Sociologia com o pressuposto das competências e habilidades exigido pela SEE-SP. Segundo a professora e socióloga, ela participou mais diretamente na elaboração dos cadernos e das atividades que tratavam do tema trabalho, por ser sua área de estudo, porém foram suas colaboradoras⁷⁴ quem inseriram as competências e habilidades, depois ela apenas revisou porque, segundo ela,

A secretaria [da Educação] funcionava em termos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e uma grande questão que nos incomodava (a equipe de Sociologia) era questão das competências e habilidades. Essa era uma discussão que eu tive

⁷² MARX, K. **Manuscritos econômicos – filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010. MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo e produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

⁷³ Situação de Aprendizagem, nos cadernos do SPFE e do NCP equivale aos capítulos, por exemplo, de um livro didático tradicional. No referido caso, as três situações de aprendizagem tinham por título: 1. O Trabalho como mediação; 2. Divisão Social do Trabalho; 3. Transformações no mundo do trabalho: emprego e desemprego na atualidade (SILVA, 2020).

⁷⁴ Eram duas ex-alunas da Profª Dra Heloisa Martins – ligada a SBS –, Melissa de Mattos Pimenta e Stella Schrijnemaekers, que na época já eram mestras e doutoras em Sociologia (SILVA, 2020).

até o final: tinha que colocar competência e habilidade em tudo quanto era coisinha que você escrevia: [...] Então, olha, a Melissa e a Estela [suas colaboradoras] se viram muito bem com as competências e habilidades, elas escreviam os cadernos e eu fazer a revisão, mudava, alterava. [...] Entrevista de Heloisa Martins (ALMEIDA⁷⁵, 2014 apud SILVA, 2020, p. 102).

Este conflito entre Sociologia e pedagogia das competências ou, entre concepções antagônicas de trabalho, ficou evidente, segundo Silva (2020), já no texto de apresentação do currículo SPFE a SEE-SP que assume uma articulação com o mundo do trabalho nebulosa, pois mesmo tendo tratado do contexto do trabalho no EM, em nenhum trecho sequer, o próprio termo trabalho foi conceituado, apenas fez “[...] uma crítica à formação acadêmica [...]” (SILVA, 2020, p. 73). Diante disto, Silva (2020) inferiu que uma definição possível de trabalho e formação para o trabalho no âmbito do SPFE seria “[...] preparar o aluno para o mercado de trabalho, e não compreender o mundo do trabalho, trabalho como conceito, trabalho como relações sociais” (SILVA, 2020, p. 73).

Outra investigação pertinente é sobre a relação do ensino da Filosofia no EM com as competências, proposta por Rezende (2021), cujo objetivo geral foi “[...] explicitar e analisar a relação do ensino de Filosofia com a formação por competências no EM e entender em qual sentido se pode implementar a proposta de competências nesse campo de conhecimento [...]” (REZENDE, 2021, p. 21). Uma primeira afirmação que o autor fez é que a revisão de literatura do campo educacional feita por ele – considerando teses, dissertações e artigos acadêmicos publicados entre os anos de 2008 e 2021 – “[...] evidencia a subordinação do ensino por competências ao mercado de trabalho e à ideologia dos meios de produção [...]” (REZENDE, 2021, p. 29).

As pesquisas que descrevemos nesta subseção são voltadas para investigar o SPFE, exceto a de Rezende (2021) que a exemplo de Jorge (2021), Barreiros (2021) e Cavalcanti (2022), têm o NCP como objeto e/ou fonte principal. Por isso, estas pesquisas analisam aspectos diversos do Programa Inova Educação, NEM, Itinerários Formativos, Projeto de Vida, PEI, entre outras políticas educacionais recentes que descrevemos adiante.

Retomando o problema das competências e sua relação com a formação para o trabalho, Rezende (2021, p. 66) descreve o Programa Inova Educação como contribuidor para o agravamento da fragmentação do tempo escolar, com metas voltadas para formar e inserir o jovem estudante do EM no mercado de trabalho, por meio das “[...] habilidades

⁷⁵ ALMEIDA, C. F. de. *et al.* **As vicissitudes na implantação do componente curricular Sociologia no Ensino Médio da Rede Pública do Estado de São Paulo.** 2014.

cognitivas e socioemocionais que o tornem flexível, adaptável e proativo [...]”, o que é ratificado pelos professores de Filosofia que ele entrevistou, os quais afirmam que o NCP é voltado de forma ideologizada para a inserção do estudante no mercado de trabalho.

Tais críticas se verificam também na investigação de Barreiros (2021), realizada no município de Santos-SP, junto às alunas que cursaram a 3ª série do E.M. em 2020 – ano do desenvolvimento da pesquisa – em duas escolas estaduais que pertencem ao PEI e teve como objetivo geral “[...] analisar as relações entre ensino público em tempo integral, o projeto de vida e o trabalho na percepção das jovens mulheres [...]” (BARREIROS, 2021, p. 3).

Ajuda-nos a clarificar as relações entre todas estas políticas, envolvendo o Programa Inova Educação e o PEI, compreender que

As escolas PEI são os laboratórios destas disciplinas do Inova Educação: eletivas, projeto de vida e tecnologia. Sendo que todos os professores do PEI precisam ministrar as aulas de eletiva, sem exceção e as demais são atribuídas por “perfil”. [...] (CAVALCANTI, 202, p. 142).

Barreiros (2021), baseada em uma consistente revisão bibliográfica, afirmou que as competências são voltadas para a empregabilidade futura dos estudantes, o que é contemplado pela Competência 6 da BNCC, chamada de “Trabalho e Projeto de Vida”⁷⁶ e que o NCP adotou, seguindo a lógica do alinhamento e, especificamente o

[...] PEI seguiu essa nova orientação curricular, mantendo o Projeto de Vida como centralidade e voltado à formação, que norteia as atividades a serem realizadas pelos estudantes sob a orientação do professor e baseado no protagonismo juvenil, na pedagogia da presença, na educação interdimensional e nos quatro pilares da educação para o Século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – a partir do documento publicado pela Unesco. O Projeto de Vida além de se constituir como uma disciplina da grade curricular é apresentado, também, como um processo que resulta na construção do projeto de vida de cada aluno e de cada aluna (BARREIROS, 2021, p. 105-106).

No caso paulista, segundo Barreiros (2021, p. 24), o PEI e tudo que lhe é inerente como o Projeto de vida, têm uma origem que remonta a década de 2010 quando o PEI foi criado “[...] com a participação do terceiro setor como apoiadores e coautores, em colaboração com o Poder Público Estadual e que traz algumas disposições convergentes com a Agenda "Todos Pela Educação" [...]”, sendo que este último, foi lançado ainda no

⁷⁶ Refere-se às dez competências gerais da BNCC, previstas para o EF-II e o EM (BRASIL, 2018 e BARREIROS, 2021).

ano de 2006 e caracterizou, afirmou Barreiros (2021, p. 23) com base em ampla bibliografia o “[...] avanço do processo de mercantilização da educação, promovido pelo setor privado [...] [que] tornou concreto o envolvimento do empresariado em assuntos da educação brasileira e as influências que passariam a ditar, em grande medida, o ensino brasileiro”. Souza (2015) coloca algo parecido quando identifica “[...] o germe do programa de educação de tempo integral do governo paulista” na concepção de autonomia do estudante da SEE-SP e sua capacidade de exercer a cidadania, segundo a qual, isto só seria possível mediante a ampliação do tempo de acesso e permanência ao espaço escolar, oferecendo uma escolarização voltada ao atendimento das demandas do mercado de trabalho.

Outro aspecto inerente, são as competências socioemocionais que, na avaliação de Cavalcanti (2022), autor de uma tese sobre o Ensino de Física no NCP, estão à serviço de formar para o mercado de trabalho com um perfil de autogestão, além de ser “[...] mais um fator na sobrecarga de trabalho docente devido à burocracia envolvida, como por exemplo, a construção do portfólio [...]” (JORGE, 2021, p. 86). E ser implementada a partir de uma formação continuada docente insuficiente, conforme avaliaram os professores de diversas formações, entrevistados por Jorge (2021), que lecionam diferentes disciplinas na rede estadual, em quatro escolas de Artur Nogueira-SP. Para Cavalcanti (2022), há uma busca de flexibilização curricular que se evidencia em várias facetas e princípios norteadores da BNCC e, por extensão o NCP, de modo particular, ele destaca as competências socioemocionais que indicam a priorização da formação para o mundo do trabalho. A mesma proposta também emerge do exame dos conteúdos do Programa Inova Educação que buscam

[...] formar um novo trabalhador que aceite a autogestão, a competição, o empreendedorismo e a flexibilidade como elementos praticáveis no atual momento de total precariedade laboral do século XXI, como por exemplo, nos entregadores por aplicativos e nos processos de uberização (CAVALCANTI, 2022, p. 159).

A pesquisa de Cavalcanti (2022, p. 21) analisou diversos documentos produzidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP)⁷⁷ para “[...]”

⁷⁷ A sigla SEDUC-SP passou a ser usada no lugar de SEE-SP. No âmbito desta investigação ambas serão tomadas como equivalentes. Em busca rápida no sítio da Secretaria, na opção legislação onde estão hospedadas as resoluções da pasta, organizadas por ano (desde 1982), constatamos que a sigla SE foi usada pela última vez na Resolução SE-100, de 29 dez. 2020, pois no dia seguinte foi publicada a Resolução Seduc-101, de 30 dez. 2020. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp. Acesso em: 26 fev. 2022.

compreender como professores de Física [...] percebem processos como a flexibilização curricular e os itinerários formativos e, dessa forma, constroem percepções sobre a reforma do ensino médio”. Sendo o autor professor de Física em uma escola PEI⁷⁸ e tendo entrevistado cinco professores de Física de duas escolas PEI pôde examinar o quanto o NCP/EM

[...] traz a marca impactante do capital privado já na sua concepção com a participação dos atores como o Instituto Ayrton Senna e Fundação Lemann. Influenciado diretamente pela flexibilização curricular da BNCC, nesse novo currículo há um esvaziamento de conteúdo de física acumulado historicamente para “dar” lugar aos itinerários do Inova Educação, com suas disciplinas engajadoras envelopadas por competências socioemocionais, e aos itinerários do aprofundamento curricular por área e integrado com a falsa impressão de que o protagonismo dos alunos vai solucionar o problema do ensino médio. [...] (CAVALCANTI, 2022, p. 159).

Em suas considerações, Cavalcanti (2021) compara o NEM com o cavalo de Tróia e defende sua revogação; já Rezende (2021), embora também afirme que as competências e a forma como elas estruturam o NCP/EM se limitam à formação de trabalhadores flexíveis aos desejos do mercado, propõe outra solução.

Ele parte do fato de que “[...] o termo competência é um conceito ainda em construção, que permite várias abordagens [...]” (REZENDE, 2021, p. 44), no mínimo, podemos considerar que há dois grupos de autores, uma estadunidense e outra francesa, que compreendem as competências de forma distinta. A primeira vertente tem o foco no indivíduo sendo que

[...] a maioria dos autores americanos sinalizam a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 2). Nessa linha, competência recai sobre a lógica do corporativismo organizacional. [...] (REZENDE, 2021, p. 81).

Já a corrente francesa, surgiu

[...] do questionamento sobre o conceito de qualificação e processo de formação profissional, principalmente técnica, assumido pela linha americana. Busca “estabelecer a relação entre competências e os saberes - o saber agir –

⁷⁸ Também é Mestre em Ciências em Tecnologia dos Materiais (IPEN – São Paulo em 2014) e defendeu sua tese de Doutorado em Educação, na UNINOVE em 2022, sob orientação do Prof^o Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, o mesmo orientador dos trabalhos de Cunha (2010), Saraiva (2010), Silva (2012) e Fernandes (2013).

no referencial do diploma e do emprego” (FLEURY; FLEURY⁷⁹, 2001 apud REZENDE, 2021, p. 81).

Frente a tais controvérsias e a necessidade de superação do modelo de currículo único para estudantes diversos, limitado por competências básicas e padronizadas (MELONI, 2013), Rezende (2021) defende a inserção das competências a partir da articulação de duas propostas, a saber: a perspectiva das competências de Philippe Perrenoud⁸⁰ (1999, 2013 apud REZENDE, 2021) e a Escola unitária proposta por Antonio Gramsci⁸¹ (1999, 2001 apud REZENDE, 2021).

Para Rezende (2021, p. 75), o ensino por competências “[...] proposto por Perrenoud quebra com o esquema tático⁸² das disciplinas, enquanto área específica e fechada dos saberes [...]” e, ao propor situações – problema a serem encaminhadas a partir de uma “[...] perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, [capaz de] ao mesmo tempo em que ressalta o saber disciplinar na solução do problema [...]” (REZENDE, 2021, p. 75), contribui para constituir saberes não estanques, mais abertos que podem ser chamadas de competências para a vida. Segundo Rezende (2021, p. 78), encontra uma oportuna interlocução na proposta escolar gramsciana de

[...] uma escola que problematiza políticas públicas voltadas para uma educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura. Em Perrenoud, tem-se uma pedagogia que se utiliza das competências para integrar o aluno na sociedade, que também compreende o mundo do trabalho. Há em ambos uma pedagogia compromissada com o sujeito social e histórico. O diálogo de ambos os autores permite materializar na concretude espaço-temporal a Filosofia da práxis, na qual a técnica não se contrapõe à teoria; é elemento prático indispensável para que a teoria seja colocada em ação (REZENDE, 2021, p. 86).

Dito de outra forma: ambos autores, segundo Rezende (2021), propõem perspectivas de escolarização comprometidas com a realidade dos estudantes, “[...] uma educação voltada para a formação integral dos adolescentes” (REZENDE, 2021, p. 78).

⁷⁹ FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.5, pp. 183-196, Edição especial, 2001. Disponível em: <<https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/152>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

⁸⁰ PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999; PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A Escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

⁸¹ GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. V. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999; GRAMSCI, A. **Os cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. V. 2, 2ª. edição. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

⁸² No sentido de planejado e concebido pela lógica disciplinar.

De um lado, o ensino por competências em Perrenoud⁸³ (1999, 2013 apud REZENDE, 2021, p. 79) busca responder à “[...] necessidade de preparar o educando, especialmente no Ensino Médio, para a resolução de situações-problema que enfrentará em sua atividade futura, qualquer que seja o seu campo de formação e de atuação [...]”; por outro, Gramsci⁸⁴ (1999, 2001 apud REZENDE, 2021, p. 79), “[...] com base em sua práxis filosófica, vê na escola um dos mais importantes instrumentos de transformação social e os educandos como potencialmente filósofos”.

Sob nossa ótica, o Ensino de História pode ser contemplado pela proposta de Rezende (2021), pois na medida em que é voltada ao que ele chama de “[...] aplicabilidade no campo da ação [...]” (REZENDE, 2021, p. 75), ela também pode ser entendida como favorecedora à orientação na vida prática, como ensina Rösen (2007a; 2010; 2014), portanto, há a hipótese de “uma abordagem por competências [que] ataca problemas reais, da ‘vida de verdade’” (PERRENOUD⁸⁵, 1999 apud REZENDE, 2021, p. 142). Porém, a proposta de Rezende (2021) só é viável, segundo entendimento do próprio autor, se concebida em uma perspectiva “[...] *contra-hegemônica*, mediante um referencial teórico-metodológico centrado na práxis humana [...]”, como sugere Ramos⁸⁶ (2003 apud REZENDE, 2021, p. 30), que seja mediada inicialmente pelo trabalho, mas que, progressivamente, abarque toda sua dimensão ontológica. Segundo Rezende (2021, p. 30), é uma proposta importante “[...] para que competências não sejam estigmatizadas como pedagogia a serviço do capital, oportunizando, a partir de avanços produzidos, boas práticas didático-pedagógicas em Filosofia [...]”. Convergem com Rezende (2021) e Ramos (2003) na medida em que, no campo da História é possível propormos, a partir de Rösen (2007), a competência da consciência histórica, competências culturais, competência de interpretação e orientação histórica e, se considerarmos as reflexões de Paul Ricoeur (2014), podemos pensar em uma competência narrativa para a constituição do si. São diversas concepções teóricas que ao mesmo tempo são singulares e convergentes, o que enseja novas possibilidades as quais abordamos na última seção.

Entendemos também que há muito mais para ser discutido sobre competências e habilidades nos currículos, por isso, retomamos tal assunto na próxima seção sobre teoria

⁸³ PERRENOUD, op. cit.; PERRENOUD, op. cit.

⁸⁴ GRAMSCI, op. cit.; GRAMSCI, op. cit.

⁸⁵ PERRENOUD, op. cit.

⁸⁶ RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, pp. 93-114, mar. 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

curricular, apoiados em autores como Sacristán (2011a; 2011b). Antes, na próxima subseção, descrevemos o que de principal lemos nos trabalhos selecionados inerente à implementação curricular e participacionismo social.

2.2.2.4 Implementação curricular e participacionismo social

Depois do que já descrevemos sobre a implementação dos currículos SPFE e do NCP, sobretudo do primeiro, parece-nos pertinente nos deter um pouco em algumas implicações do conceito de implementação e da noção de participacionismo social e, em seguida, retomarmos o que encontramos nos dezessete trabalhos selecionados sobre o tema.

Participacionismo social é o termo usado por Cássio (2019) ao descrever a participação dos professores e da sociedade em geral na formulação e na implementação da BNCC e que converge com a descrição feita por Omuro (2020, p. 2)⁸⁷ sobre o NCP. Em ambos documentos, a participação da sociedade em geral e dos professores foi reduzida, segundo as investigações feitas, ao objetivo de legitimar as decisões previamente impostas por instâncias superiores na hierarquia política, econômica ou social, com as chances de discussão efetiva muito reduzidas em relação ao mérito de tais políticas, como capturado pela pesquisa feita por Tarlau e Moeller (2020) sobre a atuação decisiva da Fundação Lemann na elaboração da BNCC através do que elas identificaram como sendo o consenso por filantropia⁸⁸. Também na avaliação de Elaine Lourenço (2021) é inevitável compreender que o verbete “participação”, usado no NCP⁸⁹, não se refere à sociedade, às comunidades escolares, associações profissionais e outros coletivos, “[...] mas sim à acepção que utiliza o verbo participar no imperativo na forma: ‘eu participo a você que...’”. Nesse caso, o protagonista é o governo – por meio de suas equipes técnicas da SEE – e seus parceiros, como explicitado em outro trecho, onde agradecem “[...] ‘Pelo apoio à Fundação Lemann e ao Instituto Ayrton Senna’” (SÃO PAULO, 2019a, p. 364) o que demonstra que estas fundações tiveram um papel ativo na

⁸⁷ Selma de Araújo Torres Omuro, apresenta-se como professora e pedagoga com mais de trinta anos de experiência na rede paulista, doutora em Educação com experiência no Ensino Superior privado, participou das discussões sobre o NCP na condição de Supervisora de Ensino da Região de Registro – SP e, mesmo assim, afirmou não ter tido as condições favoráveis para discutir a elaboração e implementação do NCP.

⁸⁸ Segundo elas, “[...] o conceito de consenso por filantropia demonstra como fundações filantrópicas tornaram-se atores contemporâneos importantes no estabelecimento de novos blocos hegemônicos na educação, em diferentes geografias” (TARLAU e MOELLER, 2020, p. 554).

⁸⁹ Trata-se de uma inscrição que se encontra entre as páginas introdutórias do NCP: “[...] ... e todos os 74.229 **participantes** do Estado e dos 612 Municípios Paulistas” (SÃO PAULO, 2019, p. 5, negrito nosso).

formulação do documento” (LOURENÇO, 2021, p. 120)⁹⁰.

Iniciando pelo conceito de implementação, ajuda-nos compreender que ele está vinculado ao campo das políticas públicas em geral que, por sua vez, materializam-se segundo um processo que inicia com a elaboração seguida da implementação. Para se tornar efetiva, uma política pública percorre este processo difícil e complexo que envolve muitos sujeitos, grupos, tensões e disputas caracterizadas por, ao menos, dois principais modelos de racionalidade, afirma Pedone (1986). A saber: um modelo baseado na racionalidade econômica e o outro na racionalidade político-sistêmica. Estes, embora tenham ênfases diferentes sobre a condução, convergem quanto à restrição da participação popular e cidadã na formulação de políticas públicas limitada ao incrementismo, ou seja, só tem permissão para propor pequenos ajustes ao que foi proposto/imposto por certa elite, técnica, econômica, política.

Reafirmamos: uma vez formulada, qualquer política pública só tem sentido se for implementada. Por isso, nesta segunda etapa, ocorre uma dinâmica de disputas ainda mais complexa, porque tende a envolver mais atores sociais e, conseqüentemente, mais perspectivas, possivelmente conflitantes, que buscam influenciar no processo decisório sobre a efetivação de uma dada política pública. Para Pedone (1986),

O processo de implementação de políticas públicas pode ser entendido como o que acontece depois de um projeto se transforma em lei. Entretanto, é necessário considerar também **que a natureza, o alcance e a efetividade da implementação vão ser influenciados pela aceitação política de um curso de ação preferencial** (PEDONE, 1986, p. 30, negrito nosso).

No caso das políticas curriculares, há uma extensa literatura sobre as disputas em torno de sua implementação cujas perspectivas podem ser compreendidas e organizadas em torno dos seis tipos de currículos que mencionamos na seção anterior⁹¹ entre outros termos similares que expressam os mesmos tipos (SACRISTÁN, 2000; APPLE, 2006; GOODSON, 2018; 2019; SILVA, 2021; ARROYO, 2013).

Vale retomar que, segundo Sacristán (2000), o objetivo do **currículo prescrito** de

⁹⁰ A referida citação de agradecimento pode ser encontrada também na página 158 da versão preliminar do NCP. SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. Versão preliminar. Secretaria da Educação de São Paulo – União dos Dirigentes de Ensino – São Paulo. 2019. Disponível em: http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2018/curriculopaulista/curriculopaulista_jan2019.pdf. Acesso em: 9 fev. 2022.

⁹¹ Os seis tipos são: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo modulado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado.

sistematizar e controlar⁹² um sistema curricular inteiro demanda a elaboração e distribuição de materiais como os livros didáticos, manuais e apostilas que caracterizam o **currículo apresentado aos professores** com o objetivo de controlar a interpretação dos docentes acerca do currículo prescrito. Não raramente, os professores recebem com simpatia tais materiais pois, devido às condições de trabalho e suas lacunas de formação, têm neles um apoio para configurar suas práticas. Ainda assim, Sacristán (2000), afirma que os professores são ativos na concretização dos conteúdos e significados do currículo, o que Apple (2006, p. 96) descreve como atividades relacionadas a “[...] estrutura profunda da vida escolar [...]”. Tais iniciativas, se apoiam em uma cultura profissional para moldar o currículo, o que corresponde ao **currículo moldado pelos professores**.

Por sua vez, o **currículo em ação** é resultado do confronto dos esquemas teóricos e práticos do professor com sua ação pedagógica; interação é a palavra chave que introduz a dinâmica do **currículo em ação**, pois é destas interações que emergem os propósitos efetivos de um currículo, produzidos na complexidade das influências e relações cotidianas.

Depois da consolidação de tais ações e sentidos, temos o **currículo realizado** que pode se referir aos efeitos cognitivos, afetivos, sociais, morais; porém os efeitos que chamam a atenção são os de curto prazo ou aqueles que têm maior apelo do ponto de vista de determinados grupos, o que está diretamente vinculado ao que Apple (2006) chama de tradição seletiva, o que evoca o problema do silenciamento das vozes não hegemônicas. Segundo Apple (2006),

[Hegemonia] é todo um conjunto de práticas e expectativas; [...] É um conjunto de significados e valores que, quando experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Ela assim constitui um sentido de realidade [...] tradição seletiva: “a tradição”, o passado significativo [...] a questão é sempre a seletividade [...]. Se o que aprendemos fosse meramente uma ideologia imposta [...] seria – e ficaríamos felizes com isso – uma coisa muito mais fácil de se derrotar (WILLIAMS⁹³, 1973 apud APPLE, 2006, p. 39 – 40).

Consequentemente, há outros efeitos que, por falta de sensibilidade, tornam-se ocultos⁹⁴, esquecidos, o que nos convida a pensar sobre o **currículo avaliado**. Este,

⁹² Segundo Apple (2006), é no currículo oficial ou prescrito que se evidencia o controle econômico, político e ideológico da ordem social em relação, inclusive, aos conteúdos considerados de alto *status*.

⁹³ WILLIAMS, R. “Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory”. In: DALE, R. et al. (eds). **Schooling and Capitalism**. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.

⁹⁴ Apple (2006, p. 127) chama de currículo oculto “[...] as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos [...]” que têm a função de fazer os estudantes, desde “[...] as crianças aprenderem a falsear

costumeiramente, voltado para validar os efeitos (aprendizagens) mais aparentes e, especialmente que contribuam para controlar, pressionar, legitimar e silenciar culturas e ideologias para realizar a função social estratificadora da Educação.

A este respeito, Goodson (2019) descreveu a aliança entre prescrição curricular e o estabelecimento de poder, como elementos intrínsecos, segundo ele,

[...] o currículo foi basicamente inventado como um conceito para direcionar e controlar a licença e a potencial liberdade dos professores na sala de aula. [...] a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente nutrida, até o currículo se tornar um dispositivo para reproduzir as relações de poder existentes na sociedade. [...] dessa maneira, o “capital cultural” dos pais efetivamente compra o sucesso de seus filhos estudantes. Um dos mais significantes blocos de construção curricular [...] um dispositivo para exclusão social, é a “tradicional disciplina escolar” (GOODSON, 2019, p. 96).

À luz de tais tensões e silenciamentos, passamos a descrever as contribuições dos dezessete trabalhos que selecionamos, pois todos eles, de alguma forma, “tangenciam” o problema da elaboração e da implementação do SPFE e/ou do NCP e suas possíveis/inevitáveis contradições.

Uma das críticas feitas pelos professores de uma escola de Ribeirão Preto–SP entrevistados por Nunes (2014) foi que a implementação do SPFE não oportunizou uma necessária formação de professores para trabalhar com o então novo currículo do Estado de São Paulo, mas apenas limitou-se a disponibilizar informações e formação sobre o SPFE para os professores designados para a função de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP)⁹⁵.

A menção ao papel dos PCNP foi feita também na investigação de Meloni (2013) que entrevistou três profissionais atuantes na DRE de Assis-SP, sendo um professor de Geografia do EM e um Professor Coordenador (PC) do EM, que trabalhavam em uma

determinados aspectos de seus comportamentos para conformarem-se ao sistema de recompensas existentes na maior parte das salas de aula. (APPLE, 2006, p. 126). Exatamente por seu caráter tácito, o currículo oculto é fundamental por ponto de vista da efetiva manutenção da ideologia hegemônica.

⁹⁵ O PCNP era responsável por dar orientações, acompanhamento e suporte, especialmente para os professores de sua disciplina, abrangendo um certo conjunto de escolas, definidas pela Diretoria Regional de Ensino, onde seu cargo é lotado – no caso do entrevistado, é da Diretoria de Assis, interior paulista –, conforme artigo 6º da Resolução SE 75, de 30-12-2014, revogada pela Resolução Seduc-3, de 11-1-2021. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2075.HTM?Time=02/02/2023%2018:48:33>. Acesso em: 2 fev. 2023.

No âmbito da nova carreira docente (Lei complementar 1.374/2022), o PCNP passa a ser designado como Professor Especialista em Currículo (PEC), conforme informação disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07204/pt-br>. Acesso em: 5 fev. 2023.

escola estadual localizada no município de Cândido Mota-SP, e um PCNP de Geografia. Segundo o PCNP da DRE de Assis-SP, referindo-se ao SPFE,

[...] no início da implementação, da implantação em 2008/2009 nós tivemos sim várias orientações, estudo do material, análises das Situações de Aprendizagens, então no início nós tivemos mesmo bastantes capacitações sim. Daí em 2010 nós tivemos pouca e enfraqueceu ainda mais em 2011. Só que no momento que nós recebemos as capacitações em São Paulo mesmo no período que era a CEI, hoje que nós temos a Escola de Formação, **nós não poderíamos fazer orientações diretamente para o professor, nós poderíamos fazer as orientações para os Professores Coordenadores. Então a implementação ficou um pouco a desejar porque não chegava até os professores com a qualidade que nós gostaríamos.** A partir do ano passado [2011], nós podemos chamar os professores, então eu percebo que agora sim a implementação do Currículo está sendo de forma mais concreta, mais sólida, mais próxima e, agora tá possibilitando que isso chegue até o aluno que é o nosso foco principal. (ENTREVISTA PCNP⁹⁶, 2012 apud MELONI, 2013, p. 43 – 44, negrito nosso).

Analisando o excerto, há uma evidente convergência entre diferentes investigações, em diferentes regiões do estado, sobre a centralidade no papel assumido pelos PC “[...] de implementar a Proposta nas escolas [...]” (MIRALHA, 2018, p. 102), conforme relatos e observações em uma escola de Presidente Prudente - SP. Outro dado que chamou nossa atenção é que profissionais atuantes em regiões distintas (Ribeirão Preto, Assis e Presidente Prudente) relataram, de forma complementar, certos procedimentos padronizados e coordenados pela SEE-SP, no processo de implementação do SPFE, que, no âmbito da formação de professores, durante os anos de 2008 e 2009 não promoveu

[...] qualquer tipo de formação ou capacitação dos docentes para conhecerem e trabalharem com o novo Currículo por parte da Secretaria do Estado da Educação ou mesmo por parte da Diretoria de Ensino [referindo-se a Ribeirão Preto – SP, mas que parece se aplicar também à Assis]. Segundo a professora coordenadora coube à equipe na escola informar aos docentes [...] (NUNES, 2014, p. 106).

Segundo os profissionais entrevistados por Nunes (2014), tais formações sobre o SPFE passaram a ser oferecidas a partir do concurso público para efetivação de professores realizado no ano de 2010 através da EFAPÉ, quando tal procedimento formativo tornou-se a última etapa do certame. Porém, Nunes (2014, p. 107), avalia que “[...] a oferta deste curso aconteceu de forma precária e ainda tardiamente, após três anos

⁹⁶ Entrevistado identificado por sua função/cargo para a manter o sigilo de sua identidade.

de implementação do Currículo oficial, o que contribui para desqualificar ainda mais o processo de criação e implantação do mesmo”. Outra observação pertinente é que embora a SEE-SP buscasse padronizar o currículo em todo o Estado, podemos reconhecer nuances, por exemplo, na atuação dos PCNP e no modo como cada DRE conduziu tais processos, visto que, ao contrário dos PCNP de Ribeirão Preto - SP e Assis - SP, uma professora de História entrevistada por Ortega (2019), relatou que, mesma época, ela ocupava o mesmo tipo de cargo (não identificada a DRE por razões de sigilo dos entrevistados) e não teve oportunidade de “[...] participação e formação prévia sobre os materiais do SPFE. O conhecimento sobre a reforma parece [, segundo seu relato,] que se limitava aos formuladores da mesma, ou seja, às equipes das universidades”.

Podemos inferir que pode haver grande variedade de procedimentos entre as diferentes DER⁹⁷, diferentes níveis e alcances de silenciamentos, até a incapacidade de sistematizar e repassar informações e atualizá-las, provocando fragmentação, como relatado em relação a DRE de Limeira-SP, no contexto da transição do SPFE para o NCP (JORGE, 2021). Todos estes problemas, podem ser identificados como evidências da ausência de uma sistemática efetiva de escuta e participação ativa dos professores; silenciamento recorrente que foi reprovado pelos professores entrevistados por Ortega (2019, p 163) e que se resume na afirmação: “[...] *“talvez esse tenha sido o maior erro”* [...]” (ORTEGA, 2019, p. 163, *italico da autora*), referindo-se ao processo de elaboração e implementação curricular do SPFE.

Outra convergência entre as pesquisas de Meloni (2013) e Nunes (2014, p. 109), que já descrevemos anteriormente, referindo-se a estes e outros trabalhos, foi o encontro de evidências de que os professores adaptam e reelaboram as orientações dos currículos prescrito e do apresentado aos professores através dos cadernos do SPFE que se apresentam insuficientes e inadequados para atender as demandas dos estudantes, o que a autora entende reforçar “[...] a ideia da impossibilidade de padronização” curricular.

Por outro lado, o discurso oficial, veiculado no currículo apresentado aos professores, era de não obrigatoriedade do uso dos materiais curriculares a começar pelos jornais, os primeiros materiais curriculares do SPFE. Mas, com o tempo, os docentes identificaram nestes materiais uma tentativa de controle e uma imposição de conteúdos que são cobrados no SARESP, conforme docentes entrevistados por Miralha (2018) e

⁹⁷ Na presente data, a rede escolar do Estado de São Paulo está organizada com noventa e uma DRE. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/index_diretoria.asp. Acesso em: 1 maio 2023.

Ortega (2019), o que também já mencionamos anteriormente. Silva (2020), ao analisar os cadernos (do professor e do aluno) para a disciplina de Sociologia do SPFE, identificou uma evidente tentativa da SEE-SP de “[...] controlar mais um dos espaços de construção de significados, suprir parte da função [que cada professor tem ou tinha] de intérprete do texto que ela mesma escreveu [...]” (SILVA, 2020, p. 82), um exemplo do que Sacristán (2000) chama de currículo apresentado aos professores. Além disso, ela identificou a carência nos cadernos, especialmente dos alunos, de textos referência insuficientes para responder às perguntas propostas a ponto de em um caderno para os alunos da 2ª Série do EM, com de setenta e duas páginas faltar o poema “A trama da rede”, de Carlos Brandão que tem apenas sete estrofes. Tal fato motivou a autora questionar, “[...] qual a razão de um caderno de atividades impresso que não traga o texto base para a realização da atividade [...]” (SILVA, 2020, p. 98).

Mesmo diante destas e de outras contradições dos materiais, Ortega (2019) afirmou que a implementação do SPFE, foi diminuindo a autonomia dos professores. Em sua experiência docente, como professora de Geografia da rede paulista, Daiane Vieira Ortega (2019) relata que inicialmente atuou, entre 2007 e 2012, em uma escola localizada a quilômetros de sua cidade de origem, onde vivenciou a implementação do SPFE iniciada no ano de 2008, quando ouviu dos colegas mais experientes manifestações recorrentes de “[...] insatisfação com o material, pois todos foram surpreendidos com a mudança curricular, o que gerou grande desconforto, resistência e angústia no grupo [...]” (ORTEGA, 2019, p. 17), Por isso, recorriam aos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Entretanto, no ano de 2013, ela passou a atuar em uma escola de outra região para estar mais próxima de sua família, quando foi surpreendida com a “[...] cobrança para que os materiais do SPFE fossem seguidos na íntegra”, e com uma rotina na qual os PC assistiam às aulas e pediam, costumeiramente para os professores, preencher formulários informando as situações de aprendizagem que já haviam trabalhado e justificassem eventuais atrasos.

Além disso, nos finais de ano, precisávamos entregar os diários juntamente com um caderno de anotações de sala de um aluno e o “caderno do aluno” (material de apoio ao currículo) para que uma equipe da Diretoria de Ensino, constituída por Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) de cada componente curricular e supervisores de ensino fizesse o monitoramento do desenvolvimento do currículo. (ORTEGA, 2019, p. 17).

Os relatos da autora revelam uma rotina de cobranças constantes em relação ao

cumprimento integral de todas as atividades, a ponto de acontecer “[...] situações em que os professores eram retirados da sala de aula para receber orientações dos PCNP sobre a necessidade de cumprir o material” (ORTEGA, 2019, p. 17). São descrições constrangedoras que evidenciam que alguns dos profissionais envolvidos nessa fiscalização concebiam que “[...] implementar o currículo correspondia a usar o material de apoio na íntegra, alguns inclusive pareciam associar que o fato de seguir as orientações curriculares limitava-se ao preenchimento do caderno do aluno” (ORTEGA, 2019, p. 17), o que passou a ser cumprido de forma condizente com a impertinência das cobranças, ou seja, pautadas pelo mecanicismo, pois em contato com os alunos Ortega (2019) soube que ao serem cobrados pelos professores, eles preenchiam dentro da data imposta copiando as respostas da *internet*, uma das *táticas* (CERTEAU, 2014) possíveis, sob nossa ótica, para lidar com o aumento da culpabilização das escolas com um o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)⁹⁸ considerado baixo, dos gestores e docentes questionados na sua competência (FERNANDES, 2013) e de alunos que não viam sentido no que realizavam.

Também é verdade que diferentes pesquisas capturaram manifestações de simpatia e adesão de vários professores em relação a aspiração de homogeneização curricular identificadas no SPFE e no NCP. Os docentes, mesmo criticando o SPFE e o NCP argumentaram que um currículo único permitiria a um estudante que se transferisse para escolas de diferentes regiões do Estado durante o ano letivo, continuar estudando, supostamente sem rupturas de aprendizagem, afinal seguiria o seu percurso pelo mesmo currículo, o que seria uma evidência e garantia de qualidade educacional (JORGE, 2021). Outro elogio, feito por professores, sujeitos de diversas investigações, por exemplo, Miralha (2018), em relação à padronização curricular, é que além de beneficiar o estudante, facilitaria o trabalho docente; para eles, os cadernos do SPFE seriam consumíveis e contribuiriam para a melhoria dos índices educacionais que, por sua vez, dependeriam da utilização do currículo. Em suma, defenderam sua legitimação e adoção.

Tais elogios, foram avaliados por Miralha (2018, p. 112), segundo a qual “[...] aos poucos [os docentes] incorporam o discurso oficial e se acomodam com a nova forma de

⁹⁸ Embora o SARESP tenha iniciado no ano de 1996, foi após 2007 que o IDESP passou a ser composto não só pelo desempenho dos alunos na prova do SARESP, mas também das respostas dadas aos “[...] questionários, destinados aos professores, coordenadores, diretores e alunos, estruturados com questões de perfil e aspectos relacionados ao processo de aprendizagem do aluno” (FERNANDES, 2013, p. 57). O IDESP de cada escola da Rede serve de referência para o pagamento de bonificação por rendimento, sendo que “[...] quanto maior o IDESP da escola, maior o adicional por qualidade [...]” (FERNANDES, 2013, p. 57).

trabalho, ou seja, acostumam-se com o novo modelo educacional e passam a aceitá-lo sem muitos questionamentos ou resistências”. Ainda sobre como compreender esse paradoxo entre crítica e aprovação, Miralha (2018) afirma que, diante das más condições de trabalho, a SEE-SP, ao invés de investir, por exemplo, em formação continuada, opta por buscar

[...] seduzir os professores para que eles aceitem e acreditem no potencial da reforma curricular. Os professores são ludibriados com palestras que demonstram que o Currículo tem como foco facilitar o trabalho do professor que está sobrecarregado por sua estafante jornada de trabalho. No entanto, o discurso sobre tais facilidades advindas do Currículo vem travestido como solução frente às péssimas condições de trabalho dos professores. Na realidade, o governo ao invés de investir em um plano de carreira docente seduz os professores para a implementação de uma proposta que busca disseminar ideologias capitalistas e neoliberais no âmbito educacional. (MIRALHA, 2018, p. 114).

Estes processos de acomodação, que já descrevemos anteriormente, são viabilizados pela própria legitimação construída com o apoio do participacionismo social (CÁSSIO, 2019), que, no caso do NCP, como nos referimos anteriormente, comprometeu a qualidade e até a viabilidade da discussão. Os seminários, as consultas e análises se deram entre junho e outubro do ano de 2018. Período que Omuro (2020) adjectivou como delicado, pois foi marcado pela urgência de finalizar um novo currículo estadual, afinal a BNCC para o EI e EF, já havia sido homologada; além disso, a partir de outubro do mesmo ano, aconteceriam as eleições parlamentares e executivas, tanto nacionais como estaduais. Além do tempo disponibilizado para a discussão ser insuficiente, estava preestabelecido que as consultas às comunidades escolares se limitariam a aspectos formais, não sendo “[...] considerados “comentários sobre a BNCC”, “rejeição a todo o documento”, “manifestação”, “comentário pessoal” e “solicitação sem justificativa”⁹⁹ [...]” (OMURO, 2020, p. 2). Antes do NCP, o SPFE também procurou apresentar-se como resultado da participação efetiva de diferentes grupos, incluindo professores, mas o que Nunes (2014) ouviu de seus entrevistados, e pôde encontrar pela documentação, foi um processo qualificado como confuso, marcado pela “[...] ausência até de informações suficientes sobre o que seria esse novo Currículo, as novas formas de trabalho, o seu funcionamento [...]” (NUNES, 2014, p. 105). Por exemplo,

⁹⁹ “Os termos entre aspas estão contidos em slides de apresentação em PPT elaborada pela equipe de Diretoria de Ensino da Região de Registro, com base em outros documentos divulgados pela UNDIME-SP e SEE-SP, como orientações para a realização do Seminário Regional em outubro de 2018” (OMURO, 2020, p. 2).

O site oficial da SEE divulgou que no ano de 2007 (ano que antecedeu à implementação do Currículo) os docentes foram ouvidos e teriam participado do processo de elaboração da nova Proposta Curricular. Este fato não foi comprovado, pois até o final da realização dessa pesquisa não obtivemos informações oficiais e estudos que afirmassem tal participação (NUNES, 2014, p. 105).

Para além dos dezessete trabalhos selecionados por nosso levantamento, há outra investigação pertinente a esse respeito que desejamos mencionar, elaborada por Célia Maria David (2010). Trata-se de uma Tese de Livre Docência que se debruçou sobre a implementação do SPFE, a partir de dados levantados na região do município de Franca - SP, os quais lhe permitiram afirmar que a participação dos docentes e gestores na implementação curricular, embora tenha, segundo a versão oficial, acontecido por meio de consultas, foram insuficientes para escamotear o caráter autoritário e impositivo das reformas educacionais levadas a cabo pelo SPFE. Apoiada em Sacristán (2000), a autora avaliou que o professor molda e é moldado pelo currículo, mas que um material pronto e diretivo produz passividade, pois seduz pela facilidade, de modo que o professor “[...] se rende à aceitação dos modos estabelecidos nas relações de poder [...]” (DAVID, 2010, p. 167).

Segundo David (2010, p. 167), com o livro didático, o professor dava o tom e o ritmo das práticas, com o “[...] Caderno do Professor, pelo contrário, dita a melodia, estabelece o ritmo, o compasso e o andamento da aula. Afinar ou desafinar: eis a questão!”, uma afirmação que encontra ressonância em Ortega (2019) que menciona um certo saudosismo dos professores em relação aos livros didáticos ou, a observação de Meloni (2013), segundo a qual, o professor costumeiramente valia-se do livro didático para preencher as lacunas dos cadernos do SPFE, assertiva semelhante que Nunes (2014) escutou dos professores que entrevistou que mencionaram também os livros paradidáticos.

Reafirmamos que tais relatos e reflexões nos estimulam a pensar sobre como tem se desenvolvido as tensões – estratégias e táticas – em torno do NCP/EM, o que desenvolvemos nas próximas seções. Na próxima subseção, a última voltada para descrever o que encontramos nos trabalhos selecionados e entendemos ser mais relevante, sobre o NEM.

2.2.2.5 O Novo Ensino Médio: Projeto de Vida, Programa Inova Educação e

Itinerários Formativos

O NEM é, do ponto de vista legal, uma criação da Lei 13.415/2017, conhecida como a lei da reforma do EM que moldou a BNCC/EM e, conseqüentemente, os currículos do EM dos diferentes sistemas de ensino. Como descreve Barreiros (2021), esta reforma é herdeira e continuadora de outros ciclos reformistas, cujas bases são “[...] as ferramentas, de origem empresarial, que passaram a compor as políticas públicas de um Estado Gerencial, conceito baseado nas contribuições de Newman e Clarke¹⁰⁰ (2012 apud BARREIROS, 2021). A partir da exploração de aspectos que caracterizam a Nova Gestão Pública (NGP) [...]” (BARREIROS, 2021, p. 14) é que se elaborou a BNCC, o PEI, bem como se articulou “[...] projeto de vida, o mundo do trabalho e os sonhos das jovens do ensino médio público, em tempo integral” (BARREIROS, 2021, p. 14).

Além de Barreiros (2021), outras investigações descrevem este mesmo processo reformista da Educação e da administração pública brasileira situando seu início nos anos 1990, estimulados por instituições internacionais, como o BM, e baseados em propostas explicitadas em documentos como o *Relatório Delors* (1998). É o caso das pesquisas de Cunha (2020), Silva (2012), Nunes (2014), Souza (2015) e, mais recentemente focando o NCP, Rezende (2021). Todos estes ciclos reformistas, segundo os referidos autores e seus referenciais teóricos, foram desdobramentos do embate entre capital e o trabalho, por isso, foram baseadas em referências como da Nova Gestão Pública (NGP) e a Teoria do Capital Humano (BARREIROS, 2021). Tais produções ajudam a explicar a perda de espaços e de possibilidades de participação da sociedade, particularmente dos trabalhadores da Educação, frente aos grupos representantes das demandas neoliberais (CUNHA, 2020; SILVA, 2012; SOUZA, 2015; BARREIROS, 2021; REZENDE, 2021).

Existem vários estudos sobre os citados ciclos reformistas neoliberais no mundo e no Brasil que colocam, inclusive, sobre os desdobramentos nas diferentes realidades regionais e locais. No entanto, os trabalhos que selecionamos para travar um diálogo estão mais diretamente focalizados nas reformas curriculares brasileiras. Exemplo disso, é a pesquisa de Marisa Noda (2014) que investigou os limites impostos à participação dos professores no processo de reformas curriculares do Estado do Paraná. Mesmo durante a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a disciplina de História, sistematizada por um governo estadual identificado como democrático e crítico às políticas neoliberais (durante a primeira metade da década de 2000) os docentes não

¹⁰⁰ NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012.

puderam superar a mera participação formal permitida pelos cânones neoliberais. Tal aspecto, a autora chamou de autonomia formal. Podemos afirmar que o governo paranaense valeu-se do participacionismo social (CÁSSIO, 2019) para, conforme descrição de Noda (2014), escamotear as imposições e silenciamentos, legitimar reformas e culpabilizar os profissionais da Educação.

No caso paulista, entre as políticas educacionais neoliberais, destaca-se nas investigações selecionadas, o SARESP, instituído no ano de 1996, mas que a partir de 2007 foi modificado de forma decisiva. Segundo Fernandes (2013), após 2007, o governo paulista passou a promover uma avaliação mais centralizada, metodologicamente mais eficiente para produzir dados sobre as aprendizagens dos estudantes, no entanto,

[...] tais mudanças na sua sistemática de funcionamento não garantiu uma melhora na qualidade da educação básica, porque essa mudança está muito mais ligada a questões burocráticas de funcionamento do exame do que a questões da aprendizagem. (FERNANDES, 2013, p. 62).

Como outras avaliações de larga escala, os testes do SARESP “[...] não medem as reais situações de aprendizagem, porque são recortes, pedaços mínimos da aprendizagem que ocorre na escola e no processo educacional” (FERNANDES, 2013, p. 65), por isso, é uma avaliação superficial, desconectada das realidades diversas dos alunos, das escolas e dos contextos socioculturais. Fomentam o declínio da criatividade, pois segundo o seu documento de referência, seus “[...] testes seguem um padrão de acordo com as questões identificadas no caderno de estudo do aluno e reforçados no caderno de orientação do professor [...]” (FERNANDES, 2013, p. 65), tanto que as habilidades identificadas por Fernandes (2013) nos documentos, são limitadas “[...] a localizar ou identificar a informação correta no texto prescrito no caderno do aluno [...]” (FERNANDES, 2013, p. 65).

A posição da autora, entretanto, é que os fracassos da Educação paulista não são fruto do SARESP, mas do uso que se faz dele. Ao divulgar seus resultados junto com o IDESP rotulando escolas, professores e estudantes como bons ou ruins, a lógica do controle e da culpabilização se sobrepõe a possibilidade de contribuir para o melhor direcionamento de esforços em favor do aperfeiçoamento do ensino e das aprendizagens, o que revela, segundo Fernandes (2013, p. 66), “[...] que as mudanças que foram feitas a partir do ano de 2007 no SARESP não foram somente para ajustar o exame a questões de aprendizagem, foram, também, no sentido de manter por meio da avaliação o controle de

todo o sistema educacional”, tanto que o resultado das provas podem ser considerado ou não pelos professores, “[...] é um processo sem continuidade, sem objetivo final, sem fechamento e acaba sendo um desperdício de dados importantes que poderiam mudar de forma positiva a aprendizagem do aluno” (FERNANDES, 2013, p. 66).

Retomando especificamente a reforma do EM, os trabalhos mais recentes que tratam do NEM, contextualizam que ela foi imposta pela Medida Provisória (MP) 746/2016 assinada pelo então Presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia, convertida na Lei 13.415/2017 (SILVA, 2020; JORGE, 2021; REZENDE, 2021; CAVALCANTI, 2022). É oportuno explicitar que a MP

[...] é um instrumento com força de lei que bem representa a força desproporcional do Poder Executivo, pois produz efeitos legais imediatos e deve ser apreciada pelo Congresso Nacional no prazo de cento e vinte dias para se tornar lei no país. (LASTÓRIA; SANTOS; MELLO, 2018, p. 24).

No referido caso, significou a mutilação de um debate que estava em curso, sobre a necessidade de reformulação do EM, envolvendo diversos setores da Educação e da sociedade em geral (ANPED¹⁰¹, 2018 apud REZENDE, 2021). Sobretudo, o contexto político nacional em que foram estabelecidos estes dispositivos legais foi adverso e inapropriado, em função do acirramento político em torno do controverso processo de impedimento da Presidente Dilma Vana Rousseff¹⁰².

As hostilidades políticas alteraram os rumos das políticas educacionais brasileiras no bojo de outras políticas públicas fundamentais que emergiram com o novo governo, como a Reforma Trabalhista (Lei Federal n.º 13.467/2017) que dificultou medidas de equidade salarial ao criar peças de diversificação de remuneração favorecedoras da competição predatória entre trabalhadores. Segundo Barreiros (2021, p. 62), é uma legislação cujas características “[...] acentuam a competição predatória, acirram a contraposição de categorias de trabalhadores, da qual são exemplos os trabalhadores estáveis e os precários, os jovens e os idosos, os qualificados e os sem qualificação, entre outros [...]”.

¹⁰¹ ANPED. **A proposta de BNCC do ensino médio**: alguns pontos para o debate. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

¹⁰² O segundo mandato, iniciado em janeiro de 2015, foi interrompido com o afastamento, em maio de 2016, quando seu Vice-Presidente assumiu o governo interinamente. Por fim, em agosto de 2016 a Presidente foi destituída. Informações disponíveis em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/05/1770532-temer-e-notificado-e-se-torna-oficialmente-presidente-interino.shtml>. Acesso em: 8 jun. 2019.

O NEM, conforme previsto na Lei 13.415/2017, no parágrafo 7º do artigo 35-A (negrito nosso) prevê que “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”.

O Estado de São Paulo, o primeiro a elaborar e iniciar a implementação do NEM (2020b), já vinha desenvolvendo projetos de Escolas de Tempo Integral (ETI) e do PEI desde o ano de 2012, sendo que neste último foi iniciada a implementação do projeto de vida (JORGE, 2021). As ETI e o PEI têm inspiração nos pilares do *Relatório Delors*, mas o último, ao implementar a disciplina de projeto de vida, deu centralidade para formar o empreendedor, o empresário de si mesmo, caracterizado pela flexibilidade frente às vicissitudes e instabilidades do mercado de trabalho (BARREIROS, 2021). Dotado de competências e habilidades, especialmente socioemocionais que lhe conferem um perfil profissional de autogestão (CAVALCANTI, 2022). Se na Lei 13.415/2017, o Projeto de Vida está previsto a partir do seu vínculo também com a formação que considera aspectos físicos e cognitivos, o PEI focou nos aspectos socioemocionais, atendendo aos interesses do mercado de trabalho ao ensinar a flexibilidade, a adaptabilidade e a proatividade (REZENDE, 2021). Tal aspecto faz sentido, pois a própria criação do PEI foi fomentada a partir dos interesses do capital, por meio da influência e

[...] participação do terceiro setor como apoiadores e coautores, em colaboração com o Poder Público Estadual e que traz algumas disposições convergentes com a Agenda "Todos Pela Educação" e com a Base Nacional Comum Curricular (BARREIRO, 2021, p. 24).

Depois de conceber e desenvolver uma proposta de Projeto de Vida, a partir das escolas do PEI, a rede escolar paulista fomentou, desde o ano de 2019, o Programa Inova Educação para apoiar e direcionar a transição curricular do SPFE para o NCP (JORGE, 2021). Tal apoio acarretou no agravamento da fragmentação do tempo escolar ao introduzir metas que estão em consonância com as “[...] competências para o Século 21, que estão relacionadas com a inserção mais qualificada do estudante no mercado de trabalho, por meio da utilização de habilidades cognitivas e socioemocionais que o tornem flexível, adaptável e proativo [...]” (REZENDE, 2021, p. 66). Tais aspectos foram ratificados pelos professores entrevistados por Rezende (2021), segundo os quais, o NCP como um todo é voltado, de forma ideologizada, para a inserção do estudante no mercado de trabalho. Além disso, o Projeto de Vida e demais componentes do Inova Educação,

segundo os professores e os PC entrevistados por Jorge (2021), foram implementados nas escolas regulares sem considerar suas distinções em relação às escolas do PEI, que têm maior heterogeneidade, além de maiores dificuldades com a infraestrutura e na organização dos horários e no processo de atribuição de aulas. Problemas que foram agravados, segundo a autora, pela pandemia [sindemia] do COVID- 19, um conjunto de fatores que levaram a resultados práticos distantes “[...] do projeto inicial [do PEI] proposto nos documentos oficiais” (JORGE, 2021, p. 65).

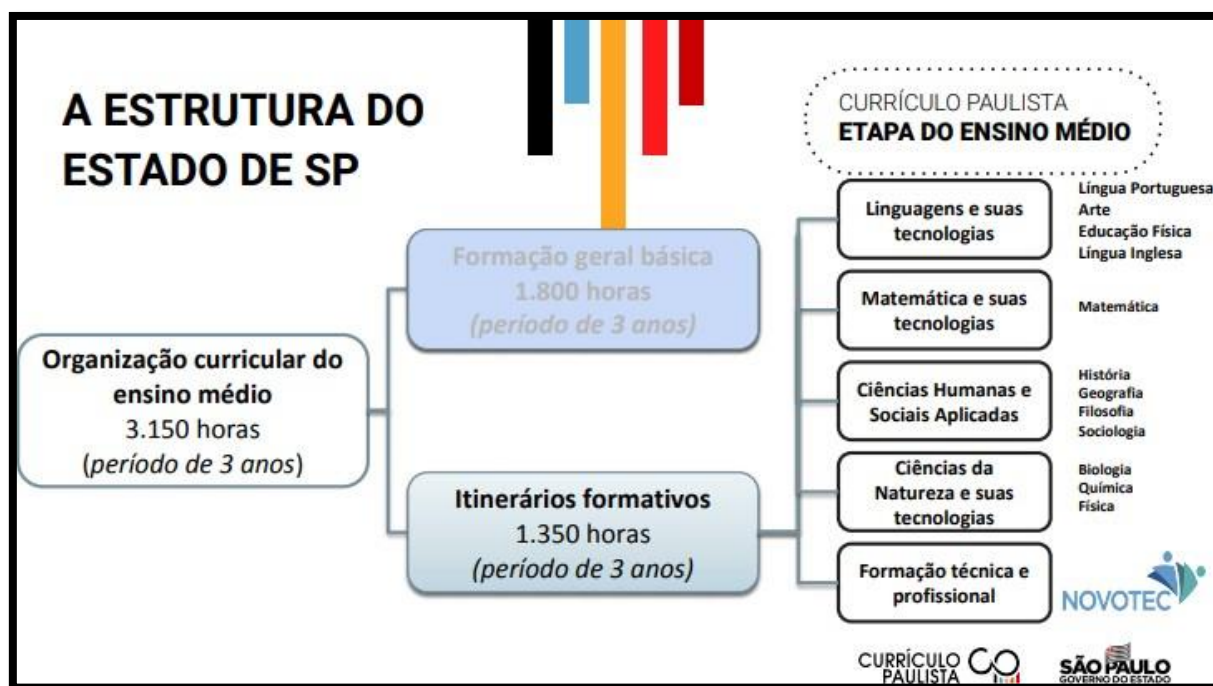
Outra crítica feita pelos docentes entrevistados, foi em relação à insuficiência da formação que receberam para ministrar os três componentes do Inova (Eletivas, Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação) que foi limitada ao uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da EFAPE (CAVALCANTI, 2022). Por isso, a maioria dos docentes que colaborou com sua pesquisa, declarou que “[...] não se sente aptos para tratar de assuntos familiares [...] conhecer os sonhos e as experiências sociais dos alunos ao invés de somente desenvolver as questões cognitivas em ambiente pedagógico” (JORGE, 2021, p. 70).

Por fim, sobre os itinerários formativos, a investigação de Jorge (2021) identificou que a Reforma do EM no Estado de São Paulo iniciou sua implementação combinando o “[...] Programa Inova Educação, itinerários formativos e habilidades socioemocionais” (JORGE, 2021, p. 26), o que significa que os itinerários são parte do conjunto de políticas descritas pelos dezessete trabalhos que selecionamos e têm relação com os aspectos que tais pesquisas investigaram e que descrevemos anteriormente no que se refere a flexibilização curricular, esgarçamento da autonomia e ideologização do currículo.

Atendendo o disposto no artigo 36 da Lei 13.415/2017, o Governo estadual paulista, apresentou os itinerários formativos como a parte flexível do currículo para o EM, que junto com a formação geral básica (correspondente à BNCC) comporia o NCP/EM.

A formação geral básica prevista era composta por quatro grandes áreas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT). Por sua vez, a previsão dos itinerários formativos teria cinco opções: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, CHSA, CNT e Formação técnica e profissional (JORGE, 2021), conforme a figura 1.

Figura 1: Estrutura do estado de São Paulo – Itinerários Formativos



Fonte: São Paulo¹⁰³ (2020 apud JORGE, 2021, p. 33).

O funcionamento e os impactos dos itinerários formativos seriam melhor compreendidos posteriormente por estudantes, professores e sociedade em geral. Até a conclusão das pesquisas que selecionamos, o que se pôde afirmar foi que a implementação do NEM no Estado de São Paulo, busca dar efetividade ao que a Lei 13.415/2017 preconizou e repercutiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)¹⁰⁴ e, posteriormente nas Diretrizes Curriculares do EM, por meio da Resolução número 3, publicada em 12 de novembro de 2018¹⁰⁵ pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação (MEC). Esta, por sua vez, junto com a Resolução CNE nº 4, publicada em 17 de dezembro de 2018¹⁰⁶, deu lastro à BNCC/EM (BARREIROS, 2021).

É com base neste percurso de normativas que a BNCC/EM reiterou o que havia sido estabelecido na BNCC para o EI e EF em relação às dez Competências Gerais da

¹⁰³ SÃO PAULO, S. **O novo currículo paulista**: Esclarecimentos. São Paulo. 2020. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/>>. Acesso em: 13. mai.2021.

¹⁰⁴ Lei Federal 9.394 de 1996.

¹⁰⁵ A referida resolução fez alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

¹⁰⁶ A referida resolução instituiu a BNCC/EM. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

Educação Básica¹⁰⁷, entre as quais Barreiros (2021) destacou a Competência 6, “Trabalho e Projeto de Vida”, voltada para

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9).

Frente a isto, Barreiros (2021, p. 38) avaliou que o EM incorporou “[...] como um de seus princípios, o "Projeto de Vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante" (BRASIL, 2018 [b])”. É esta reunião dos termos trabalho e competência permite a autora inferir que o NEM prevê que cabe ao estudante

[...] compreender que o desenvolvimento das **competências** contribui com a capacidade de **gerir a própria vida** e conseguir refletir sobre **seus** desejos e objetivos, aprendendo a se organizar, estabelecer metas, planejar e perseguir com determinação, esforço, autoconfiança e persistência seus projetos presentes e futuros, ou seja, o 'empreendedor de si mesmo' (BARREIROS, 2021, p. 38 – 39, negritos da autora).

Cabe acrescentar que, o que autoriza tal inferência, é que o termo competências, lembra a já citada pesquisadora, é definido na BNCC como

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL¹⁰⁸, 2017 [c] apud BARREIROS, 2021, p. 38).

Para a autora, o NEM é produto de uma reforma empresarial da Educação (BALL

¹⁰⁷

¹⁰⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.570, de 20 de dezembro de 2017**, homologa o Parecer CNE/CP n.º 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – 1ª Etapa.

Brasília: 2017 [c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file> (acesso permanente).

e AVELLAR¹⁰⁹, 2017; RHODES¹¹⁰, 2000; FREITAS¹¹¹ 2018 apud BARREIROS, 2021) que deseja formar o empreendedor de si mesmo, capaz de atender o mercado de trabalho precarizado a partir de um currículo flexível, tal como afirmaram também Rezende (2021) e Cavalcanti (2022). Sob nossa ótica, tais atributos do NEM têm como ponta de lança os itinerários formativos, a parte flexível do currículo.

Ao investigar o NCP/EM na área de Física no contexto de duas escolas PEI, Cavalcanti (2022) afirma que esta flexibilização acarretou no esvaziamento do conteúdo de Física acumulado historicamente que poderia ser ajustado, ampliado, readequado para instrumentalizar o estudante enquanto cidadão que precisa compreender

[...] seu entorno e possa informar de forma correta sobre os impactos nocivos das tecnologias. Que ele possa ter opinião sobre as utilizações de recursos energéticos não renováveis, como a destinação do lixo radioativo de uma simples capsula dos aparelhos de raios-X, utilizados, por exemplo, em consultórios de odontologia. Que ele possa entender que os aceleradores de partícula foram feitos para estudar a estrutura da matéria e sintetizar novos medicamentos, que ele consiga utilizar simuladores para propor modelos ecologicamente sustentáveis, estudar o clima e meio ambiente, ter aulas de práticas experimentais para comprovar os modelos teóricos científicos e tenha voz crítica em qualquer segmento da sociedade. Não há uma melhoria significativa da nossa sociedade sem o mínimo de conhecimento da área da física e das demais disciplinas, assim como o entendimento sobre a utilização dos agrotóxicos e a importância da manutenção permanente de um ecossistema como os corais no litoral brasileiro (CAVALCANTI, 2022, p. 159 – 160).

Esta capacidade (competência) para ler o mundo, como propôs Paulo Freire (1989), deu lugar, no contexto da PEI, segundo Cavalcanti (2022, p. 159), para o Programa Inova Educação “[...] com suas disciplinas engajadoras envelopadas por competências socioemocionais, e aos itinerários do aprofundamento curricular por área e integrado com a falsa impressão de que o protagonismo dos alunos vai solucionar o problema do ensino médio [...]”, porém não solucionou o problema do conteudismo do qual o EM era acusado há décadas. Diante de um contexto que o autor identifica como de incertezas, ele – que é professor de Física em uma escola PEI, leciona na rede paulista desde 2010 – pede pela revogação do NEM, o qual ele chama de “[...] *cavalo de Troia* da

¹⁰⁹ BALL, S. J.; AVELAR, M. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, v. 64, p. 65-73, 2017.

¹¹⁰ RHODES, Rod AW. The governance narrative: key findings and lessons from the ERC’s Whitehall Programme. **Public administration**, v. 78, n. 2, p. 345-363, 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/227787500> Acesso em: 31 de jan. 2021.

¹¹¹ FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação - nova direita, velhas ideias. In: **Coleção Educação/Pedagogia**. São Paulo. Editora Expressão Popular, 2018.

política curricular minimalista [...]” (CAVALCANTI, 2022, p. 160, *itálico do autor*) e pede uma agenda ampla de debates sobre a escola básica brasileira envolvendo estudantes, pais e professores.

Ao encerrarmos estas descrições sobre alguns aspectos dos trabalhos que selecionamos, desejamos ecoar o clamor do professor Cavalcanti (2022) que explicita a necessidade da escuta atenta das vozes dos professores. Tal aspecto é importante para podermos propor boas políticas educacionais, como defende Ivor Goodson (2019), pois como está na “[...] placa memorial de Lawrence Stenhouse, “são os professores que, no fim, vão conseguir mudar o mundo da escola, por compreendê-lo”. (GOODSON; COLE, 2019, p. 174).

2.3 O NOVO CURRÍCULO PAULISTA COMO ESTUDO DE CASO

Entendemos que nossa investigação também pode ser filiada aos estudos de caso porque eles se caracterizam por serem estudos profundos, detalhados e exaustivos de um ou de poucos objetos de estudo que podem ser instituições ou pessoas, acessadas por entrevista, observação participante ou meio de uma única fonte documental em seu contexto específico (GIL, 2014; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Descrever ou estudar um único objeto permite seu conhecimento amplo e detalhado, o que favorece investigar um fenômeno ou objeto atual, como o NCP, vinculado ao contexto educacional, sócio, político e econômico reais. O que faz com que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não sejam claramente definidas e demandam outras investigações de diversas fontes. (YIN, 2015; GIL, 2014).

Entre os propósitos que um estudo de caso pode atender estão:

[...] a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação [o que no nosso caso é acentuado pelo fato de nossa atuação profissional ser na rede paulista]; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos [o que remonta às reflexões de SACRISTÁN (2011b)]. (GIL, 2014, p. 58).

Estudar um objeto e seu contexto como o NCP oportuniza contribuir para compreender “[...] uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando seu desenvolvimento [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 90). O que pode corresponder ao governo paulista, sua Secretaria de Educação, fundações privadas

que interagem com a Educação Pública, os diferentes currículos paulistas das últimas décadas, dentre outras possibilidades, a depender da seleção de temas, aspectos e perguntas que façamos.

Segundo Lüdke e André (1986), os estudos de caso têm muito potencial para contribuir com a pesquisa educacional, geralmente configurados como abordagens qualitativas. O caso sempre deve ser bem delimitado, seu objeto deve constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo, por isso, é representativo, ao mesmo tempo precisa ser singular, ter valor em si mesmo. As autoras salientam sete características fundamentais do estudo de caso¹¹², entre as quais destacamos apenas três, pois as demais parece-nos mais pertinentes para pesquisas cuja coleta de dados não é do tipo documental:

1. Os estudos de caso visam à descoberta, mesmo que parta de um quadro teórico conhecido “[...] procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18);
2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”, o que no caso do NCP é uma exigência imposta também pelos referenciais da pesquisa curricular, conforme já exposto;
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, o que se relaciona com a pesquisa curricular a exemplo do que observa Sacristán (2011a; 2011b), ao refletir sobre as competências.

A configuração de um estudo de caso, como o da presente pesquisa, cuja coleta de dados é por meio de documentos, implica as vantagens e os cuidados inerentes à pesquisa documental que mencionamos na subseção sobre esse tipo de pesquisa. Segundo Yin (2014), as vantagens¹¹³ estão relacionadas a sua estabilidade, discricção, exatidão e ampla cobertura temporal que caracteriza esse tipo de material. Os documentos “[...] são úteis mesmo que não sejam sempre precisos e possam apresentar parcialidade [...] [por isso,] os documentos devem ser usados cuidadosamente, e não devem ser aceitos como registros literais dos eventos ocorridos [...]” (YIN, 2014, p. 111). Em um estudo de caso, frente aos indícios coletados das fontes, o pesquisador pode fazer inferências para, por exemplo, “[...] encontrar novas questões sobre as comunicações e as redes em uma

¹¹² 1. Os estudos de caso visam à descoberta; 2. Enfatizam a “interpretação em contexto”; 3. Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4. Usam uma variedade de fontes de informação; 5. Revelam experiências vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6. Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7. Utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

¹¹³ **Estável** – pode ser revista repetidamente; **discreta** – não foi criada em consequência do estudo de caso; **exata** – contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento; **ampla cobertura** – longo período de tempo, muitos eventos e muitos ambientes. (YIN, 2014).

organização [...]” (YIN, 2014, p. 111) na qual esse material foi produzido. “[...] No entanto, deve tratar as inferências apenas como indícios merecedores de maior investigação, não como constatações definitivas porque elas podem revelar-se, mais tarde, falsas pistas (YIN, 2014, p. 111), ou ainda colocar-se como “[...] um observador vicário, por que a evidências documental reflete uma comunicação entre outros grupos tentando atingir alguns outros objetivos [...]” (YIN, 2014, p. 112). Com tais cuidados, Yin (2014, p. 112 – 113) acredita que o pesquisador tenha menor “[...] probabilidade de se desorientar com a evidência documental e mais probabilidade de criticar, corretamente, a interpretação do conteúdo dessa evidência.”

Outro aspecto importante, é que estudos de caso precisam ser situados em um contexto global, o que permitirá algum tipo de generalização do caso específico em relação ao conjunto maior. Frente a tal necessidade, os documentos mostram-se importantes porque possuem valor global, exemplo disso, é que o desenvolvimento de pesquisas de campo são favorecidas por buscas na internet, em bibliotecas, centros de documentação, arquivos (digitais ou físicos), periódicos jornalísticos e/ou científicos “[...] inclusive para revisão de documentos que podem ter sido colocados no “arquivo morto” por uma organização [...]” (YIN, 2014, p. 111). Uma atividade que o Yin (2014) chama de recuperação de dados que pode ser feito na fase de planejamento da pesquisa ou durante seu desenvolvimento para confrontar outros dados e indícios oriundos de outras fontes, tais como entrevistas ou observações participantes.

O esforço por situar o NCP em um contexto global pode ser iniciado pela própria discussão teórica sobre a definição de currículo. Para Silva (2021, p. 14),

[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. A abordagem aqui é muito menos ontológica (qual é o verdadeiro “ser” do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?).

Por isso, o NCP como quaisquer currículos, equivalem a documentos de identidade e, o mesmo vale para as diferentes teorias do currículo. A própria noção de teoria precisa ser (re)examinada, conforme propõe Silva (2021), ao introduzir as noções de discurso e perspectiva na compreensão do verbete teoria ao referir-se as teorias do currículo.

Uma outra possibilidade para um estudo de caso curricular, é o confronto de dois

ou mais documentos curriculares, ou ainda, de duas ou mais interpretações sobre uma determinada proposta curricular. Em todos os casos – sobretudo quando temos muitos dados e materiais disponíveis – é necessário “[...] ter um forte sentido da investigação do seu estudo de caso e focar a informação mais pertinente [...]” (YIN, 2014, p. 113) considerando os objetivos da investigação em questão e seus referenciais teóricos e metodológicos.

O NCP insere-se em uma tradição de políticas educacionais paulistas promovidas pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) que, segundo Sanfelice (2010, p. 152), têm se mostrado autoritárias, exemplo disso são “[...] os sistemas de avaliação e bonificação dos docentes “produtivos” [...]”. O autor investigou o período dos mandatos dos governadores Mário Covas (1995-2001), Geraldo Alckmin (2001-2006), Cláudio Lembo (2006-2007) e José Serra (2007-2010), o que lhe deu evidências para afirmar que as políticas educacionais paulistas vêm

[...] se caracterizando por empreendimentos pontuais, nem sempre duradouros, de efeitos midiáticos e de duvidosos resultados qualitativos. Os profissionais da educação da rede pública que trabalham hoje com contratos precários, os baixos salários quando comparados nacionalmente e a ausência de um Plano Estadual de Educação são questões essenciais, não solucionadas pelos últimos governos, que comprometem profundamente o trabalho docente, a aprendizagem do aluno e o papel de um Estado educador. É chegada, pois, a hora da sociedade civil, as entidades de profissionais da educação e o conjunto de docentes educarem o Estado e o seu aparelho educativo. (SANFELICE, 2010, p. 153).

Tais políticas fomentam práticas conservadoras, conforme observou Lourenço (2011), ao entrevistar professores nos anos de 2009 e 2010, o que têm consonância com as pesquisas que capturaram a percepção dos docentes paulistas de políticas educacionais centralizadoras e autoritárias (CUNHA, 2010; SILVA, 2012; MARTINS, 2012; MELONI, 2013; FERNANDEZ, 2013; NUNES, 2014; SOUZA, 2015; LOMARDO, 2017; MIRALHA, 2018; ORTEGA, 2019; SILVA 2020; JORGE, 2021; REZENDE, 2021; BARREIROS, 2021 e CAVALCANTI, 2022). O dito autoritarismo é confirmado, também, pela hierarquização e segregação entre quem planeja e desenvolve o currículo. Este é o reforço da centralização em detrimento da autonomia de docentes e das unidades escolares. Foi examinado também por David (2010), ao investigar os mecanismos da implementação do currículo São Paulo Faz Escola (SPFE), antecessor do NCP, vigente entre 2008 a 2022. Há, também, segundo Campos (2016), uma concepção de História no SPFE marcada pela

[...] noção linear e progressiva de tempo; uma visão conteudista sobre o processo de ensino-aprendizagem; um processo pedagógico e didático que se constrói de maneira unilateral, em sua essência, não considerando as demandas do aluno em sua dialógica, desse modo, não possibilitando a utilização de diversas ferramentas didáticas para promover um ensino significativo. (CAMPOS, 2016, p. 123).

Mas, antes de estudarmos o caso do NCP e situá-lo, é preciso considerar as diferentes concepções de currículo, objeto da seção que segue.

3 CURRÍCULOS E TEORIAS CURRICULARES: CONCEPÇÕES E DISPUTAS

Conforme afirmamos na seção anterior, existem três tipos de teorias curriculares, as chamadas tradicionais, as críticas e as pós-críticas. O que implica também diferentes tipos de currículos (SILVA, 2021), que podem ser definidos como artefatos produzidos por grupos sociais, culturais, políticos, epistêmicos específicos e, por isso, inevitavelmente abarcam significados distintos conforme os contextos singulares de sua produção (TAVANO e ALMEIDA, 2018). Esta complexidade que amplia as possibilidades de análise e teorização é a mesma que faz desses documentos fontes representativas de certos aspectos de uma dada realidade social, espacial, temporal, cultural, política, enfim, humana.

Dada esta condição, Lopes e Macedo (2011) assumem como premissa de suas reflexões em torno do currículo que

[...] não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos de sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19-20).

Paradoxalmente, Silva (1995, p. 184) destaca que os estudos curriculares são secundarizados na pesquisa educacional, é um campo, cujo objeto de estudo “[...] é tomado como algo dado e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização, mesmo em círculos educacionais profissionais.” Em outros termos, “[...] o primo pobre da teorização educacional [...]” (SILVA, 1995, p. 184) carece de investigações contextualizadas em relação a sua produção, implementação e desenvolvimento. No contexto do cotidiano escolar, a percepção dos professores, sujeitos da pesquisa de Jorge (2021), é filiada a uma noção de currículo como objeto esvaziado e impertinente. Ao responderem sobre a meta de fazer da Educação pública paulista a principal referência do país, como previa o Plano Estratégico do Governo Estadual para 2019 – 2020¹¹⁴, os professores, afirmaram que era irrealista frente à desvalorização dos professores e às carências de infraestrutura. Para noventa e três por cento (93%) dos participantes da pesquisa, o governo paulista deveria repensar em questões que se situam para além do

¹¹⁴ Elaborado e apresentado pelo Governo de João Agripino da Costa Doria Junior (jan. 2019 – abr. 2022), disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc_compressed.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

currículo que, por sua vez, simplesmente não deveria ser mudado. Com base nestas e outras assertivas, Jorge (2021) inferiu que o currículo, na visão dos docentes participantes, da pesquisa, não é importante para a qualidade educacional, conseqüentemente, a maioria dos entrevistados “[...] não acredita que a qualidade da educação, a referência educacional e o currículo sejam termos codependentes (JORGE, 2021, p. 83).

A percepção de que currículos são impertinentes e a secundarização das pesquisas curriculares não se restringe aos professores e pesquisadores brasileiros. Goodson (2018, p. 150), historiador do currículo, afirma, a partir do contexto de países como Canadá e Inglaterra e outras nações europeias, que mesmo após tantos esforços de pesquisa, “[...] por hora, o currículo permanece um segredo tanto para os historiadores como para os que estabelecem a política educacional”. De forma similar, Apple (2006, p. 61), que a partir do contexto estadunidense, salienta que “muitos economistas e não poucos sociólogos e historiadores da Educação “[...] vêem a instituição de ensino como se fosse uma caixa preta [...]”, pois valorizam mais considerações externas às escolas, como taxa de retorno de investimento, entre outras de caráter macroeconômico, do que a experiência concreta do que se ensina e aprende nas escolas.

Mas então, como podemos reconhecer um currículo? Uma estratégia possível é, no lugar de assumir uma definição, elaborar parâmetros para reconhecer e qualificar um currículo. Implica admitir que um currículo é configurado de forma específica no contexto de sua produção, implementação e desenvolvimento. Segundo Silva (1995, p. 200 – 201),

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Essa corporificação dá-se sempre de forma inédita. Por isso, o conceito de currículo tem uma plasticidade inerente e, muitas vezes, para ser descrito, demanda fazer perguntas. Estas podem ser sobre os interesses dos grupos e autores representados no currículo, sobre seu poder, inclusive de “[...] representar outros. E, inversamente, quais grupos e interesses deixam de estar representados ou são representados por outros [...]” (SILVA, 1995, p. 202).

Depois de termos apresentado, na seção anterior, pesquisas que tratam dos currículos paulistas, sobre os grupos e disputas que marcam o mundo contemporâneo, as

ideias hegemônicas e periféricas que configuraram a identidade do SPFE e configuram o NCP, objetivamos apresentar nas subseções que seguem, algumas das referências do campo da teoria do currículo que fundamentam as perguntas, as hipóteses, os objetivos e a tese da presente investigação.

3.1 CURRÍCULO E IDEOLOGIA: ENTRE ESTRATÉGIAS E TÁTICAS

A relação entre currículo e ideologia foi objeto investigado por Michael Whitman Apple, autor cuja trajetória coaduna com a proposta de valorização das vozes docentes (GOODSON, 2019). Apple é um professor e pesquisador norte-americano, nascido em 1942, em Paterson, Nova Jersey, nos Estados Unidos. Filho de trabalhadores imigrantes da Polônia e da Rússia, licenciado em formação de professores, atuou na escola básica, fez mestrado e doutorado na Universidade de Columbia, Nova York (MATOS, 2017; GANDIN, 2011). Sua trajetória e lugar social têm pertinência, pois dão sentido às suas preocupações e produções que, segundo ele,

[...] não se baseiam somente no mundo do debate acadêmico, mas também numa quantidade considerável de experiências pessoais aqui [nos Estados Unidos] e no exterior [...] os anos que passei como professor em escolas situadas no centro empobrecido das cidades e na zona rural deixaram absolutamente claro para mim que palavras grandiloquentes sobre eficiência, formas de avaliação, excelência e padrões de qualidade, no mais das vezes, passam ao largo das realidades das escolas de verdade e das salas de aula de verdade cheias de professores de verdade e de alunos de verdade, e costumam se irremediavelmente ingênuas a respeito das condições econômicas e sociais dos pais, das mães e das comunidades. O fato de eu ter visto de perto o que essas políticas e práticas conservadoras, e os cortes nos serviços que elas implicam, fizeram a membros próximos de minha própria família também é uma motivação (APPLE, 2003, p. VIII).

O seu engajamento político o leva a objetivar produzir textos com uma linguagem acessível. Sobre isso, ele faz críticas francas, ainda que após grandes e justos elogios, ao seu amigo Basil Bernstein e a Pierre Bourdieu, em entrevista publicada, originalmente, no ano de 2001¹¹⁵. Para Apple (2006), o trabalho de decodificar o texto não deve ser só do leitor, quem escreve deve lutar, nas palavras dele, pela clareza o quanto o assunto permitir, não por preocupação com o estilo, nem menosprezo a dimensão teórica, mas uma escolha relacionada à política da representação. Segundo ele,

¹¹⁵ A referida entrevista foi reeditada e republicada por Apple (2006) na edição revisada de “Ideologia e currículo”, em 2006 (a referência completa consta em nossa bibliografia), sendo seu último capítulo, intitulado “Sobre a análise das novas relações hegemônicas”.

[...] Dado o fato de que a direita seja tão poderosa hoje, é importante que os textos progressistas não exijam a leitura de outros sete livros para que se façam entender. A teoria é absolutamente crucial, mas me preocupo com o excesso de teorização. Às vezes, Bourdieu sofre desse mal, embora haja realmente momentos em que um assunto exige um alto grau de abstração. É exatamente aqui que a luta para ser tão claro quanto possível se torna mais importante. Não quero, contudo, ser mal-interpretado. A teoria é importante, e de modo muito significativo. Afinal de contas, como eu poderia ter escrito livros como *Ideologia e currículo* se acreditasse que alguma teoria nova e muitas vezes difícil não fosse absolutamente essencial para vermos e entendermos o mundo de maneira radicalmente diferente? Perceber isso não elimina a necessidade de lutar com o texto para fazê-lo mais claro, e eu espero ter melhorado nesse aspecto com o passar do tempo (APPLE, 2006, p. 250).

Em busca desta clareza recomendada por Apple (2006), é que nos parece oportuno, antes de descrevermos alguns aspectos da relação entre currículo e ideologia, apresentarmos algumas reflexões sobre o que é ideologia. Esta questão, dá título à obra da filósofa brasileira Marilena de Souza Chauí, lançada no ano de 1980, com dezenas de reimpressões e reedições, na qual a autora apresenta a trajetória histórica e filosófica dos diferentes significados e concepções do termo ideologia¹¹⁶. Na presente pesquisa, a exemplo de Apple (2006), adotamos a concepção marxista que “[...] não separa a produção das ideias e as condições sociais e históricas [...]” (CHAUÍ, 2017, p. 27), até porque a outra possibilidade, de cunho positivista “[...] é, ela própria, ideologia” (CHAUÍ, 2017, p. 24), no sentido marxista do termo.

De forma sintética,

[...] A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que

¹¹⁶ Na antiguidade, os gregos já discutiam a relação entre ideias e os processos de transformação da natureza, mas o termo ideologia surgiu na literatura do início do século XIX, por autoria de um grupo de ideólogos franceses liderados por Antoine Louis Claude Destutt de Tracy (1754 – 1836, na obra “*Elementos de Ideologia*”, de 1801) e se caracterizavam por ser antiteológicos, antimetafísicos e antimonárquicos. Eles pretendiam elaborar uma ciência da gênese das ideias, considerando-as como organismos vivos que poderiam ter direção e sentido progressista se buscassem inspiração nas leis naturais identificáveis pelas Ciências Naturais. Sua expectativa era, por meio do progresso das Ciências Experimentais, promover uma evolução das ideias, criar uma nova pedagogia, uma nova moral e, por consequência, uma nova realidade. Depois desses ideólogos franceses, ideologia passou a ter dois significados. O primeiro, que continua sendo aquela atividade filosófico-científica dos ideólogos franceses, adotado pelos positivistas com algumas nuances, que estuda a formação das ideias a partir da observação das relações entre o corpo humano e o meio ambiente e, a segunda, ideologia como conjunto de ideias de uma época, seja como “opinião geral” ou como o sentido da elaboração teórica dos pensadores de uma época. Os positivistas, buscavam com a ideologia prever e controlar os acontecimentos e alterações da realidade natural e social. Em oposição, Karl Marx e Friedrich Engels afirmaram (na obra *A ideologia Alemã* de 1847) que ao invés de a ideologia ser “[...] uma ciência natural da aquisição, pelo homem, das ideias calcadas sobre o próprio real [...] [é] um sistema de ideias condenadas a desconhecer sua relação real com a realidade” (CHAUÍ, 2017, p. 21), ou seja, inverte a relação entre as ideias e o real.

devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado (CHAUÍ, 2017, p. 94 – 95).

Por isso, não é tarefa simples identificar, compreender e desvelar ideologias, pois não se trata de algo claramente incoerente, ilógico, assistemático, sem qualquer correspondência com a realidade. Não apenas a ideologia opera nas lacunas, mas se sustenta por causa das lacunas, no não dito¹¹⁷, ela “[...] é coerente como ciência, como moral, como tecnologia, como filosofia, como religião, como pedagogia, com explicação e como ação apenas porque não diz tudo e não pode dizer tudo. Se dissesse tudo, quebraria-se por dentro” (CHAUÍ, 2017, p. 95).

Neste sentido, Chauí (2017) explica que não existe ideologia boa, é um erro lógico cogitar contrapor ideologia “falsa” (que não diz tudo) com uma “verdadeira” (que diz tudo); o que podemos fazer, inclusive no campo educacional e curricular, é “[...] contrapor ideologia e *crítica da ideologia* e podemos contrapor a ideologia ao saber real que muitos dominados têm acerca da realidade de exploração, da dominação, da divisão social em classes e da repressão [...]” (CHAUÍ, 2017, p. 96, *itálico da autora*). Esses saberes das classes exploradas, são também considerados por Apple (2006) na medida em que ele se distancia de determinismos ideológicos e estruturais no campo curricular.

A experiência curricular estadunidense nos parece um dos aspectos que favorece os estudos de Apple (2006), na medida em que, segundo Silva (2021, p. 12), foi provavelmente de lá que emergiram, na década de 1920, as primeiras teorias sobre os currículos “[...] em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios que intensificavam a massificação da escolarização [...]”, vinculados ao objetivo dos administradores da Educação de “[...] racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. As ideias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The curriculum* (2018) [...]” (SILVA, 2021, p. 12, *itálico do autor*), no qual

¹¹⁷ O não-dito também influencia as práticas científicas, conforme Michel de Certeau (1982).

[...] o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor [...] (SILVA, 2021, p. 12).

Esta concepção de currículo baseada na “[...] especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados [...]” (SILVA, 2021, p. 12) é o ponto de partida para as teorias tradicionais do currículo que se pretendem neutras, científicas, desinteressadas, mas que inevitavelmente estão implicadas nas relações de poder, aptas para “[...] aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, [e que, por isso,] acabam por se concentrar em questões técnicas [...]” (SILVA, 2021, p. 16, itálicos do autor). Foi no enfrentamento desta tradição curricular que Apple (2006) elaborou análises que representam “o início da crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e ao papel ideológico do currículo [...]” (SILVA, 2021, p. 45) que inclui a denúncia de que a pretensa neutralidade de currículos e de teorias curriculares está atrelada a uma despolitização de toda a vida social e da educação que visa a fazer do indivíduo concreto uma abstração para fazer secar e morrer “[...] as raízes de nosso sentido de comunidade [...]” (APPLE, 2006, p. 43).

Ao avaliar a tradição curricular estadunidense, tanto escolar como no campo das pesquisas, Apple (2006) afirma que na Europa, notadamente na Inglaterra, existe uma tradição crítica mais consolidada da análise do controle ideológico. O resultado é que, segundo ele, no Velho Mundo existe “[...] um conjunto de antagonismos de classe menos oculto do que o dos Estados Unidos [...]” onde prevalece uma concepção “[...] anistórica da maior parte das atividades educacionais e a predominância, na maioria dos discursos sobre currículo, de uma ética de melhoramento por meio de modelos técnicos [...]” (APPLE, 2006, p. 63).

Sobre as desigualdades sociais e curriculares na Inglaterra, as pesquisas de Goodson (2018) confirmam que elas existem, não são casuais e seu ocultamento é menor que em outros países. Segundo o autor inglês, no período posterior ao *Relatório Tauton*

(1868)¹¹⁸ houve uma efetiva hierarquização do sistema e da estrutura escolar, segundo a qual, “[...] no topo, as escolas visavam ao “treinamento da mente” e estabeleciam vínculos, em nível de exames e às vezes de destinações futuras, com as universidades e seu currículo clássico” (GOODSON, 2018, p. 107). A implementação de tal currículo teve uma explícita batalha em torno da disciplina escolar de Ciências, pois houve a constatação de um certo perigo social para as elites, ensejado pelo ensino dessa área, particularmente a Ciência Aplicada, uma vez que possibilitava à Educação entrar na experiência cultural das classes inferiorizadas (GOODSON, 2018).

A referida batalha em torno do Ensino de Ciências, fica evidente com o relato do caso envolvendo a proposta chamada de “Ciência de coisas comuns” – *The Science of Common Things* – uma criação, “[...] em grande parte, do victoriano Richard Dawes [...] na década de 1840 [...]” (GOODSON, 2018, p. 141). A proposta alcançou grande êxito pedagógico, por isso, “[...] na década seguinte, [quando] parecia apta a tornar-se a versão mais importante da educação científica no currículo da escola elementar” (GOODSON, 2018, p. 141), teve seu sucesso rechaçado nos anos 1850, ainda que a “Ciência de coisas comuns” tenha alcançado reconhecimento social, sofreu com alterações como

[...] a ciência física [que] passou de matéria obrigatória para matéria opcional. A oferta de professores de ciências formados acabou. Em 1859 as dotações para o ensino de ciências foram reduzidas drasticamente, e em 1862, com o Código Revisado e o “pagamento por resultados”, todos os recursos financeiros especialmente destinados para ciências foram retirados, o que resultou na destruição sistemática de uma iniciativa bem-sucedida na educação científica de massa (GOODSON, 2018, p. 141).

Para além destas mudanças, o mais revelador está nas motivações que Goodson (2018) desvelou sobre esta guinada na política curricular. Trata-se dos comentários do

¹¹⁸ Elaborado por uma comissão – formada por mais de uma dezena de conselheiros, presidida por Henry Baron Tauton – nomeada pela Rainha Alexandrina Victoria em 1864 com a finalidade de investigar as condições da educação pública inglesa. O *Relatório Tauton* (disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/taunton1868/taunton1.html#00b>. Acesso em: 24 maio 2023), classificava a escolarização secundária em três graus, dependendo do tempo gasto na escola, privilegiando os filhos das famílias que tinham boa renda e podiam prosseguir no processo de escolarização com um currículo clássico até os 18 ou 19 anos em detrimento dos filhos dos pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos superiores que estudavam até os 14 anos a partir de um currículo baseado no que Goodson (2018; 2019) chama de três erres (“R”) – *Reading, wRiting and aRithmetic* – leitura, escrita e aritmética, mas em um nível considerado elevado. Entre estes dois extremos da escola secundária tinham os filhos das classes mercantis que estudavam com base em um currículo que mesclava um pouco do clássico e um pouco do ensino prático, até os 16 anos de idade. Fora da escola secundária, estavam os filhos da classe operária que não passavam da escola primária (*elementary schools*), onde “[...] aprendiam os rudimentos referentes aos três “R”. [...] o currículo funcionava, a um tempo, como principal identificador e mecanismo de diferenciação social [...]” (GOODSON, 2018, p. 53).

Lorde Wrottesley, presidente de um comitê parlamentar, da Associação Britânica para o Avanço das Ciências, que buscava um tipo mais adequado de Educação científica para as classes superiores e quem, em 1860, considerou ser uma situação nociva e perversa uma sociedade na qual um menino pobre, com marcas, inclusive físicas da pobreza, ser capaz de ter iniciativa e preparo intelectual para responder, de forma lúcida e inteligente, assuntos de interesse geral, tornando-se mais informado que as pessoas “socialmente” superiores (GOODSON, 2018).

A “Ciência de coisas comuns” foi excluída do currículo elementar logo após os comentários do referido lorde. Vinte anos depois, reapareceu, mas em sua versão abstrata, universitária, focada no laboratório, distante da vida cotidiana, especialmente das classes sociais inferiorizadas.

O exemplo da Ciência de coisas comuns, particularmente, as declarações públicas do Wrottesley, reforça a assertiva de Apple (2006) sobre um ocultamento menor dos antagonismos de classes que ele chama de tensões entre cultura e controle que têm relação com as aproximações entre ideologia e currículo.

Ainda sobre o contexto inglês, a hipótese de o caso das Ciências de coisas comuns ser um caso isolado, não nos parece fazer sentido frente a diversos dados apresentados por Goodson (2018). Por exemplo, setenta e cinco anos depois do *Relatório Tauton* (1868), o *Relatório Norwood* (1943) descreveu a escola secundária inglesa (*Grammar School*) estruturada na distinção e segregação dos alunos, embora desta vez,

[...] a diferenciação baseada em *status* social e classe continuasse a mesma, a lógica com o seu mecanismo de diferenciação era significativamente diferente. Antes, o argumento centrava-se no tempo que o aluno permanecia na escola; agora eram enfatizadas as “mentalidades” diferentes, cada qual encaixando-se em um currículo diferente. No primeiro grupo situava-se “o aluno interessado no aprendizado como meta e com capacidade para apreender um argumento e acompanhar um raciocínio: alunos como esse, formados segundo um currículo comumente associado a escolas secundárias (‘Grammar Schools’), ingressavam em profissões liberais ou assumiam cargos de direção ou de altos negócios” (*The Norwood Report*, 1943, p. 2). O segundo grupo era de alunos que colocavam seus interesses no campo das ciências aplicadas ou artes aplicadas, devendo por isso frequentar escolas técnicas (que nunca foram muito longe. Por fim, o terceiro grupo era dos alunos que, lidando “mais facilmente com coisas concretas do que com ideias”, seguiam o currículo que era “um apelo direto a interesses que o mesmo currículo despertava, sinalizando para o mundo dos negócios” (p. 4); portanto, um currículo prático para uma futura ocupação manual, devendo os alunos desse grupo frequentar uma escola secundária moderna (GOODSON, 2018, p. 54 – 55, itálicos do autor).

Outro dado que evidencia a permanência e a força da organização socialmente

estratificada da escolarização inglesa é a própria trajetória escolar e profissional de Ivor Goodson, reveladora de seu lugar social. Uma primeira influência politizadora foram seus pais, operários que acreditavam nas políticas do governo trabalhista¹¹⁹, que no campo educacional, baseava-se no projeto de escolarização como uma significativa oportunidade para que seus filhos começassem a entender o mundo em que estavam crescendo.

Desde o início de sua escolarização, passando pela escola secundária até seu doutoramento, Goodson (2018) afirma que se sentia desconfortável devido a sensação de dicotomia entre a vida cotidiana e os estudos. Enfrentou, inclusive, o chamado fracasso escolar tanto na escola secundária, onde foi reprovado em oito provas de nove, como no ensino universitário. Seu processo foi tão frustrante que, aos quinze anos, o estudante Goodson (2018, p. 120) abandonou os estudos e foi trabalhar em uma fábrica. Um tempo depois, retomou os estudos e foi aprovado, porém, em suas palavras “[...] ainda deprimido por me sentir alienado em relação às matérias de aula [...]”. Prosseguiu nos estudos, diplomou-se em História Econômica e doutorou-se com o tema “Imigrantes irlandeses na Inglaterra da Era Vitoriana”, mas, o próprio autor afirmou: “[...] minha contínua sensação de dicotomia entre “vida” e “estudo” levou-me, em 1968, a abandonar toda e qualquer ideia relacionada com uma carreira acadêmica [...]” (GOODSON, 2018, p. 120 – 121). Uma trajetória que exemplifica bem a afirmação de Apple (2006, p. 63 – 64) sobre a necessidade de reconhecermos que as escolas nas sociedades industriais avançadas, como nos EUA, “[...] podem servir bem a determinadas classes, mas não tão bem a outras [...]”.

Após ter contato com ideias, presentes na literatura educacional, que valorizavam o cotidiano dos alunos e das pessoas ditas comuns, Goodson (2018, p. 21) teve motivação e desejo de lecionar nas chamadas escolas integradas (*Comprehensive Schools*), recém organizadas na época, uma proposta escolar na qual ele viu sentido e acreditou. Vislumbrava que ali a experiência de sua trajetória e seus conhecimentos favoreceriam a construção de uma “[...] “linguagem comum” de diálogo entre professor e aluno.” Sobre o que vislumbrava para seus alunos, ele afirmou: “[...] para a nova geração de alunos provenientes de famílias da classe operária poderia haver algo além da alienação difusa que eu havia experimentado na escola.” (GOODSON, 2018, p. 121). Ele descreveu que a escola integrada onde foi trabalhar, uma aldeia no Condado de Leicestershire a mais de cem quilômetros de onde vivia, como uma unidade nova,

¹¹⁹ Especificamente, o autor refere-se ao governo do Partido Trabalhista do Primeiro Ministro Clement Richard Attlee de 27 de julho de 1945 a 26 de outubro de 1951.

[...] muito bem equipada e altamente inovadora. O ambiente nela era extremamente liberal e cordial. Não havia uniformes nem punições e muito pouca coação. Não havia organização em grupos, nem campanhas, nem times da escola. O corpo docente era muito bem-dotado e profundamente dedicado (GOODSON, 2018, p. 121).

O professor Goodson (2018, p. 121) afirmou, ainda, que o relacionamento com os alunos – a maioria da classe operária – era “[...] simplesmente maravilhoso (isto não é uma retrospectiva idealizada; há muitas provas que o confirmam) [...]”, entretanto, ele explicitou que havia uma dificuldade, um entrave que comprometia o processo educacional no seu conjunto, a saber, a irrelevância de conteúdo curricular, especialmente aquele voltado para os exames. Ele relatou: “[...] certa noite, após um dia de total frustração, sentado a sós, eu não parava de me perguntar: Com os diabos! donde é que vem esta coisa? – Esta coisa era o currículo” (GOODSON¹²⁰, 1987, p. 2-3 apud GOODSON, 2018, p. 122).

É preciso contextualizar que a escola integrada foi planejada para favorecer a experiência educacional de todas as crianças, pois a escola secundária era pensada e atendida, predominantemente, a classe média. Já a classe operária era atendida pelas escolas modernas, sendo que os melhores recursos, incluindo os docentes considerados melhor qualificados, eram direcionados para as escolas que atendiam a classe média. Infelizmente, as escolas integradas, criadas para romper com essa dualidade, mantiveram grande parte da forma e conteúdo curriculares, sobretudo da escola secundária, onde o próprio Goodson (2018) havia amargado o fracasso como estudante.

Como professor, ele relatou: “[...] ano após ano, este currículo, por suas conexões com as antigas escolas secundárias, quebrava o ânimo e interesse de quase todos os meus alunos [...]” (GOODSON, 2018, p. 122) que eram oriundos, provavelmente, de famílias operárias. A rejeição a esse tipo de currículo experimentada por Goodson (2018) atravessou sua trajetória pessoal como estudante e, depois como professor, mas também coletiva e, chegava à unanimidade em relação aos conteúdos voltados aos exames, identificados como matérias tradicionais.

Para Goodson (2018), a existência das chamadas matérias tradicionais¹²¹ dentro da escola integrada (conquistada em 1965) evidenciava a manutenção da rejeição de alguns grupos e o privilégio de outros. Essa divisão reproduzia, dentro da escola

¹²⁰ GOODSON, I. F. **International perspectives in Curriculum History**. Londres: Croom Helm. 1987.

¹²¹ Estas matérias remontam, segundo Goodson (2018) a escolarização tripartite presente no Ato Educacional de 1944 que na escola integrada vão se dividir nas matérias acadêmicas (prepara para a universidade), técnicas (conhecimento técnico) e manuais/práticas (voltado à classe operária).

integrada, aquela hierarquia que antes organizava a segregação dentro das escolas secundárias separadas¹²². Era uma permanência dos padrões curriculares internos de diferenciação segundo as classes sociais.

3.1.1 Currículo, ideologia e hegemonia

Embora a “paternidade” do conceito de hegemonia seja atribuída à Vladimir Ilyich Ulianov (Lenin), foi Antonio Gramsci (1891 – 1937)¹²³ quem o desenvolveu de forma singular e reconhecida pelos investigadores dos campos científicos inerentes (COSPITO, 2017). Em sua extensa obra, Gramsci (2022) concebeu hegemonia em conjunto com outros conceitos fundantes de seu pensamento, de modo que é complexo descrever isoladamente um único conceito gramsciano sem sua articulação com os demais; entretanto, podemos propor que de um lado, Gramsci (2022) elaborou seus comentários da literatura de Nicolau Maquiavel – sobre as relações políticas – fazendo uso do par, em tese dicotômico, ditadura e hegemonia, sendo a ditadura o momento da autoridade e do indivíduo, já a hegemonia ou consenso o momento do universal e da liberdade. Uma lógica que nos lembra o consenso por filantropia evocado por Tarlau e Moeller (2020), estratégia que está no escopo da Fundação Lemam entre outras instituições do campo privado como instrumento para penetrar no debate e na formulação de políticas educacionais.

Ao criticar uma interpretação determinista sobre os mecanismos de dominação que envolvem a instituição escolar, as formas de conhecimento e o próprio professor, Apple (2006) assume o conceito de hegemonia como uma das chaves necessárias para a compreensão de que a determinação das relações estruturais sobre as escolas não ocorre

¹²² O Ato de 1944 dividia a escola secundária em três setores: Escola secundária, Grammar School com um currículo acadêmico, voltado à preparação para a universidade; Escola técnica com um currículo de formação técnica e; Escola moderna voltada para a formação prática, manual. A inferência de Goodson (2018) de que a escola integral, iniciada em 1965, não conseguiu romper com essa estratificação longa se sustenta, pois muito antes, o *Relatório Tauton Report*, de 1868, já classificava a escolarização secundária em três graus, conforme o tempo que o aluno podia permanecer na escola, como explicitamos acima, com três tipos de currículos voltados para os filhos de classes sociais diferentes, desde o currículo essencialmente clássico para os filhos das famílias com alta renda, passando pelo currículo menos clássico voltado para os filhos da classe mercantil até o currículo baseado nos três “R” (ler, escrever, contar) destinado aos filhos dos pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos, que só podiam permanecer na escola até os quatorze anos.

¹²³ Nascido na Sardenha, Itália, Gramsci foi jornalista, filiado ao Partido Socialista Italiano e, posteriormente, um dos líderes do Partido Comunista Italiano (1921) pelo qual foi eleito deputado em 1924. Seus escritos são referência em diversos campos, a começar pelo filosófico e político, com destaque para seus cadernos e cartas escritos no período em que esteve preso (1926 e 1934) por ordem do regime Fascista (LIGUORI; VOZA, 2017).

de forma simplista, a exemplo da própria

[...] esfera cultural [que] não é um “mero reflexo” das práticas econômicas. Ao contrário, a influência, reflexo ou determinação, é altamente mediada pelas formas humanas de ação. É mediada pelas atividades, contradições e relações entre homens e mulheres de verdade – como nós – à medida que exercem suas atividades cotidianas nas instituições que organizam suas vidas. O controle das escolas, do conhecimento e da vida cotidiana pode ser, e é, mais sutil, pois admite até situações aparentemente inconsequentes. [...] (APPLE, 2006, p. 38).

A referida sutileza é uma característica decisiva para a eficiência da ideologia, pois “[...] o momento essencial de consolidação social da ideologia ocorre quando as ideias e valores da classe emergente são interiorizados pela consciência de todos os membros não dominantes da sociedade” (CHAUÍ, 2017, p. 85).

Ao propor hegemonia como um conceito capaz de nos proteger dos determinismos de certa tradição marxista, Apple (2006, p. 38) precisou distinguir duas tradições no uso do referido conceito, uma determinista (hegemonia como determinação) e a outra culturalista, “[...] bem mais flexível que fala de determinação como uma rede complexa de relações que, no final, tem suas raízes na economia, exerce pressões e estabelece limites sobre a prática cultural, inclusive as escolas. [...]”. Esta complexidade entre dominados e dominantes, bem como dos modos como a ideologia opera, é descrito de forma elucidativa por Chauí (2017, p. 86) quando afirma que é indiferente se a classe dominante é identificada como defensora de interesses exclusivamente benéficos para si, pois a aceitação de suas ideias e valores prosseguirá inabalada, desde que a ideologia cumpra sua tarefa, que é exatamente “[...] separar os indivíduos dominantes e as ideias dominantes, fazendo com que apareçam como independentes uns dos outros.”

Quanto ao significado a ser atribuído à hegemonia, o próprio Gramsci “[...] oscila entre um sentido mais restrito de “direção” em oposição a “domínio”, e um mais amplo e compreensivo de ambos (direção mais domínio) [...]” (COSPITO, 2017, p. 365 – 366), sendo que um líder ou grupo hegemônico será dirigente das classes aliadas e dominante das adversárias. Mesmo antes de chegar ao poder, uma classe pode ser dirigente; depois com o poder, será além de dirigente, também dominante; o que contribui para caracterizar uma situação hegemônica de forma mais inequívoca.

Outro aspecto importante das reflexões gramscianas é que “o terreno no qual se desenvolve a “luta pela hegemonia” é o da sociedade civil [...]” (COSPITO, 2017, p. 366) e o objeto desta luta são as ideias e os valores, porque aqueles que forem hegemônicos tenderão a se conservarem dominantes, pois contarão com a vantagem da operação

ideológica que fará as ideias e valores de sua classe serem “[...] mantidos pelos dominados até mesmo quando lutam contra essa dominação” (CHAUI, 2017, p. 86).

Neste cenário, emerge a importância da chamada opinião pública¹²⁴, de certa forma, ela é o ponto de contato entre a sociedade civil¹²⁵ e a sociedade política¹²⁶, entre o consenso e a força (GRAMSCI¹²⁷, 2000 apud COSPITO, 2017), sendo que cada um destes conceitos são fundamentais para o pensador italiano.

Aparentemente, as relações entre estes conceitos, que acabamos de expor, contradiz a identificação entre hegemonia e sociedade civil, porém a polissemia de ambos os conceitos e de Estado – que em última análise é o responsável pelos currículos oficiais – ajuda na compreensão de hegemonia. Há uma série de notas em que Gramsci (2022, p. 245) entende o Estado como um gendarme ou guarda-noturno, portanto, afirma que “[...] seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção [...]”, entretanto, “[...] em outro grupo de parágrafos [...] insiste na hegemonia como elemento de conexão entre a sociedade civil e a sociedade política [...]” (COSPITO, 2017, p. 366).

Ao mesmo tempo em que rejeita a contraposição (entre sociedade civil e hegemonia) de Benedetto Croce (1866 – 1952)¹²⁸, também não aceita a identificação bruta, proposta por Giovanni Gentile (1875 – 1944)¹²⁹, segundo a qual “[...] hegemonia e ditadura são indistinguíveis, a força é pura e simplesmente consenso: não se pode

¹²⁴ “[...] O que se chama de “opinião pública” está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é “o ponto de contato entre a “sociedade civil” e a “sociedade política”, entre o consenso e a força [...]” (GRAMSCI, 2022, p. 266).

¹²⁵ Refere-se ao terreno onde acontece a luta pela hegemonia, por isso é onde se dá a atividade política por excelência e as transformações sociais. Alinhado com Hegel, Gramsci define sociedade civil no sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado (TEXIER, 2017).

¹²⁶ Corresponde ao Estado tal como era compreendido tradicionalmente. Para Gramsci, o Estado apresenta-se de duas formas: “como sociedade civil e como sociedade política, como ‘autogoverno’ e como” governo dos funcionários” que corresponde ao Estado estrito, com o aparato governamental e o coercitivo: “[...] “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” [...]” (LIGUORI, 2017c, p. 735).

¹²⁷ GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel, notas sobre o estado e a política. V. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

¹²⁸ Pensador italiano, identificado de modo geral como liberal e democrata que, de um lado, Gramsci reconheceu pela importância de seu pensamento humanista e historicista especulativo para o contexto italiano, por outro, buscou criticá-lo sistematicamente – o que designou como a elaboração do anti - Croce – de forma que “[...] em toda a avaliação da história italiana, em uma correção constante das posições discutidas, para um reposicionamento sistemático dos pontos de vista [...]” (GARIN, 1958 apud CACCIATORE, 2017, p. 171), pois Gramsci defendia um historicismo materialista e identifica no pensamento croceano um adversário pertinente.

¹²⁹ Pensador idealista italiano que, segundo Gramsci, se opõe ao senso comum que nega qualquer tipo de idealismo subjetivista e, cujo pensamento se apoia em Croce, porém ao comparar ambos, Gramsci avalia que Gentili radicaliza de forma negativa os postulados croceanos (GIUSEPPE, 2017).

distinguir a sociedade política da sociedade civil: existe só o Estado e, naturalmente, o Estado-governo” (GRAMSCI¹³⁰, 1999-2000 apud COSPITO, 2017, p. 366). Por isso, Gramsci (2022) distingue duas situações antagônicas envolvendo partido políticos, segundo as quais,

[...] 1) quando um determinado partido é portador de uma nova cultura e se verifica uma fase progressista; 2) quando um determinado partido quer impedir que uma outra força, portadora de uma nova cultura, torne-se “totalitária”; verifica-se então uma fase objetivamente regressiva e reacionária, mesmo que a reação não se confesse como tal (como sempre sucede) e procure aparecer com portadora de uma nova cultura (GRAMSCI, 2022, p. 255).

A propósito do excerto, é oportuno explicitar que, em Gramsci (2022), totalitarismo se distingue entre totalitarismo fascista e comunista, sendo que o primeiro é inclinado a reincorporar a sociedade civil no Estado, o que reduz a ideia de hegemonia à força, já no segundo caso, o componente “[...] Estado-coersão [está] em processo de esgotamento à medida que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado ético, ou sociedade civil) [...]” (COSPITO, 2017, p. 367).

Ainda sobre as contribuições gramscianas, é oportuno retomarmos sua noção de opinião pública. Segundo Gramsci (2022, p. 266), quando o Estado “[...] quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil [...]”. Por isso, ele entende que há uma estreita ligação da opinião pública com a hegemonia política e, conseqüentemente, com o desejo de controlá-la pelo silenciamento das vozes discordantes, o que, por exemplo, desencadeia a luta para controlar jornais, partidos, parlamento “[...] de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica” (GRAMSCI, 2022, p. 266).

É oportuno observarmos que as descrições gramscianas sobre as disputas por hegemonia, em nosso entendimento, contribuem nos estudos curriculares, pois estes últimos, objetos de tensões ideológicas contemporâneas também dependem das ideias que circulam e se constituem hegemônicas na sociedade, o que segundo Tarlau e Moeller (2020), se aplica à BNCC e, por consequência os currículos que a tomam como referência, caso do NCP. É neste sentido, que abarcamos as contribuições de Gramsci (2022) para investigar o NCP.

¹³⁰ GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel, notas sobre o estado e a política. V. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

Retomando as ideias gramscianas, além dos jornais, partidos e parlamento, outra instituição que é objeto destas tentativas de controle é a escola, na medida em que a Educação se constitui, segundo Gramsci¹³¹ (1999 apud REZENDE, 2021), uma importante força de transformação social. Segundo Rezende (2021, p. 83), o objetivo pedagógico e político da escola, vislumbrado na proposta gramsciana, seria o de livrar os trabalhadores e seus filhos “[...] de uma visão de mundo que predispõe à interiorização acrítica da ideologia das classes dominantes. Uma emancipação conceituada pelo filósofo de hegemonia cultural e que se constitui em um dos pilares do pensamento gramsciano”, conceito que ele formulou para

[...] descrever a relação de domínio ideológico de uma classe social sobre o conjunto da sociedade. O domínio se caracteriza pela força e consenso. A força é exercida pelas instituições políticas e jurídicas e pelo controle do aparato policial-militar. **O consenso diz respeito, sobretudo, à cultura e refere-se a uma liderança ideológica conquistada entre a maioria da sociedade e formada por um conjunto de valores morais e regras de comportamento** [...] (REZENDE, 2021, p. 83, negrito nosso).

Por causa de tais aspectos, é que o pensador sardenho entende toda relação de hegemonia como sendo também pedagógica, sendo a relação entre hegemonia e Pedagogia importante para o desenvolvimento do aprendizado necessário para a

[...] superação da subserviência, na busca da autonomia. Esta, porém, é obtida por meio de uma luta “de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (GRAMSCI, 1999, pp. 103-104). Primeiro é necessário conquistar as mentes, depois o poder. A função do intelectual é mediar uma tomada de consciência do indivíduo, que passa pelo autoconhecimento e implica reconhecer o valor histórico-social (REZENDE, 2021, p. 83).

Diante disto, emerge o fundamental papel do intelectual, a começar pelo intelectual orgânico¹³² – “[...] um pensador permanente a serviço de sua classe de origem; ou seja, são intelectuais em defesa da classe em que são oriundos [...]” (REZENDE, 2021,

¹³¹ GRAMSCI, op. cit.

¹³² Segundo Voza (2017), é uma simplificação errônea afirmar que Gramsci concebia os intelectuais orgânicos como meros promotores de consensos de partidos políticos ou classes sociais às quais pertencem. Gramsci não pensou em uma relação imediata entre os intelectuais e a produção de ideias, mas mediada tanto pela sociedade civil como pelo Estado, de tal modo que “[...] comporta uma ‘extensão muito grande do conceito de intelectuais’, e ao mesmo tempo torna realmente possível chegar a ‘uma aproximação concreta da realidade’” (GRAMSCI, 1977 apud VOZA, 2017, p. 431). Ainda assim, todo intelectual pertence a uma classe social específica – não há neutralidade sociopolítica – e busca promover os interesses dela na construção de hegemonia, embora o faça segundo a complexidade das circunstâncias das relações sociais nas quais atua (VOZA, 2017).

p. 84), portanto, frente aos intelectuais burgueses, o proletariado precisava formar também os seus – chegando a todos os cidadãos, pois “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI¹³³, 2001 apud REZENDE, 2022, p. 85), uma máxima gramsciana que, no entendimento de Rezende (2021, p. 85),

[...] explicita a imprescindibilidade da hegemonia na relação Filosofia e cidadania [...] um aprendizado contínuo sobre todas as coisas. A construção de uma visão de mundo que desse acesso à condição de cidadão teria a finalidade inicial de substituir o que Gramsci chama de senso comum - conceitos desagregados, vindos de fora e impregnados de equívocos decorrentes de vivências e observações do mundo.

O referido aprendizado contínuo sobre todas as coisas é o que Gramsci¹³⁴ (1999 apud REZENDE, 2022) propõe para a superação da oposição ou separação entre os intelectuais e os demais cidadãos, pois para haver transformação social, mudança na concepção de mundo, é preciso que todos contribuam com sua capacidade autônoma e crítica, inclusive os que não exercem a função de intelectuais. É a ativa participação política das classes dominadas que possibilita engendrar uma crise de hegemonia, o que “[...] só ocorre quando, além da crise econômica e política que afeta os dirigentes, há uma crise das ideias e dos valores dominantes, fazendo com que toda a sociedade, na qualidade de não dirigente, recuse a totalidade da forma de dominação existente [...]” (CHAUÍ, 2017, p. 86 - 87), o que significa que a disputa decisiva é no campo das ideias, do pensamento, dos valores, sobretudo quando nos referimos às tensões curriculares, uma vez que os currículos são, ao mesmo tempo, produto e veículos para organizar as disputas ideológicas em busca por hegemonia.

Esta possibilidade de as classes dominadas desenvolverem uma cidadania crítica, seria viabilizada pela chamada Escola unitária, proposta pelo pensador sardenho. Escola unitária era caracterizada pela formação humanística, não utilitarista, voltada para cultivar a inteligência, a formação consciente capaz de articular com equilíbrio o ensino para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, ao mesmo tempo planejada para a formação para o trabalho (escola interessada) e para a autonomia político-crítica e cidadã (escola desinteressada) (REZENDE, 2021). A dissertação de Rezende (2021) é centrada na ideia de que a formação crítica e emancipatória, proposta pela Escola unitária de Gramsci¹³⁵

¹³³ GRAMSCI, op. cit.

¹³⁴ GRAMSCI, op. cit.

¹³⁵ GRAMSCI, op. cit.

(2001 apud REZENDE, 2022), cria a possibilidade de incremento do ensino por competências pensado por Perrenoud (1999)¹³⁶, com a inserção “[...] de competências intelectuais e práticas que venham fomentar mudanças sociais [...]” (REZENDE, 2021, p. 86).

Na perspectiva gramsciana, este trabalho pedagógico de contra hegemonia iniciado pelos intelectuais orgânicos na escola e em outros espaços formativos da sociedade, ajudaria organizar aquela classe social em torno de certas ideias, seja para manter ou desconstruir um aparelho hegemônico – que corresponderia à base material que sustenta a hegemonia vigente, resultado da articulação dos poderes estatais com a opinião pública (COSPITO, 2017), seja o contrário, para ajudar na tentativa de organizar a guerra de movimento (revolução permanente) com o objetivo de buscar superar a condição estática da guerra de posição (hegemonia).

Por causa dessa disputa entre hegemonia e contra hegemonia, a relação entre ideologia e Estado ganha centralidade no século XX. A ligação entre aparelho hegemônico e ideologia é explicitada em algumas anotações do filósofo sardenho, as quais afirmam que

[...] Um “aparelho” serve para criar um “novo terreno ideológico”, para afirmar uma “reforma filosófica”, uma “nova concepção de mundo”. A luta entre diferentes hegemonias é aberta, mas o papel que nela assume o Estado na passagem das primeiras décadas do século XX é delineado em toda sua centralidade (LIGUORI, 2017a, p. 45).

Por isso, Gramsci (2022) compara a construção da hegemonia com a preparação minuciosa e técnica para a guerra, especialmente a guerra moderna dotada de menor possibilidade de movimentos, uma guerra de posição. O autor afirma que

[...] Ocorre na arte política o que ocorre na arte militar: a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição: e pode-se dizer que um Estado vence uma guerra de posição quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo de paz. A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às trincheiras e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía “toda” a guerra, etc. (GRAMSCI, 2022, p. 24).

¹³⁶ Segundo Rezende (2021, p. 100), embora Gramsci e Perrenoud pensam a escola em função de projetos de sociedade distintos, respectivamente, socialista e capitalista, é possível articular as duas propostas, pois “[...] independente do hiato que separa o socialismo e o capitalismo como sistemas político-econômicos, Gramsci, a exemplo de Perrenoud, vislumbra uma escola pedagogicamente planejada para o mundo do trabalho (a escola “interessada”), porém articulada com a cultura geral e a autonomia político-social (a escola “desinteressada”).”

Se depreendermos que na guerra de posição política, a classe social que construiu, previa e minuciosamente, a hegemonia dificilmente perderá no terreno de batalha da sociedade civil. Então, consideraremos que, além de a escola, a ideologia é um instrumento decisivo, seja para a manutenção ou para a subversão da hegemonia. Não por acaso, o pensador sardenho, segundo Liguori (2017b), entende que, embora o Estado – o que, em nosso entendimento, inclui os sistemas educacionais e, por consequência os currículos – busque criar o consenso, pois ele é instrumento de uma classe hegemônica, ao mesmo tempo, é também

[...] atravessado pela luta de hegemonia, [segundo a qual] a classe subalterna luta para manter a própria autonomia e, às vezes, para construir uma própria hegemonia, alternativa àquela dominante, disputando com a classe no poder as “trincheiras” e “casamatas” pelas quais se propagam ideologia e senso comum (LIGUORI, 2017b, p. 263).

Mais uma vez, recorremos a um exemplo proposto por Chauí (2017) que, sob nossa ótica, é elucidativo desta complexidade das tensões entre dominados e dominantes. A filósofa afirma que até o histórico movimento feminista corre o risco de, mesmo combatendo o poder burguês, caracterizado por ser masculino e discriminar as mulheres social, econômica, política e culturalmente, corre o risco de deixar o combate da hegemonia burguesa, quando defende a igualdade no mercado de trabalho sem criticar a exploração capitalista do trabalho ou

[...] defender a liberdade de usar o corpo porque este é propriedade privada da própria mulher [...] [implica] esquecer que um dos pilares da ideologia burguesa, na sua forma liberal, é justamente a definição dos seres humanos por algo chamado de “direito natural”, e que seria o direito à posse e ao uso do próprio corpo, posse que nos torna livres, liberdade que é necessária para formular a ideia burguesa de contrato [...] a luta feminista **pode** realizar-se sem pôr em questão a hegemonia burguesa (CHAUÍ, 2017, p. 88, **negrito nosso**).

Enfatizamos que se trata de um risco, não uma fatalidade, até porque, a autora acrescenta que esta possibilidade não faz dos movimentos feministas esforços falsos ou inúteis, tampouco são defensores histórico de tais perspectivas, mas é pertinente a advertência, pois é possível, de fato, movimentos de libertação das mulheres, e quaisquer outros, que ao cabo, reafirmem a ideologia dominante.

Os conceitos e reflexões acima dão apoio para o tipo de crítica que Apple (2006) faz sobre as tensões e disputas em torno do currículo, objeto que é descrito e analisado

por outras abordagens pós-críticas que têm muitas convergências com o curricularista estadunidense. Esta possibilidade de diálogos complementares entre teorias críticas e pós-críticas do currículo é viabilizada pelo distanciamento que Apple (2006) procura manter de postulados deterministas de teóricos muito relevantes, mas que, em algumas de suas observações, não superam esta dificuldade. Por exemplo, Apple (2006) defende que a pesquisa curricular e educacional precisa “[...] deitar suas raízes em uma teoria de justiça econômica e social, uma teoria que tenha seu enfoque principal na ampliação do poder e do favorecimento aos menos favorecidos [...]”, para tanto, a tarefa crucial para ele é desvelar a relação histórica entre o que se ensina na escola e o contexto socioeconômico, político e cultural mais amplo, que se tornam evidentes à medida em que os conflitos que perpassam o currículo são conhecidos.

Para Apple (2006, p. 126), está claro que no mundo capitalista, para que a escola continue desempenhando com sutileza e eficácia “[...] seus complexos papéis históricos na maximização da produção do conhecimento técnico e na socialização dos alunos dentro da estrutura normativa exigida por nossa sociedade [...]”, necessitará difundir uma percepção que naturaliza a ideia da sociedade organizada com base “[...] no capital cultural técnico e na acumulação individual de capital econômico [...]” (APPLE, 2006, p. 126), de forma que pareça o único mundo possível.

Todo este campo de relações de poder, compreendido com o apoio de conceitos como capital cultural, proposto pelo pensamento bourdieusiano, Apple (2006, p. 69) interpreta buscando distanciar-se das implicações deterministas da estrutura econômica sobre a cultura e a consciência. Ele defende a problematização consciente da complexa e dinâmica “[...] relação dialética entre o controle e a distribuição culturais e a estratificação política e econômica [...]”, ideia que está em consonância, por exemplo, com Certeau (2014) e sua proposta de “operação de caça”. Fazemos tal cotejamento de autores filiados a perspectivas distintas – crítica e pós-críticas, em termos de teoria curricular –, para enfatizar nossa opção por um referencial teórico que considera que as disputas ideológicas curriculares, na sua busca por hegemonia se valem de narrativas que implicam a cultura histórica e todas as relações sociais que envolvem a vida contemporânea com suas contradições e possibilidades, as quais abordamos em termos teóricos nas subseções 3.3 e 3.4. Em nossa ótica, a análise de um currículo contemporâneo como o NCP, demanda um aparato teórico que abarque as crises contemporâneas as quais descrevemos a partir das discussões sobre cultura histórica e paradigma narrativista propostos por Rüsen (2007a; 2010; 2014), mas que também considere que estas narrativas contemporâneas são

eivadas de ideologias que disputam hegemonia a partir do horizonte próprio a contemporaneidade.

Nesse sentido, consideramos profícuo nosso diálogo com Apple (2006, p. 69), na medida em que assume como seu interesse cognitivo uma mirada relacional em relação às atividades, ideias e valores que produzem o conhecimento escolar “[...] a partir de conflitos ideológicos e econômicos tanto “fora” quanto “dentro” da educação [...]. É importante quando o autor afirma que tais conflitos e grupos – hegemônicos e contra hegemônicos – condicionam ou limitam as possibilidades culturais de propor, responder ou ecoar seus desejos, o que, para ele, permite afirmar que não há determinismos mecanicistas, o que, do ponto de vista da investigação curricular, “[...] exige sutileza, e não apreciações que defendam uma correspondência direta entre vida institucional e as formas da cultura. Os currículos e a cultura não são “meros produtos” de simples forças econômicas” (APPLE, 2006, p. 69).

Entretanto, o referido autor rejeita também um possível relativismo vulgar, ou seja, a admissão de qualquer critério aleatório para validar a verdade/falsidade, um debate controverso que envolve dificuldades e desafios marcantes da trajetória do próprio marxismo (VIANNA, 1978; APPLE, 2006), diante do qual, o curricularista, defende “[...] pensar relacionalmente ou estruturalmente, [...] [o que implica] procurar as sutis conexões entre fenômenos educacionais, tais como currículo, e os resultados sociais e econômicos latentes da instituição” (APPLE, 2006, p. 69), o que converge com teóricos do currículo pós-críticos como Goodson (2018) e Silva (2021).

Desvelar as relações entre a propriedade econômica e propriedade simbólica (veladas pela ideologia) sem ignorar as sutilezas exige, segundo Apple (2006, p. 37), que situemos “[...] o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições. [...]”. A tarefa é difícil porque envolve o enfrentamento de um aparato ideológico que seria, segundo Chauí (2017, p. 73), facilmente vencido se fosse “[...] pura maquinação diabólica dos poderosos [...]”, mas não é. Trata-se do resultado da prática social que nasce da atividade social dos homens no momento em que estes representam para si mesmos essa atividade, uma representação que é sempre e necessariamente invertida ao sabor das ideias e valores hegemônicos de cada época e sociedade (CHAUÍ, 2017).

Tanto a ideologia como a hegemonia operam mais no âmbito da prática, ou do concreto, e menos no abstrato ou teórico.

[...] Se a ideologia fosse apenas alguma noção abstrata imposta, se nossas ideias, suposições e hábitos sociais, políticos e culturais fossem meramente o resultado de determinada manipulação, de um tipo de treinamento aberto que pudesse ser simplesmente encerrado, então seria muito mais fácil mudar a sociedade do que tem sido na prática. Essa noção de hegemonia como algo que satura profundamente a consciência de uma sociedade parece ser fundamental [...] enfatiza os fatos da dominação (WILLIAMS¹³⁷, 1973 apud APPLE, 2006, p. 38 – 39).

A consciência não aceita determinismos, pois ela não “[...] é apenas o mero reflexo da estrutura econômica, sendo inteiramente determinada por uma classe que conscientemente a impõe à outra.” (APPLE, 2006, p. 39). Pelo exposto, podemos considerar que a

[Hegemonia] é todo um conjunto de práticas e expectativas; [...] É um conjunto de significados e valores que, quando experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Ela assim constitui um sentido de realidade [...] tradição seletiva: “a tradição”, o passado significativo [...] a questão é sempre a seletividade [...]. Se o que aprendemos fosse meramente uma ideologia imposta [...] seria – e ficaríamos felizes com isso – uma coisa muito mais fácil de se derrotar (WILLIAMS¹³⁸, 1973 apud APPLE, 2006, p. 39 – 40).¹³⁹

Diante do problema da seletividade – outro conceito que Apple (2006) articula com pertinência junto à ideologia e hegemonia –, emergem outras perguntas orientadoras para uma pesquisa curricular. O conhecimento socialmente legítimo – aquele que foi aprovado pelo crivo social sobre o que pode e/ou deve ser ensinado na escola em contraposição ao que não pode nem deve –, segundo Apple (2006, 40), é dotado de conteúdo ideológico latente a ser desvelado a partir de perguntas como: “[...] de quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma? E a este grupo particular? [...]”. Entretanto, além de fazer perguntas como as supracitadas, o autor afirma ser necessário identificar as relações que as possíveis respostas têm com concepções específicas de poder socioeconômico e ideológico, o que, para ele, conferiria maior clareza na forma como compreendemos as “[...] conexões entre poder econômico e político e o conhecimento que é disponibilizado (e o que não é disponibilizado) aos alunos (APPLE, 2006, p. 40). Além de convergirmos com Apple (2006), agregamos que o trabalho com as teorias pós-críticas, contribuem com tais desvelamentos, uma vez que,

¹³⁷ WILLIAMS, R. “Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory”. In: DALE, R. et al. (eds). **Schooling and Capitalism**. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.

¹³⁸ Idem.

¹³⁹ No que diz respeito a invenção das tradições Goodson (2018, p. 45 e 95) desenvolve os mesmos argumentos com base nos estudos de Hobsbaw (1985 apud GOODSON, 2018).

por exemplo, os exames perspectivistas ou narrativistas favorecem a superação dos silenciamentos, como propôs Goodson (2019), possibilidades que detalhamos nas subseções 3.3 e 3.4. Antes, porém, prosseguimos com nossa busca por compreender o currículo a partir das reflexões sobre as categorias ideologia e hegemonia.

Uma realidade hegemônica, via de regra, produz currículos sem ousadia, com escolhas anistóricas, parciais e ideologicamente enviesadas, incapazes de contemplar interesses contra hegemônicos, presos a busca de consensos superficiais porque evitam lidar com os conflitos (de classes, científicos ou outros). Não por acaso, “[...] a tradição seletiva impõe de maneira ditatorial que não lecionemos – ou ela tudo reinterpretará seletivamente (e conseqüentemente esquecerá logo) – uma história séria do trabalho ou da mulher. Sempre lecionamos a história da elite [...]” (APPLE, 2006, p. 41).

Ao detalhar sua proposta de pesquisa curricular, o autor defende um exame minucioso da natureza da hegemonia que não se limita em repensar e mudar as práticas políticas e econômicas, embora isso também seja pertinente, porém o que ele defende é o enfrentamento do sistema de valores da sociedade em geral, um deslocamento da fundamentação na acumulação de bens, lucros e créditos para a “[...] maximização da igualdade econômica, social e educacional” (APPLE, 2006, p. 45) e, por isso, faz severa crítica do aumento da desigualdade agravada pela ordem posta.

Fica evidente, portanto, que currículo não é neutro. Conhecimento escolar, bem como a ciência, não são neutros, tampouco, a atividade docente. Tudo isso, só pode ser situado e bem analisado “[...] por meio dos conceitos de hegemonia, ideologia e tradição seletiva, e só podem ser totalmente entendidas por meio de uma análise relacional.” (APPLE, 2006, p. 47). Passamos então, a descrever as reflexões de Apple (2006) sobre como a hegemonia pode atuar, especificamente, na mente dos educadores. Aspecto denominado por saturação ideológica da consciência dos educadores.

Com a saturação ideológica da consciência dos educadores, Apple (2006) descreve o que podemos identificar como sendo a tentativa de “sequestrar” o professor para desempenhar o papel de um tipo de intelectual orgânico voltado à manutenção da hegemonia, pois seu vínculo institucional, independentemente de sua classe de origem lhe impõe o que Apple (2006) nomeia como o “modelo sistêmico de gestão” – produto de uma consciência industrializada dominante – que funciona como mais um entre outros

[...] aspectos da hegemonia que ajudam a criar uma “realidade” que faz com que nos inclinemos a buscar maneiras relativamente fáceis de eliminar os dilemas humanos e as contradições sociais e econômicas envolvidas no

tratamento da diversidade e de concepções alternativas de atividades que se devam valorizar (APPLE, 2006, p. 167).

O problema apontado por Apple (2006) no referido “modelo sistêmico de gestão”¹⁴⁰ são suas fragilidades epistemológicas. Desdobramento da combinação entre ideologia, hegemonia e tradição seletiva, de modo a se filiar a uma concepção de ciência negadora da importância do conflito intelectual e valorativo para o avanço do conhecimento, pois é filiada a uma perspectiva muito limitada do trabalho científico, atrelada à uma suposta impossibilidade de ocupar-se das contradições e ambiguidades da vida social que, no limite, defende a cisão e antagonismo entre os aspectos morais e técnicos a ponto de, segundo denúncia de Apple (2006, p. 153), o próprio uso da terminologia sistêmica, no campo educacional, ter “[...] como base este conjunto de crenças que, quando examinadas, se revelam irrealis e conservadoras, social e politicamente.

A teoria do modelo sistêmico de gestão – tomada das ciências da computação – resultou em uma referência metafórica dominante na discussão sobre a escolarização há décadas por causa do seu uso por parte de teóricos tradicionais do currículo, uma perspectiva criticada por Apple (2006, p. 158, *itálicos do autor*), pois concebe a escola como uma fábrica, onde se ensina e se aprende a controlar e ser controlado. Originalmente, “[...] na análise de sistemas, no campo das ciências da computação, *inputs* e *outputs* são *informações*; nos procedimentos sistêmicos na educação, eles são em geral as crianças. A escola é a fábrica, e o “homem escolarizado” é o “produto” [...]”. Diante disso, o autor enfatiza que, no âmbito da linguagem, a elaboração e o uso de metáforas contribuem para dar contornos ao modo de pensar que, no contexto escolar amplia e preserva, desde a pré-escola, um certo “[...] *etos* já bastante manipulativo [, um] *ethos* [que] é também fomentado pela relativa falta de *insight* que os educadores demonstram ter em relação ao próprio pensamento sistêmico” (APPLE, 2006, p. 158, *itálicos do autor*).

Mas, esta relação entre modelo sistêmico de gestão e educadores, não tem caráter determinista em relação aos últimos. Esse aspecto, uma aparente contradição, está relacionada a discussão teórica sobre a pesquisa científica que pode ser aprofundada, sob nossa ótica, se tomarmos, ainda que de forma resumida, o chamado modelo polemológico

¹⁴⁰ Apple (2006) esclarece que o problema não é no pensamento sistêmico por si, pois ele tem seus mecanismos de autocorreção. A crítica refere-se à orientação educacional rotulada de planejamento sistêmico que não conserva o mesmo rigor “[...] e não toma emprestado mais do que um verniz terminológico, que é usado para encobrir a metáfora dominante que os teóricos de currículo têm utilizado para a escolarização há mais de 50 anos. [...]” (APPLE, 2006, p. 158). A metáfora é a escola como fábrica.

de Certeau (2014). Resultado do seu esforço investigativo para descrever as astúcias do “fraco” frente ao “forte” que dão seus “golpes” nos atos cotidianos da leitura, da conversa, nos modos de fazer, conversar, habitar, cozinhar, enfim, nas práticas do dia a dia em geral. Nesse modelo explicativo, há de um lado a estratégia, do outro, a tática. A primeira refere-se ao “forte” e a segunda ao “fraco.

Para Certeau (2014, 93), estratégia é “[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. [...]”. Não por acaso, a estratégia, busca um lugar para circunscrever como sua base, de onde poderá gerir, vigiar, controlar as ações, uma lógica que vale para o campo militar, social, empresarial e também escolar, como avaliou Foucault¹⁴¹. Esse poder produz um saber específico sobre como observar, medir e controlar, um saber “[...] que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio. [...]”. Noutras palavras, *um poder é a preliminar deste saber* [...] Ele se produz aí (CERTEAU, 2014, p. 94, itálico do autor).

Por outro lado, há a tática que Certeau (2014, p. 95) chama de a arte do fraco, sendo que,

[...] Quanto maior um poder, tanto menos pode permitir-se mobilizar uma parte de seus meios para produzir efeitos de astúcia [...]. O poder se acha amarrado à sua visibilidade. Ao contrário, a astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes apenas ela, como “último recurso”: “Quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia”. Traduzindo: tanto mais se torna tática (CERTEAU, 2014, p. 95).

Certeau (2014), observa inclusive que esta análise da astúcia – como a principal, talvez a única arma do fraco que ao forte não serve – se encontra em muitos outros teóricos, desde Maquiavel, ou seja, é um raciocínio consolidado, mas que muitas vezes falta em pesquisas que apostam na regularidade visível, na informação considerada como dada e inquestionável e no consenso. Uma recorrência que Apple (2006, p. 165) também critica, pois, lembra ele, a própria história “[...] da ciência e o crescimento das disciplinas individuais não aconteceram por consenso. Na verdade, o progresso mais significativo dessas áreas foi ocasionado por conflito intenso, tanto intelectual quanto interpessoal, e pela revolução conceitual [...]”. O consenso em torno de algum paradigma não é tão útil

¹⁴¹ A análise de Michel Foucault sobre o aparato moderno disciplinar estatal inclui a escola, o hospital, a prisão e o hospício, conforme diversas obras, por exemplo, FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

ao avanço científico como o conflito, inclusive no interior das comunidades epistêmicas, o percurso das diferentes áreas, segundo Apple (2006, p. 165), convergem em sinalizar que “[...] o apelo ao consenso não é, portanto, um apelo à ciência (APPLE, 2006, p. 165).

Em suma, se as estratégias, inclusive da pesquisa e das políticas curriculares se valem de um lugar de poder, privilegiam, portanto, as relações espaciais, as táticas (empreendidas por professores e alunos, dentre outros) são ações que se valem do tempo, não têm espaço próprio. Usam o espaço do outro para, ao sabor das circunstâncias, em um instante favorável, com movimentos rápidos e astutos, intervir e subverter (ou fazer pequenas mudanças) a organização do espaço, com durações e ritmos heterogêneos. Se

[...] As estratégias apontam para a resistência que o *estabelecimento de um lugar* oferece ao gasto de tempo; as táticas apontam para uma hábil *utilização do tempo*, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder. Ainda que os métodos praticados pela arte da guerra cotidiana jamais se apresentem sob uma forma tão nítida, nem por isso é menos certo que apostas feitas no lugar ou no tempo distinguem as maneiras de agir (CERTEAU, 2014, p. 96 – 97, itálico do autor).

Depois de assumida essa necessidade de considerar as astúcias do “fraco”, voltamos a descrever o “forte”. Salientamos que a existência de um não nega o outro. Sobre isso, sob inspiração gramsciana, Apple (2006, p. 163 – 164) resume o papel ideológico do modelo sistêmico de gestão e, situa os intelectuais nessa estrutura, incluindo professores, considerando que “[...] a consciência dos próprios especialistas em currículos, e também a de outros educadores, pode ser considerada como latentemente política e algo conservadora com frequência [...]”, no sentido de que estes profissionais tendem a se filiar a uma forma de pensamento que os identifica às classes relativamente favorecidas, segundo uma sociedade corporativa e, que portanto, eles ganham com a manutenção e ampliação da hegemonia vigente, o que podemos chamar de sequestro ideológico.

Uma descrição que Apple (2006) desenvolve sobre a construção desse *ethos* escolar conservador, é a proposta que se baseia nas metas comportamentais – o que pode inspirar outras análises das competências socioemocionais, um dos objetos da próxima subseção – e, como elas atuam no contexto dos estudantes e dos professores. Segundo ele,

Uma parte significativa da estrutura do modelo sistêmico de gestão está voltada e se baseia na formulação precisa de metas, em um nível de microsistema, em geral com a especificação de metas comportamentais, isto é, o comportamento

de um aluno é selecionado antes que ele se envolva na atividade educacional, e esse comportamento é usado como o produto-final do sistema para que se obtenha um *feedback*. [...]. Ao aprenderem como trabalhar para as metas pré-ordenadas pelos outros, usando os comportamentos pré-selecionados pelos outros, os alunos também aprendem a “funcionar” em uma sociedade cada vez mais corporativa e burocratizada, na qual o papel do adulto que temos de desempenhar já está sedimentado no tecido social. Cada papel tem sua própria marca de pensamento já embutida, e os alunos irão se sentir à vontade ao desempenhar esses papéis relativamente alienantes, apenas porque aprenderam que esse é o modo adequado de existir. Os especialistas em currículo, pela internalização e pelo uso de uma orientação que se presta a tal preordenação, nada podem fazer a não ser contribuir para a manutenção de uma ordem política e econômica que cria e mantém esses papéis e os significados já distribuídos. Esse problema está intrinsecamente relacionado à perspectiva sobre a desordem que a maioria dos educadores tem (APPLE, 2006, p. 164).

O modelo sistêmico de gestão baseado em metas comportamentais remonta a diversos aspectos da centralização e controle curricular, descritos nas investigações sobre o SPFE e mecanismos como as avaliações externas e pseudo – externas como o SARESP combinado com bonificação por resultados, ranqueamento das escolas pelo IDESP (CUNHA, 2010; DAVID, 2010; MELONI, 2013; FERNANDES, 2013; NUNES, 2014; MIRALHA, 2018; ORTEGA, 2019). Segundo a pesquisa de Martins (2012), a tradição da centralização e do controle curricular é anterior ao SPFE, remonta à década de 1970 em se tratando de currículos paulistas, o que também foi capturado pela investigação de Lourenço (2011) ao entrevistar sete professores de História que atuaram em São Paulo entre os anos 1970 e 1990. Período no qual, além da interferência do regime ditatorial, ocorreram transformações sociais importantes que impactaram o cotidiano destes professores. Lourenço (2011, p. 290) pondera que seus entrevistados iniciaram suas carreiras em um contexto muito distinto do qual finalizaram-nas, pois “[...] a autoridade da escola, antes incontestável, e o saber do professor, antes incontestável, dão lugar a uma cultura de massas, notadamente a televisiva, que transfere o discurso competente para o vídeo, ou transforma todo saber em espetáculo e diversão [...]”.

Foi nesta trajetória de crescente prestígio escolar e docente que os governos paulistas – desde o Governo de Mário Covas¹⁴² – introduziram o modelo sistêmico de gestão, ora identificado como Modelo *Top Down* (ORTEGA, 2019), ora como Nova Gestão Pública (NGP) (BARREIROS, 2021), também descrito simplesmente como modelo educacional neoliberal (SILVA, 2012; LOMARDO, 2017; REZENDE, 2021), e que entre outras características é estruturado pela pedagogia das competências, incluindo as competências socioemocionais, que têm progressivamente conquistado centralidade

¹⁴² Conforme Cunha (2010), David (2010), Sanfelice (2010) e Rossi (2019).

nas políticas curriculares brasileiras o que justifica nossa opção por descrevê-las mais detalhes na próxima subseção.

Antes, entendemos ser oportuno explicitar algumas provocações de Apple (2006, p. 174) sobre a saturação ideológica do pensamento educacional provocada não só pelo modelo sistêmico de gestão e os objetivos comportamentais (socioemocionais), mas também por sua combinação com “[...] as próprias categorias que [nós professores e pesquisadores] empregamos para organizar nosso pensamento e ação nas instituições culturais e econômicas, como as escolas”, chamada pelo autor de categorias do senso comum, que foram e são merecedoras de exame, pois são usadas para pensar a “[...] base do que somos, bem como os modos de aperfeiçoamento que derivam delas, [que] também são aspectos da configuração hegemônica maior de uma cultura efetivamente dominante” (APPLE, 2006, p. 174). Nesse sentido, ele propõe analisar as dimensões ética e ideológica das formas já aceitas de como nós, educadores, vemos e no limite rotulamos nossos alunos, pois ambas estão entrelaçadas. Isso implica assumir que questões educacionais são, ao menos parcialmente, questões morais, “[...] pois uma das coisas que acontecem é que elas determinam as escolhas quanto aos domínios especializados que os educadores devem usar para compreender as crianças e a escola. [...]” (APPLE, 2006, p. 174).

É pertinente recordarmos, que este tipo de enfrentamento é dificultado pela própria natureza ideológica destas políticas curriculares que não são, segundo Apple (2006), formuladas e implementadas sempre conscientemente, até porque a coerência e a eficácia da ideologia dependem exatamente das lacunas, daquilo que não pode ser esclarecido sem quebrar a ideologia por dentro (CHAUÍ, 2017). Diversas reformas, inclusive educacionais, evidenciam que as categorias ideológicas não são criações conscientes, e, por isso, capazes de capturar propostas reformistas bem-intencionadas, mas ingênuas politicamente a ponto de, Apple (2006, p. 175) relatar que “[...] uma investigação da história de muitas reformas que visavam à melhoria e que eram sustentadas por pesquisas e perspectivas similares às que continuaremos a considerar aqui documenta o fato interessante de que as reformas em geral têm resultados bastante problemáticos [...], o que inclui, segundo ele propostas formuladas por profissionais atuantes em escolas para melhorar as condições de ensino-aprendizagem, mas que terminaram por encobrir diversos aspectos e “[...] conflitos de valores, em vez de contribuir para que os enfrentemos de maneira honesta” (APPLE, 2006, p. 176), outro apontamento que reforça a necessidade de superação dos silenciamentos escolares e da discussão educacional e curricular (GOODSON, 2019).

Tais observações são importantes, pois nos alertam para o fato de que não estamos tratando de um fenômeno que possa ser descrito como pura “maquinação diabólica” dos poderosos, o que seria mais fácil de ser combatido, como observou Chauí (2017), mas de uma construção ideológica feita a partir do argumento de quem se dispõe a ajudar, porém de modo que potencializa silenciamentos dos mais vulneráveis. Este é o caso de modelos de avaliação e outras ferramentas de rotulação estruturadas a partir de uma perspectiva especializada e científica dos campos “[...] clínicos, psicológicos e terapêuticos [...]” (APPLE, 2006, p. 176). A exemplo das propostas baseadas nas competências socioemocionais,

[...] Essas formas de linguagem e as perspectivas que carregam consigo podem ser interpretadas não como mecanismos liberais de “ajuda”, mas, mais criticamente, como mecanismos pelos quais as escolas se engajam no ato de tornar anônimos e de classificar indivíduos abstratos para brechas sociais, econômicas e educacionais já preordenadas. O **processo de rotulação**, assim, tende a funcionar como uma forma de controle social, um sucessor “digno” para aquela longa linha de mecanismos escolares que buscavam homogeneizar a realidade social, eliminar percepções incompatíveis e usar meios supostamente terapêuticos para criar um consenso moral, valorativo e intelectual. O fato de que esse processo possa ser mortificante, que o capital cultural de quem detém o poder seja empregado como se fosse natural – assim ampliando tanto o consenso falso quanto o controle econômico e cultural –, que resulte na eliminação da diversidade e que, finalmente, ignore a importância do conflito e da surpresa na interação humana, **é algo que freqüentemente se perde em nosso afã de “ajudar”** (APPLE, 2006, p. 176, negritos nossos).

Destacamos que, de fato, é difícil questionar o que está dado apenas de forma tácita, sem formulação exata. Não é bem recebida a desconfiança de regras básicas que já fazem parte de nós. Soa estranho problematizar pressuposições compartilhadas, produto de um grupo específico e aceitas pela maioria dos educadores (ou até pela maioria das pessoas) que só são questionadas quando um indivíduo as viola ou, frente a alterações drásticas do quadro social e/ou educacional. “[...] Todavia, para sermos fiéis às demandas de uma análise rigorosa, precisamos de uma investigação crítica exatamente de coisas muito básicas, como a rotina de nossa experiência cotidiana” (APPLE, 2006, p. 176). Experiência esta que é perpassada e constituída também pelas táticas que afrontam as estratégias proprietárias do espaço de poder (CERTEAU, 2014) e que podem ser melhor descritas a partir de uma compreensão de currículo como narrativa, proposta de Goodson (2019), a qual descrevemos na subseção 3.3.

De forma sintética, ao analisar concepções, categorias e rótulos que emergem do cotidiano escolar por meio da linguagem que se apresenta politicamente neutra, ficou

evidente para Apple (2006, p. 200) que, na verdade, esses elementos do cotidiano escolar têm por base o senso comum e um corpo ideológico. Ambos, ligados aos valores hegemônicos em nossa sociedade como a “[...] inteligência, em especial em relação à capacidade que o aluno tem de ampliar a produção de conhecimento economicamente importante. [...]”. Por isso, em tese, as escolas dos Estados Unidos, para ele, são organizadas em função desse conceito, mas circunscrito a versões bastante restritas, geralmente verbais que incorporam (às vezes de forma velada) o capital cultural dos grupos dominantes, por isso, implica o silenciamento de grupos subalternizados.

Ele afirma que a superação destas tradições escolares – incluindo as concepções de competência oriundas do senso comum – demandam mudar as regularidades básicas da própria estrutura institucional escolar, pois são essas regularidades (entre outros mecanismos de ensino) que transmitem as normas e comportamentos perenes para que as crianças aceitem o “mundo como realmente é”. É um tipo de intento que para ser exitoso, precisa estar articulado com um projeto político, social, econômico e cultural mais amplo. Escolas não estão soltas no espaço e no tempo – produtos antrópicos –, por isso, qualquer proposta de mudança educacional e escolar precisa ser pensada junto com a crítica social, política e cultural, o que nos convida a pensar que uma investigação educacional e/ou curricular pode ser propositiva quanto mais articule as condições objetivas, materiais e estruturais das escolas com as subjetivas, imateriais e superestruturais, um dos desideratos teóricos da presente investigação a ser detalhado ainda nesta seção.

O desafio proposto por Apple (2006, p. 203), diante de tal cenário, é que se faz necessário observar as relações que existem entre as categorias que usamos nas atividades escolares diárias e seus vínculos com os interesses sociais que as justificam. “[...] Pode ser difícil ver os resultados de nossos trabalhos programáticos e intelectuais como algo que contribua para a hegemonia [...]”; porém, se percebemos o encaixe desses elementos de forma relacional, poderemos começar a identificar os mecanismos pelos quais a reprodução econômica e cultural opera nas escolas. Frente a realidade ideológica a qual vive a Educação paulista contemporânea, é relevante questionar os espaços estratégicos e táticos nas escolas. Se os professores, “sequestrados” de sua origem de classe, se enxergam obrigados a reproduzir o discurso dos dominantes, o que podem fazer para resistir no momento em que atuam na sala de aula?

A superação da reprodução e do consenso ideológico, da tradição seletiva e da hegemonia, para Apple (2006, p. 216), pressupõe exatamente uma compreensão relacional, dos elementos e mecanismos desse aparato hegemônico de reprodução, suas

implicações éticas, econômicas e políticas. Porém, esse entendimento que gera importante corpo teórico precisa ser testado na prática cotidiana, pois “[...] somente pela ação sobre questões cotidianas é que um modelo crítico poderá ser sentido mais profundamente.” Assim como Certeau (2014, p. 98) considera que as práticas cotidianas são do tipo tático e escondem segredos da “[...] arte de dar golpes no campo do outro, astúcias de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos.”, Apple (2006) considera importante a construção de conhecimento que articule as necessidades e as ações de resistência a manipulação cultural, pois daí emergem as necessidades humanas que são ignoradas, inclusive, pelo mundo científico, mas que, se articuladas, podem produzir as condições materiais para a mudança.

Para ele, “[...] esses argumentos implicam que os modelos defensores da pesquisa e da prática são fundamentalmente necessários para que se faça algum progresso substancial” (APPLE, 2006, p. 218). Por isso, o referido autor evoca a figura gramsciana do intelectual orgânico ao referir-se ao tipo de comprometimento apaixonado que ele entende ser necessário para que o pesquisador da Educação e o educador, lutem contra a hegemonia que produz modismos educacionais, acusação que muitos autores atribuem ao ensino pelas competências ou pedagogia das competências, o qual aprofundamos na próxima subseção.

3.2 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

O conceito de competência, segundo Silva (2012, p. 48), emergiu do contexto de “[...] falência do keynesianismo ou do Estado de Bem-Estar Social¹⁴³, caracterizado pelas ações interventivas e de controle por parte do Estado – no mercado, no setor de produção e nas relações de trabalho”. Foi nesta crise que se impôs uma reorganização da economia e da produção baseada na concepção política neoliberal de Friederik Von Hayek¹⁴⁴ e Milton Friedman¹⁴⁵ que conjugava ideias neoconservadoras com liberais, o que, no

¹⁴³ Refere-se às políticas do capitalismo monopolista apoiadas nas propostas de John Maynard Keynes (1856-1915), segundo a qual, caberia ao Estado a função de financiar o bem-estar social (SILVA, 2012).

¹⁴⁴ Economista austríaco, considerado um dos mais destacados pensadores liberais do século XX, contribuiu para reabilitar a tradição liberal conservadora, por meio de uma perspectiva resultado do imbricamento entre sua concepção de ação social e a teoria do conhecimento, de modo que, ao mesmo tempo, ele criticou o formalismo excessivo da ciência econômica e, sobretudo, a planificação centralizada identificada como socialista (MARIUTTI, 2016).

¹⁴⁵ Economista da Universidade de Chicago, assim como Friederik Von Hayek, tinha grande preocupação com as liberdades individuais, mas desconsiderando sua relação com as liberdades coletivas e por defender a não confiabilidade de toda estrutura de poder, começando pelo Estado, eles são identificados com posições

âmbito da produção, significou o fim do fordismo (SILVA, 2012).

Este apontamento em relação ao conceito de competência dialoga com a descrição que Chauí (2017) faz sobre a mudança no modo de operação da ideologia ocorrida ainda sob a produção fordista, desde os anos 1930. O fordismo era caracterizado pela rigidez do método e pela vigilância e controle do tempo da linha de montagem criada por Henry Ford (1863 – 1947) na sua empresa automobilística no início do século XX de modo que a produção e o consumo eram administrados a partir de uma programação previamente definida. Esta rigidez e controle do fordismo, que Chauí (2017, p. 91) chama de organização, caracteriza-se, segundo a filósofa, pela racionalização administrativa, o gerenciamento científico que segrega os que planejam e os que executam segundo a competência de cada indivíduo a ponto de fazer a ideologia invisível, pois “[...] parece não haver agentes produzindo as ideias, porque elas parecem emanar diretamente do funcionamento da Organização e das chamadas “leis do mercado” [...]”, o que reforça um ideário tecnicista e de neutralidade política.

Há decorrências importantes da ideologia da competência referida por Chauí (2017) em diversos campos, por exemplo, na medida em que a ciência e a tecnologia passam a ter forte presença

[...] no processo produtivo e no trabalho intelectual, perceberemos que a divisão social das classes está crescendo de novas divisões, e que estas podem ser resumidas numa só e grande divisão: a divisão entre os que possuem poder porque possuem saber e os que não possuem poder porque não possuem saber (CHAUÍ, 2017, p. 91).

Este exemplo, evidencia o quanto o prestígio e o poder do discurso científico de cunho racionalista e tecnológico fomenta uma hierarquia organizacional que torna o especialista o único competente. O que acarreta na despolitização generalizada da sociedade, pois destitui os indivíduos e as classes sociais “[...] da condição de sujeitos sociais, políticos e históricos [...] [pois, só] a Organização é competente; os indivíduos e as classes sociais, [são] incompetentes, objetos sociais conduzidos, dirigidos e manipulados pela Organização” (CHAUÍ, 2017, p. 92). Este processo de operação ideológica se completa, segundo Chauí (2017, p. 92), quando “na outra modalidade prática [...], depois de invalidar os indivíduos e as classes sociais como sujeitos da ação, procura revalidá-los, mas o faz tomando-os como pessoas ou indivíduos privados [...]” o

libertárias de cunho individualista, além do próprio neoliberalismo (LOPREATO, 2013; OLIVEIRA; MARIUTTI, 2016; BARBOSA, 2017).

que a autora chama de competência privatizada.

Este discurso da competência privatizada, proposto por Chauí (2017), se aproxima do que Perrenoud (2013) defende como indispensável, a aprendizagem ao longo da vida em espaços e tempos diversos. Segundo Chauí (2017, p. 92), o discurso da competência privada pretende ensinar “[...] cada um de nós, enquanto indivíduos privados (e não enquanto sujeitos sociais), como nos relacionarmos com o mundo e com os outros. Esse ensino é feito por especialistas que nos ensinam a viver [...]”. Daqui emergem os ensinamentos de especialistas das mais diversas áreas como Sexologia, Nutrição, Pediatria, Psicologia, Pedagogia e Ecologia, seja para lidar com nossos desejos, com os alimentos, com as crianças, com a natureza. Ela também argumenta que neste mesmo registro é que emergem os livros de “autoajuda” e toda sorte de conselheiros que, nos meios de comunicação, o que inclui mais recentemente os da *internet*, têm se apresentado como especialistas disponíveis para ensinar regras e valores capazes de fazer os indivíduos terem êxito na vida profissional, familiar e amorosa, a ser enfim, competentes para se vincular ao modelo de ser humano ideal, “[...] sempre jovem, saudável e feliz, produzido e difundido pela publicidade e pela moda que prometem juventude [...], saúde [...] e felicidade [...]” (CHAUÍ, 2017, p. 93).

Ao menos, três questões emergem até aqui: qual concepção de competência tem adentrado no campo educacional? Qual é a concepção que sustenta a proposta de Perrenoud (2013) de aprendizagem pelas competências? Quais outras perspectivas se opõem às competências no campo educacional? Sobre a repercussão da ideologia da competência no campo educacional, Chauí (2017) adverte que um de seus efeitos se expressa no desejo de obter um “[...] diploma universitário por motivos que implicam um reducionismo, segundo o qual o papel da universidade seria de atender as demandas empresariais, e, por isso, tais instituições deveriam se adaptar ao mercado e as necessidades de empregabilidade de seus estudantes – clientes que buscam no diploma, uma evidência de sua competência profissional. Tal lógica, faz a instituição universitária alimentar a ideologia da competência e, ao mesmo tempo, a afasta de suas atividades essenciais, a saber, “[...] a formação crítica e a pesquisa” (CHAUÍ, 2017, p. 94).

Antes de descrevermos parte das controvérsias sobre a inserção da noção de competências no campo educacional, entendemos ser pertinente retomar a afirmação de diversos autores, segundo os quais, vivemos um momento histórico e econômico identificado como pós-fordista, toyotista ou também chamado de acumulação flexível (MARAZZI, 2009). É um modo de organização da produção, baseado nas propostas do

engenheiro Taylor e desenvolvido primeiro nas fábricas da Toyota a partir dos anos 1950, caracterizado pela flexibilidade. Na comparação com o fordismo, o taylorismo ou pós-fordismo,

[...] é muito menos programável, [pois] com frequência cada vez maior é preciso confiar nas situações oferecidas pelo mercado; oportunidades que não se deve deixar escapar porque, num período de forte concorrência e saturação dos mercados, cada variação mínima de demanda pode ser fatal ou significar a salvação para a empresa, para a continuidade de sua produção (MARAZZI, 2009, p. 14).

O pós-fordismo, é caracterizado pela produção que Marazzi (2009) chama de “*enxuta*” ou *junt-in-time*, implica o estoque zero – *zero stock* –, a fábrica minimalista. Tudo isto, ao mesmo tempo que foi possibilitado por transformações sociais, econômicas e políticas, também deu substância a tais mudanças. Para Marazzi (2009, p. 15), todas estas transformações estão centradas na comunicação, pois, se antes, no fordismo, a comunicação era justaposta em relação a produção – a publicidade e a propaganda de massa tinham que estimular o consumo – no taylorismo, “[...] a comunicação e o fluxo de informações entram diretamente no processo produtivo. Comunicação e produção se sobrepõem [...]”, valendo-se da tecnologia dos códigos de barra, a produção, a distribuição e o consumo, permite atender e adaptar com rapidez às mudanças impostas pelo mercado consumidor, são mecanismos que Marazzi (2009, p. 18) chama de “máquinas linguísticas”, caracterizadas pela “[...] fluidificação e agilização da circulação de informações”.

Diante das transformações descritas, é que emergiu um novo perfil de trabalhador, muito distinto do operário especializado do fordismo. Com o taylorismo, afirma Marazzi (2009, p. 18 – 19, *itálico do autor*), o tipo de “[...] força de trabalho ‘ideal’ é aquele que detém um alto grau de adaptabilidade às mudanças de ritmo e de função, uma força de trabalho poliooperativa que sabe ‘ler’ o fluxo de informações, que sabe *trabalhar comunicando* [...]”, para produzir no lugar de bens e serviços estandarizados, “[...] produtos diferenciados e variados segundo os ‘gostos’ volúveis dos consumidores, de quem importará saber tudo o que se puder, para melhor atingi-lo; tudo isso apesar do modo otimizado de obtenção dos ganhos de produtividade” (MARAZZI, 2009, p. 20).

Este novo trabalhador (pós-operário), é o sujeito dotado de competências e habilidades as quais, segundo as propostas educacionais neoliberais, devem ser adquiridas, ou desenvolvidas, desde a escolarização (SILVA, 2012; REZENDE, 2021).

Por isso, a preparação para o mundo do trabalho prevista para a educação básica¹⁴⁶ é compreendida, nesta visão de mundo, de forma reduzida a emprego, a formação refere-se a preparação para o trabalho flexível, por isso, os estudantes devem fazer um percurso que os qualifique como indivíduos “[...] competentes e habilidosos, flexíveis e adaptáveis ao subemprego e às condições precárias de trabalho, ocasionadas pela mundialização do capital” (SILVA, 2012, p. 53).

O pedagogo espanhol José Gimeno Sacristán (2011b) partiu da avaliação, segundo a qual, o rastreamento da origem das competências contribui para compreender sua essência. Segundo ele, foi neste período dos anos 1970 – em plena expansão do Taylorismo pelo mundo –, que teve início a produção de relatórios internacionais objetivando diagnosticar as condições da educação em diversos países, avaliando e comparando a qualidade educacional para propor intervenções capazes de promover a globalização de uma perspectiva educacional adequada ao desenvolvimento humano em consonância com o avanço econômico, em conformidade com a Teoria do Capital Humano (SILVA, 2012; BARREIROS, 2021). Sacristán (2011b), afirma que um dos pioneiros desses relatórios foi o *Relatório Faure* (Aprender a ser), publicado em 1973 com a promoção da UNESCO, seguido do *Relatório Aprender, horizontes sem limites*, dirigido ao Clube de Roma em 1980. Depois, em 1996, foi o *Relatório Delors* para a UNESCO que propôs quatro pilares orientadores dos currículos (conhecer, fazer, conviver e ser) e, por fim, ele menciona o relatório *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*, de autoria de Edgar Morin, para a UNESCO em 1999. Segundo Sacristán (2011b), tais documentos têm por finalidade influenciar a opinião pública, particularmente os grupos mais diretamente interessados, porém o fazem a partir de uma perspectiva homogeneizadora, que produz os silenciamentos criticados por Goodson (2018; 2019) e Apple (2006), pois tais relatórios, ainda que explicitem falhas dos currículos, da formação dos professores e outras carências educacionais, não oferecem propostas pertinentes às práticas escolares. Apenas apresentam sugestões gerais, voltadas ao fomento do “[...] desenvolvimento econômico, em um contexto em que contam também considerações acerca da cultura, do sujeito e do bem-estar social [...]” (SACRISTÁN, 2011b, p. 18), mas sem qualquer consideração pertinente ao campo

¹⁴⁶ Conforme lemos no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, artigo 2º (negrito nosso), “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**”.

pedagógico, didático, voltado ao cotidiano escolar.

Esta proposta educacional, voltada ao atendimento das demandas da produção Taylorista, formadora do trabalhador flexível, baseada na pedagogia das competências, ao mesmo tempo, é frágil pedagógica e epistemologicamente e carente de legitimidade política. Mesmo Philippe Perrenoud (2013), um dos mais destacados defensores da Pedagogia das competências, ao afirmar que é impossível aprender todas as competências necessárias para lidar com as demandas da vida prática, considera que é preciso escutar os envolvidos ao selecionar as competências a serem contempladas em uma lista de cada sistema de ensino, adequada a cada contexto social, político e cultural. O autor adverte que “[...] seria aconselhável que essa lista não fosse elaborada por uma organização internacional, para, em seguida, ser aplicada em todos os países [...]” (PERRENOUD, 2013, p. 203). Para além desta concepção perrenoudiana de competências – que diverge daquela encampada pelo BM e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) –, Sacristán (2011b) afirma que a UNESCO perdeu seu protagonismo e liderança sobre as reformas educacionais para o BM e a OCDE, em função da mudança vinculada a “[...] uma inflexão no discurso e nas práticas educacionais” (SACRISTÁN, 2011b, p. 19) em favor das demandas empresariais e privadas, sob o taylorismo.

Para explicar este processo, o pedagogo e curriculista espanhol tomou os exemplos dos Estados Unidos governado por Ronald Reagan (1981-1989) e o Reino Unido sob os sucessivos governos de Margaret Thatcher (1979-1990) e John Major (1990-1997). Ele descreveu o relatório nacional estadunidense de 1983, intitulado *A nation at risk* – a nação em risco, em livre tradução – que embora sendo dirigido ao público nacional, tornou-se referência para o pensamento e as políticas educacionais conservadoras. O referido relatório, denunciava a ineficiência do sistema escolar público, caro e sem um controle rigoroso, defendia a prestação de contas nos moldes do setor privado. Comparava seu sistema educacional com outros países com base em testes aplicados aos estudantes que exprimiam os retrocessos especialmente na leitura e matemática, além da área de Ciências, onde acontecia fenômeno parecido. Por isso, concluía que o problema estava no descuido com o currículo básico por culpa da “[...] implantação de metodologias educacionais pseudoprogressistas submetidas aos caprichos das crianças [...]” (SACRISTÁN, 2011b, p. 19). Chama-nos a atenção o verbete capricho, pois remonta às polêmicas e críticas feitas a filosofia pragmática e ao pensamento educacional de John Dewey (1979) pelos liberais conservadores ao longo do século XX,

no mesmo Estados Unidos da América (CUNHA, 2003). Reverberando aquele contexto de embate histórico, a recomendação do referido relatório era voltar aos métodos e conteúdos tradicionais (*back to basic*) e a submissão à testes externos, uma proposta, que segundo Sacristán (2011b, p. 19, negrito nosso), parte de pessoas e grupos que acreditam que as avaliações externas são capazes e eficazes para diagnosticar e revelar por meio de dados, informações e “[...] resultados tudo o que a educação contém. **Ninguém dizia isso explicitamente**, mas de fato a pontuação obtida determina o que se concebe como sucesso ou fracasso, as imagens de um ou outro”.

É pertinente darmos atenção à observação de Sacristán (2011b), segundo a qual, nem tudo era dito explicitamente, pois nos ajuda a recordar que a operação ideológica se faz eficaz pela existência das lacunas no discurso (CHAUI, 2017), o que coaduna com o que era dito, no presente exemplo, sobre o risco (*A nation at risk*) que os Estados Unidos corriam de perder, ainda sob a Guerra Fria, a liderança econômica, científica e tecnológica por causa da baixa qualidade escolar, entendida a partir de uma concepção que Sacristán (2011b, p. 19, itálico do autor) identifica “[...] com os ‘três R’: (*reading, writing e numbering*) [...]”, o mesmo referencial educacional conservador inglês, que dava base para o currículo mais simples das escolas secundárias inglesas – destinadas aos filhos dos pequenos locatários de terras, de pequenos comerciantes e dos artesãos superiores que só podiam estudar até os 14 anos de idade –, conforme *Relatório Tauton* de 1868, que expressou uma divisão classista na educação inglesa do século XIX e, que se perpetuou no século XX (GOODSON, 2018; 2019).

Dito de outra forma, a volta ao currículo básico (*back to basic*), defendida pelo relatório estadunidense (*A nation at risk*), em 1983, apresentou-se como um espelhamento da estrutura escolar inglesa descrita no *Relatório Tauton* (1868), cujo currículo era baseado no desejo de manter a separação das classes sociais por meio da escolarização e que Sacristán (2011b) identifica com os mecanismos de ranqueamento realizados pela OCDE.

Evidentemente, que o trabalho realizado pela OCDE – desde o início do século XXI –, tem maior sofisticação, especialmente metodológica. Por isso, os estudos da OCDE permitem mensurar e comparar sistemas escolares dentro e fora de um país, com base em dados dotados de uma aparente objetividade que permite alterar a própria linguagem do debate educacional, pois são validados e legitimados – ao contrário da diversidade cultural, nacional e regional defendida por Perrenoud (2013) – não mais com base no que emerge “[...] do debate interno em cada país, das reivindicações dos

envolvidos, de acordo com as demandas e necessidades em cada caso e de sua consciência histórica [...]” (SACRISTÁN, 2011b, p. 20). O que acarreta, uma perspectiva reducionista, segundo a qual uma boa Educação é aquela que apresenta bons resultados em exames externos, a ponte de a que “[...] a qualidade se discute em termos de posição na escala (SACRISTÁN, 2011b, p. 21) dos ranqueamentos internacionais.

Não obstante, é oportuno explicitar que além do êxito dos países nórdicos, nomeadamente Suécia, Finlândia e Noruega em testes internacionais, como os que são realizados pelo *Programme for International Student Assessment*¹⁴⁷ (PISA) os resultados¹⁴⁸ do estudo *Professional Knowledge*¹⁴⁹ que ao cotejar os percursos históricos e sociais de sete países europeus e como eles desenvolveram as reformas neoliberais, particularmente na área educacional, concluiu que aqueles que têm sistemas democráticos historicamente mais sólidos, caso da Suécia e Finlândia, têm privilegiado, especialmente os finlandeses, por confiar mais nos profissionais, em sua formação e capacidade de discernimento, e na ideia de “boa docência” que precisa sobretudo de condições de trabalho. Tal desempenho contrasta com o caso dos ingleses e irlandeses que “[...] seguiram reformas neoliberais de maneira mais rápida e profunda [...]” e têm obtido historicamente “[...] resultados piores nos padrões educacionais [...]” segundo os próprios dados oferecidos pela OCDE, o que enseja Goodson (2019, p. 89) afirmar: “[...] parece que é hora de avaliar seriamente a ortodoxia neoliberal no campo da educação”.

Este certo esvaziamento cultural, político e pedagógico em torno das avaliações externas e das competências em benefício de uma padronização internacional implica a opção por um discurso, afirma Sacristán (2011b, p. 16), que conseqüentemente, silencia outros e contribui “[...] para ocultar certos problemas e desqualificar outras estratégias

¹⁴⁷ Traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), é definido como um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela OCDE, conforme disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa#:~:text=Apresenta%C3%A7%C3%A3o,e%20Desenvolvimento%20Econ%C3%B4mico%20\(OCDE\)..](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa#:~:text=Apresenta%C3%A7%C3%A3o,e%20Desenvolvimento%20Econ%C3%B4mico%20(OCDE)..) Acesso em: 11 nov. 2023.

¹⁴⁸ De modo geral, a comparação dos setes países levou o autor a concluir que ingleses e irlandeses buscaram a agenda neoliberal de forma mais rápida e profunda, os países do sul o fizeram de forma mais tardia (Portugal, Espanha e Grécia) em estruturas sociais e democráticas menos estabelecidas, mas que caminhou para o desembarque, embora no campo educacional esse movimento é menos coerente e conclusivo. Já nos sistemas democráticos historicamente mais sólidos, Suécia e Finlândia, tem prevalecido a visão de confiar nos profissionais, mais claramente o sistema finlandês se sustenta na ideia de “boa docência” e pelo discernimento profissional.

¹⁴⁹ Realizado ao longo de quatro anos (2004-2008) para a Comissão Europeia sobre os desdobramentos de reformas educacionais neoliberais em sete países: Inglaterra, Irlanda, Portugal, Espanha, Finlândia, Suécia e Grécia. O objetivo de “[...] entender como planos de reforma e reestruturação educacional impactam os padrões de conhecimento profissional, prestando particular atenção para profissionais do ensino e da saúde (enfermeiras e médicos)” (GOODSON, 2019, p. 73).

pedagógicas e políticas que ficam escondidas ou são excluídas. É optar por uma tradição, mesmo pensando se tratar de algo completamente novo”, tradição esta, que nós identificamos com as teorias tradicionais do currículo que têm base taylorista (SILVA, 2021).

Outro questionamento introduzido por Sacristán (2011a) refere-se ao caráter pretensamente inovador do conceito de competências, pois, a exemplo de outras terminologias anteriores que entraram em circulação na linguagem educacional, carece de consistência científica para fomentar mudanças substanciais. Esse tipo de mudança na linguagem se configura, muitas vezes, como modismo atrelado a interesses específicos, portanto, ideologia. O curriculista concorda que inovações na linguagem podem ser inevitáveis para descrever, investigar e compreender realidades novas, “[...] no entanto, frequentemente, são a expressão da capacidade que os poderes e as burocracias têm para padronizar as maneiras de ver e de pensar a realidade em função de determinados interesses. [...]” (SACRISTÁN, 2011a, p. 7).

Este problema dos modismos educacionais, segundo Sacristán (2011b), está ligado a superficialidade e efemeridade de jargões sem valor efetivo, cuja linguagem tem uma atualidade limitada, por isso, normalmente são esquecidos na reforma educacional seguinte. Neste sentido ele provoca, questionando o construtivismo que esteve em evidência na Espanha nos anos 1990 e a partir de lá no mundo ocidental. Com base neste histórico, ele pergunta: “[...] O que ficará do discurso sobre as competências em um tempo que, muito seguramente, será curto?” (SACRISTÁN, 2011b, p. 53).

Tais questionamentos ao construtivismo – e que podem suscitar a crítica da pedagogia das competências –, são pertinentes devido alguns problemas epistemológicos, pois predominantemente é lastreado pelo pensamento piagetiano, particularmente na teoria da equilíbrio, segundo a qual,

[...] ocorre um *desequilíbrio* estruturalmente perturbador quando o sujeito se defronta com situações desconhecidas ou desafiadoras, diante das quais ele reorganiza seu pensamento em um nível mais elevado do que o previamente atingido, em um processo recursivo que conduz a um crescimento indefinido dos conhecimentos, quer no plano quantitativo, quer no plano qualitativo. As competências seriam as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados (RAMOS, 2003, p. 98, *italico da autora*).

O problema que Ramos (2003) destaca é que ao considerar que a aprendizagem é um processo de adaptação à realidade que envolve assimilação e acomodação ao meio

material e social como processos apenas cognitivos, sócio-afetivos e psicomotores, o construtivismo piagetiano torna secundário, ou até dispensável, o âmbito social, histórico e crítico. Neste sentido, o lema aprender a aprender, equivale ao indivíduo que aprende privadamente com os objetos de aprendizagens fazendo dispensáveis outras mediações exteriores a sua construção interna de conceitos. Destas concepções marcadas pelo indivíduo, sua psicologia, sua constituição e desenvolvimento biológico decorrem mais controvérsias epistemológicas, pois, segundo Ramos (2003, p. 100, itálico da autora), diante de tais pressupostos, podemos afirmar que Jean Piaget era, filosoficamente, herdeiro do pensamento kantiano e cartesiano, sendo que o último, é sustentado pela ideia de um indivíduo que com sua mente, a revelia do mundo social, adquiriria “[...] um conhecimento seguro a partir da primeira certeza interna – o “*cogito*” –, gradativamente ampliada por uma cadeia dedutiva de verdades. [...]”, conseqüentemente, a confiabilidade do conhecimento se sustentaria no indivíduo, sem qualquer consideração à criação e aos usos sociais de conceitos e da linguagem.

Tais problemas teóricos acoplam-se às reflexões de Chauí (2017) sobre a ideologia da competência e, juntas, fazem emergir a necessidade de desvelar o que se entende por pedagogia das competências, o que nossa investigação busca tratar no âmbito do debate curricular brasileiro.

Historicamente, as competências foram introduzidas na Educação Básica brasileira a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicado em 1997 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) quando foi alterada pela Lei 13.415/2017 (Reforma do EM). A respeito desta última, o parágrafo primeiro do artigo trinta e seis passou a afirmar que, “Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput [ensino médio] e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.” (BRASIL, 2017, negrito nosso). Outro documento onde encontramos as competências como fundamento pedagógico é a BNCC, na qual, se anuncia o chamado foco no desenvolvimento de competências, assumido sob a alegação de que

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. 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), 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) (BRASIL, 2018, p. 13).

Por fim, encontramos as competências junto com as habilidades entre os fundamentos pedagógicos do NCP (nosso objeto de investigação) que são assumidas, explicitamente, a partir da BNCC com citação direta, onde afirma:

Reiterando os termos da BNCC, o Currículo Paulista define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8) (SÃO PAULO, 2019, p. 30).

Uma primeira característica que chama nossa atenção nesses documentos é que as referidas habilidades são divididas em práticas, cognitivas e socioemocionais, sendo que, sobretudo o último tipo é objeto de controvérsias, especialmente quando são analisadas as propostas de avaliação de competências e/ou habilidades socioemocionais preconizadas na BNCC e no NCP (JORGE, 2021; REZENDE, 2021; BARREIRO, 2021; CAVALCANTI, 2022).

Um exemplo concreto de implementação das competências ou habilidades socioemocionais no Brasil foi a experiência realizada no Estado do Rio de Janeiro, mediante parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a OCDE, focado em estudantes do 5º ano do EF até o final do EM. Foi proposto um programa de mensuração de competências socioemocionais denominado de *Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA), apresentado como parte de um projeto maior, desejoso por oferecer um instrumento “[...] ao mesmo tempo, economicamente viável para aplicação em larga escala (como ferramenta de políticas públicas) e cientificamente robusto para subsidiar pesquisas acadêmicas na área” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 11 - 12).

Em relatório produzido pelo IAS¹⁵⁰, os citados autores apelam para um suposto “[...] ‘rigor científico’ e proclama um ‘consenso’ que, segundo Smolka et al. (2015, p. 222), se mostram como pontos altamente questionáveis [...]”, a começar pela base teórica assentada na abordagem dos *Big Five*, desenvolvido na década de 1980, apresentado no relatório do IAS como apropriado pelo “[...] seu poder preditivo sobre afeto positivo,

¹⁵⁰ O relatório completo pode ser acessado em: <https://docplayer.com.br/3347918-Resultados-preliminares-do-projeto-de-medicao-de-competencias-socioemocionais-no-rio-de-janeiro.html>. Acesso em: 11 jan. 2022.

felicidade e satisfação pessoal [...]” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 34) e, que

[...] pressupõe a possibilidade de uma personalidade replicável em diversos países e diferentes culturas, apresentando cinco variáveis universais: extroversão, agradabilidade, conscienciosidade, neuroticismo e abertura à experiência. Seus proponentes garantem que essa estrutura de personalidade é encontrada em uma ampla gama dos participantes do teste aplicado em diferentes culturas (SMOLKA et al., 2015, p 225).

Especificamente, no campo da Psicologia do Desenvolvimento, o modelo dos *Big five* é fortemente contestado, por exemplo, pelos estudos desenvolvidos por Vigotski¹⁵¹ (1996 apud SMOLKA et al., 2015), Leontiev¹⁵² (1984 apud SMOLKA et al., 2015), dentre outros, que consideram a dinâmica desenvolvida entre o sujeito e seu contexto social muito mais complexo. Ao contrário do que é preconizado pelo arcabouço que dá base aos *Big Five*, os estudos fundantes da Psicologia do Desenvolvimento entendem que o processo de formação da personalidade e do caráter nunca é completamente finalizado, pois está sempre sujeito a influência de novas experiências socioculturais, fatores que são indissociáveis das disposições neurofisiológicas, psíquicas ou biológicas dos sujeitos, pois são determinadas pelas situações sociais (WALLON¹⁵³, 1934/1995 apud SMOLKA et al., 2015). Portanto, narrativas tecnicistas e despolitizadas têm dificuldades evidentes para se legitimar no âmbito epistemológico e científico, mas não só. Segundo Apple (2006), ao eliminar os conflitos de classe, estas propostas sintonizadas com o modelo sistêmico de gestão apostam na viabilidade de um modelo de sociedade baseado na redução de “[...] suas questões éticas, políticas e estéticas em problemas de (re)engenharia [...]” (APPLE, 2006, p. 164) que até são capazes de criar consensos, entretanto, são assentimentos superficiais e ilegítimos, pois estão assentados em uma perspectiva da ciência notavelmente imprecisa e ingênua que pressupõe a neutralidade política.

Em função destas críticas, podemos compreender a gravidade do questionamento de Smolka et al. (2015) que considera, no mínimo temerário, propor políticas educacionais baseadas na mensuração de aspectos socioemocionais separados dos aspectos cognitivos, pois isolar

[...] habilidades e traços de personalidade pré-definidos a partir de um construto tão questionado [os *Big Five*], tende a congelar e tipificar

¹⁵¹ VIGOTSKI, L. S. *Psicología infantil* (incluye Paidología del adolescente, problemas de la psicología infantil). **Obras Escogidas**, v. 4. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1996.

¹⁵² LEONTIEV, A. N. **Activité, conscience, personnalité**. Moscou: Editions du Progrès, 1984.

¹⁵³ WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1934/1995.

comportamentos, estabelecendo correlações que, mais uma vez, simplificam a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e ocultam as condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar (SMOLKA et al., 2015, p 236).

Este exemplo das avaliações baseadas nas metas socioemocionais evidencia o quanto as discussões desenvolvidas por Apple (2006), a partir das experiências estadunidenses, contribuem para desvelar as propostas curriculares brasileiras, inclusive da atualidade, tendo em vista que o NCP, objeto da presente investigação, assume as competências e habilidades socioemocionais em consonância com a legislação nacional, incluindo a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). No seu artigo sétimo, o referido documento explica como concebe a relação entre conteúdos, relações sociais e as competências ou habilidades socioemocionais, que são retomados pelo NCP, cujo conteúdo é:

Art. 7º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais (BRASIL¹⁵⁴, 2018 apud SÃO PAULO, 2019, p. 172).

Diante de tais concepções previstas na BNCC e no NCP, emerge a necessidade de o professor ser reflexivo, como propõe Apple (2006), para desenvolver ações que favoreçam a superação das ideologias oriundas dos modelos de gestão educacional que estruturam o currículo prescrito¹⁵⁵. Inicialmente, Apple (2006) defende a necessidade de compreendermos os mecanismos de linguagem e de pensamento que dominam a escola, pois se trata de um processo hegemônico que se vale da linguagem e do pensamento para manter interesses de grupos específicos em detrimento de outros; novamente, é a luta de classes que se dá pelo silenciamento de narrativas de grupos que têm o que dizer como defende Goodson (2019), o que abarca as operações ideológicas. Esta luta de classes –

¹⁵⁴ BRASIL Ministério da Educação. Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 30 de maio 2023.

¹⁵⁵ Segundo Sacristán (2000, p. 104), referem-se aos “[...] aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc [...]”.

que se dá pela disputa de narrativas – também fica evidenciada nas categorias do chamado senso comum e nas políticas de rotulação, expostas anteriormente, propostas por Apple (2006) para denominar os silenciamentos de classes sociais e suas cosmovisões.

É pertinente, ainda, aprofundarmos outros aspectos das discussões em torno da pedagogia das competências, a partir de alguns argumentos de seus críticos e defensores. Após amplo levantamento da literatura especializada no tema das competências, Sacristán (2011b) estabeleceu três principais grupos, que respondem a uma pergunta comum: que Educação e, por consequência, qual sociedade, a Educação por competências quer e poderá produzir? Para o primeiro grupo, segundo Sacristán (2011b), o ensino pelas competências produzirá uma sociedade constituída de indivíduos eficientes e flexíveis para atender às demandas da competitividade do sistema produtivo globalizado; o segundo grupo, considera que a pedagogia das competências corresponde a uma proposta de adestramento para diversas funções individuais e coletivas, desde a produção até o âmbito intelectual e afetivo. Para o terceiro grupo, trata-se de uma oportunidade para “[...] reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos pouco funcionais, obtendo, assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva [...]” (SACRISTÁN, 2011b, p. 8), um prognóstico que não é compartilhado pelo autor.

Parece que no primeiro grupo se encontram os formuladores da BNCC e do NCP, além de Philippe Perrenoud (1999; 2013), eminente defensor da pedagogia das competências. Sacristán (2011a; 2011b), ao contrário, é crítico das competências, por isso, identificamo-lo com o segundo grupo. Rezende (2021) e Ramos (2003), parece buscar se colocar no último grupo, sobretudo, o primeiro que retomou as competências na perspectiva de Perrenoud (1999) articulando-a com a Escola unitária pensada por Gramsci¹⁵⁶ (2001 apud REZENDE, 2021) para propor a viabilização da pedagogia das competências no Ensino de Filosofia. Ramos (2003, p. 111, itálicos da autora), por sua vez, convida à construção do que ela denomina de “[...] uma *pedagogia das competências contra-hegemônica* [...] [o que implica necessariamente uma] perspectiva histórico-crítica, resgatando o *trabalho* como o concreto princípio educativo”.

De modo geral, Perrenoud (2013, p. 32) defende ser imperioso que, especialmente o EM, prepare os estudantes tanto para continuarem seus estudos universitários, como também para aprender continuamente a lidar com demandas da vida prática “[...] em todas

¹⁵⁶ GRAMSCI, A. op. cit.

as esferas da existência, no trabalho e fora dele, [até porque] insiste-se nas novas condutas, nos novos desempenhos e, portanto, nas novas competências”.

Por sua vez, Rezende (2021), mesmo tomando os questionamentos de Sacristán (2011a; 2011b), evoca a perspectiva perrenoudiana de competências. Segundo Rezende (2021), uma concepção que busca distanciar-se do ensino voltado apenas para a inserção no mercado de trabalho, para voltar-se para a formação para a vida, aproximando-se “[...] de um enfoque didático, mais especificamente segmentado para uma formação geral que perpassa os âmbitos social, produtivo e simbólico [...]” (REZENDE, 2021, 46). Com efeito, Perrenoud (1999, p. 35) afirma que não há oposição entre cultura geral e uma pedagogia das competências, salvo que a concepção daquela seja enciclopédica, delegando a segunda para cursos de caráter profissionalizante, exceto quando se tratar de competências inerentes às disciplinas escolares tradicionais. Para o sociólogo francês, existem alternativas a tais concepções, sobretudo, quando nos colocamos diante de questões como:

[...] A própria essência de uma cultura geral não será preparar os jovens para entender e transformar o mundo em que vivem? Por que a cultura iria tornar-se menos geral, se a formação não passasse apenas pela familiarização com as obras clássicas ou pela assimilação de conhecimentos científicos básicos, mas também pela construção de competências que permitem enfrentar com dignidade, com senso crítico, com inteligência, com autonomia e com respeito pelos outros as diversas situações da vida? Por que a cultura geral não prepararia para enfrentar os problemas da existência?

Rezende (2021) explica que, para Perrenoud¹⁵⁷ (2000 apud REZENDE, 2021), algumas competências são aprendidas na escola, outras não, mas todas “[...] estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais, visto que nem todos os seres humanos vivem as mesmas situações. Eles [os seres humanos] desenvolvem competências adaptadas a seu mundo [...]” (REZENDE, 2021, p. 47); por isso, as competências não devem ser impostas por currículos homogeneizadores e verticais, tampouco as competências poderiam ser concebidas em oposição aos saberes, pois, “[...] desenvolver competências não implica virar as costas aos saberes, ao contrário (PERRENOUD¹⁵⁸, 1998 apud REZENDE, 2021, p. 48).

Apesar do confronto evidente, na descrição feita por Rezende (2021), é possível

¹⁵⁷ PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

¹⁵⁸ PERRENOUD, Philippe. Construir Competências é virar as costas aos saberes? Publicado originalmente em *Résonances Mensuel de L'école Valaisarme*, Genebra, Suíça, n. 3, Dossier et compétences, p. 3-7, nov. 1998.

identificarmos várias convergências entre a concepção perrenoudiana de competências e as críticas de Sacristán (2011a; 2011b), por exemplo, o fato de que “[...] Perrenoud (1998, 1999) vê as competências não como um caminho, mas como um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência [...]” (REZENDE, 2021, p. 48), o que contempla, em parte, a crítica de Sacristán (2011a; 2011b) – mas não a de Ramos (2003), a qual mencionamos anteriormente – a concepção adotada, por exemplo, pelo projeto de Definição e Seleção de Competências (DeSeCo), segundo a qual, competência é um tipo de qualidade que “[...] não apenas se tem ou se adquire, mas que também se *mostra* e se *demonstra*, que é operacional para responder às demandas que em um determinado momento são feitas para aqueles que as possuem [...]” (SACRISTÁN, 2011b, p. 36, itálico do autor). Ora, se as competências, especialmente as que são consideradas básicas, são validadas por sua mensuração, então as capacidades intelectuais, capacidades para resolver diferentes problemas, o pensamento crítico ou ainda podemos acrescentar, as competências cognitivas para interpretar e se orientar na vida prática, propostas por Rösen (2007), bem como a competência narrativa (RÜSEN, 2007, 2010; RICOEUR, 2014), não podem ser consideradas competências efetivas.

Para Sacristán (2011b), a própria aceção de competências do projeto DeSeCo, da OCDE¹⁵⁹, acarreta uma situação paradoxal, uma espécie de “[...] inflação de significados que contrasta com essa falta de precisão [...]” (SACRISTÁN, 2011b, p. 37). Para o grupo DeSeCo,

[...] a *competência* é um conceito holístico que integra a existência de demandas externas, os atributos pessoais (incluída a ética e os valores), bem como o contexto. É a combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes adequadas para enfrentar uma determinada situação; ou como a considera o próprio projeto DeSeCo (2006, p. 44) mais recentemente como “a habilidade de satisfazer com êxito as demandas de um contexto ou situação, mobilizando os recursos psicológicos necessários (de caráter cognitivo e metacognitivo)”. As *competências básicas* são aquelas que capacitam os indivíduos para participar, de modo ativo, em múltiplos contextos ou âmbitos sociais (SACRISTÁN, 2011b, p. 37, itálicos do autor).

As competências, na compreensão do DeSeCo, são apresentadas inicialmente

¹⁵⁹ Iniciado em 1997, o referido projeto pretendia selecionar e definir o conjunto de competências a serem globalizadas, pois elas seriam capazes de fazer convergir diversos sistemas educacionais ao redor do mundo, não poderiam ser objeto de grandes divergências conceituais tal como seriam as competências. Esta suposta convergência dispensaria qualquer depuração e integração das culturas escolares, o que, segundo Sacristán (2011a, p. 9), não tem êxito na implementação, pois “[...] os professores inovam, basicamente, usando e adaptando exemplos [...]” exitosos, o que falta no caso das competências, limitada a uma teoria ainda sob contestação.

como um tipo de instrumento de avaliação, mas “[...] terminam por se converter em um conceito em torno do qual se constrói um discurso global sobre a educação” (SACRISTÁN, 2011b, p. 38), o que inclui, inevitavelmente, diversos aspectos subjetivos, embora a base teórica das competências que o projeto explicita não tenha aportes para tal. Esse entendimento das competências sugere que “[...] estaríamos diante de uma espécie de situação de “fim da história”, sem ter que fazer mais buscas para solucionar todas as coisas [...]” (SACRISTÁN, 2011b, p. 39).

Mais uma vez, enfatizamos uma convergência entre teorias pós-críticas e críticas do currículo, pois Apple (2006), entre outros curriculistas, observa criticamente as teorias de cunho tradicional, por exemplo, o modelo sistêmico de gestão que descrevemos anteriormente e que envolve procedimentos na área das políticas curriculares pautadas no raciocínio do tipo meios-fins ou processo-produto de forma análoga ao setor produtivo, interessadas na eficiência e que têm impedido a emergência de outras possibilidades valorativas, silenciado diversas narrativas contra hegemônicas, como denunciou Goodson (2019).

O mesmo tipo de problema ocorre com as competências, segundo Sacristán (2011b), ao se agrupar com conceitos voltados à produtividade como “[...] avaliação, rendimentos básicos, fracasso escolar, renovação educacional, conhecimento aplicado, excelência, valorização da aprendizagem [...], sociedade da informação, aprender a aprender e uma longa lista [...]” (SACRISTÁN, 2011b, p. 40). Outro desdobramento da hegemonia desses conceitos no âmbito das políticas e das discussões educacionais é que “[...] se desvalorizam os discursos acerca de temas como as culturas juvenis, sobre como oferecer uma cultura que possa interessar, qual o papel dos educadores, quem são os que fracassam...” (SACRISTÁN, 2011b, p. 40).

Entretanto, Rezende (2021, p. 54) observa que coexiste, de um lado, um falseamento ideológico que distorce a pedagogia das competências e, do outro, a necessidade de a pesquisa educacional contribuir de forma ativa, efetiva e crítica. Se o falseamento ideológico está relacionado ao desejo de um sistema educacional limitado a formar “[...] trabalhadores com capacidade de aprendizagem, competitivos, criativos, que saibam trabalhar em equipe. Indivíduos suficientemente aptos a responder a suas demandas, porém sem poder de decisão para reivindicar melhores condições de trabalho [...]”, também é verdade, afirma Rezende (2021) apoiado em uma bibliografia consistente, que existe um desencantamento com a educação reverberada na sociedade em decorrência do falseamento ideológico que busca legitimar a introdução da

administração dos sistemas educacionais pelos grupos ligados ao capital. Este desencantamento, é validado pela percepção tanto dos profissionais implicados diretamente com as práticas escolares, tais como gestores e professores, mas também dos estudantes e seus familiares até da sociedade no sentido mais amplo. Em resposta a esse desencantamento emerge um encantamento – que podemos atribuir a força da ideologia – “[...] com a concepção neoliberal de mundo que, no entanto, desumaniza” (PROENÇA-LOPES; ZAREMBA¹⁶⁰, 2013, apud REZENDE, 2021, p. 56).

Em síntese, Rezende (2021) destaca o risco de o sistema escolar ser reduzido a um “[...] valioso instrumento nas mãos do grupo social dominante para o exercício de sua hegemonia [...], apresentando eventualmente um potencial contraideológico” (SEVERINO¹⁶¹, 2012 apud REZENDE, 2021, p. 56), o que revela uma convergência com a proposta de Ramos (2003). Diante deste quadro, é que o autor propõe uma discussão que buscou “[...] identificar os sentidos e o papel que a Filosofia tem assumido e o lugar que destina à perspectiva da formação por competências” (REZENDE, 2021, p. 57), mas sobretudo, ele propôs a articulação entre Perrenoud (1999; 2013) e Gramsci (2022), respectivamente, entre as competências e a Escola unitária.

Até aqui, nossa descrição evidenciou a existência de diferentes concepções de competências e possibilidades de encaminhamento. De modo geral, podemos esquematicamente agrupar seus defensores em dois principais grupos antagônicos, a saber, os autores estadunidenses e franceses, sendo que os últimos propuseram sua perspectiva exatamente a partir do “[...] questionamento sobre o conceito de qualificação e processo de formação profissional, principalmente técnica, assumido pela linha americana [...]” (FLEURY; FLEURY¹⁶², 2001 apud REZENDE, 2021, p. 81) que, por sua vez, mesmo tendo focado no indivíduo, “[...] a maioria dos autores americanos [favoráveis as competências] sinalizam a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 185). A concepção de competências dos autores estadunidenses, em sua maioria, emergiu da insatisfação “[...] com o descompasso que se observava entre as necessidades do mundo do trabalho (principalmente da indústria) [...]”

¹⁶⁰ PROENÇA-LOPES, Leandro de; ZAREMBA, Felipe de Assis. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Rev. hist.edu.latinoam**, v. 15, n. 21, pp. 283-304, jul./dez. 2013.

¹⁶¹ SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

¹⁶² FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.5, p. 183-196, Edição especial, 2001.

(FLEURY; FLEURY, 2001, p. 186). Por isso, seu desejo era criar uma proximidade do processo de escolarização com as demandas das empresas para adequar a formação escolar tanto melhorar a empregabilidade quanto a produtividade, ou seja, “[...] buscava-se estabelecer a relação entre competências e os saberes – o saber agir – no referencial do diploma e do emprego [...]” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 186).

A chamada Escola unitária de Gramsci¹⁶³ (2001 apud REZENDE, 2021, 82) seria viabilizada com gastos subsidiados pelo Estado (investimentos) para garantir o combate à dicotomia entre sociedade política e sociedade civil, sendo que a sociedade política era como o pensador sardenho se referia “[...] às instituições políticas e ao controle legal e constitucional que exercem [...]” e a sociedade civil seria as organizações não-estatais ou privadas, de modo que, “[...] A sociedade política é conotada com a força e dominação repressiva, enquanto na sociedade civil prevalecem os processos de consenso e consentimento [...]” (REZENDE, 2021, p. 82).

Dito mais diretamente, à Escola unitária caberia atender “[...] a todos os alunos, sem distinção de classes sociais e castas privilegiadas, com o objetivo de inserir os jovens na atividade social [...]” (REZENDE, 2021, p. 82), para articular e promover a cultura geral a ponto de possibilitar que qualquer estudante, incluindo aqueles oriundas da classe trabalhadora, pudesse chegar a ser um governante, uma forma gramsciana de expressar a possibilidade de “[...] superação de múltiplos problemas enfrentados pela classe trabalhadora no início do século XX diante das novas solicitações da sociedade ante o capitalismo” (SOARES¹⁶⁴, 2000 apud REZENDE, 2021, p. 105).

Evidentemente, que tal proposta, pensada para a superação de um modelo escolar dualista vigente na Itália dos anos 1920, era vinculada à instauração de “[...] novas relações sociais entre trabalho intelectual e trabalho industrial – a sociedade socialista – [...]” (REZENDE, 2021, p. 80), entretanto, Rezende (2021) se filia ao entendimento de Soares¹⁶⁵ (2000 apud REZENDE, 2021), segundo o qual, a Escola unitária, poderia ser referência em outro contexto social e político como o capitalista hodierno, pois o objeto do enfrentamento da proposta gramsciana continua vigente, a saber, o sistema educacional “[...] configurado pelo ensino tradicional, completo, para os alunos das classes altas e formação profissional, para os das classes pobres” (REZENDE, 2021, p. 80). Segundo o autor – que é professor da rede paulista na disciplina de Filosofia, e propõe

¹⁶³ GRAMSCI, op. cit.

¹⁶⁴ SOARES, R. D. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

¹⁶⁵ Idem.

o diálogo entre Gramsci (2022) e Perrenoud (1999; 2013) a partir das especificidades do Ensino de Filosofia –, o que Gramsci (2022), vislumbra converge com a proposta de Perrenoud (1999; 2013), pois a proposta da Escola unitária é um modelo educacional pedagogicamente planejado “[...] para o mundo do trabalho (a escola “interessada”), porém articulada com a cultura geral e a autonomia político-social (a escola “desinteressada”)” (REZENDE, 2021, p. 100), apesar das distinções inconciliáveis do socialismo e do capitalismo no que diz respeito aos modos de organizar as sociedades e seus sistemas políticos e econômicos.

Além disso, Rezende (2021, p. 79 – 80) defende que é inviável esperar a dissipação ou lutar pela pura destruição da escola que temos ou acreditar que “[...] uma boa escola – de qualidade, democrática, de massas, universal, pública e gratuita – supostamente surgirá só depois que houver uma boa sociedade, [quando finalmente] haverá possibilidades de reformar a escola”.

Uma outra convergência que emerge no cotejamento entre a pedagogia das competências e a Escola unitária é a formação geral voltada para a vida, sendo caracterizada por seu

[...] objetivo de organizar as classes subalternas, na esfera cultural, para que estas possam sair da condição de subalternidade e assumir conscientemente o governo da sociedade” (SOARES 2000, p. 450). [Já] A Pedagogia apresentada por Perrenoud encontrou no contexto histórico em que foi estruturada os subsídios para elucidar a concepção política e o pertencimento do projeto de sociedade em que o sociólogo suíço concebe competências no sistema capitalista (REZENDE, 2021, p. 80).

De um lado, Perrenoud (2013) defende que cabe à escola articular aprendizagens escolares com as práticas sociais, ou como afirmou François Audigier (2013, p. 208) no posfácio de uma das obras de Perrenoud (2013), pensar propostas educacionais que tenham as “[...] competências como referências privilegiadas para escolher e determinar os saberes a serem ministrados e para construir os currículos e as práticas de ensino [...]” de forma a favorecer a aprendizagem continuada dos futuros adultos, que, ao longo de suas vidas e frente aos imprevistos, deverão enfrentar os desafios impostos pela vida social e pelo mundo do trabalho. Do outro, a Escola unitária gramsciana deveria ofertar aos estudantes da classe trabalhadora “[...] uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual [...]” (REZENDE, 2021, p. 88), um modelo de escola comprometido com a formação de

trabalhadores que além de produtivos executores de atividades mecânicas, sejam sujeitos competentes para mobilizar saberes e recursos cognitivos teóricos e práticos, “[...] de diferentes complexidades, os quais Perrenoud denomina de competências. Esses saberes mobilizam conhecimentos que podem ser elementares ou mais profundos, em conformidade com a realidade de quem os produz. [...]” (REZENDE, 2021, p. 89).

Este diálogo entre Perrenoud (1999; 2013) e Gramsci (2022) proposto por Rezende (2021, p. 92), ganha consistência também à medida que a escola única gramsciana e a Pedagogia das competências de Perrenoud (2013) desejam “[...] estabelecer novas relações entre trabalho manual e trabalho intelectual. A Escola unitária teria preocupação com a formação integral e incorporaria a união entre o trabalho intelectual e o trabalho instrumental [...]” e, ao mesmo tempo, “Perrenoud enfatiza em suas obras (1999, 2013) que o desenvolvimento de competências específicas não se faz sem a utilização de conteúdos (saberes) que as fundamente [...]” (REZENDE, 2021, p. 103). Depois de descrever algumas das principais críticas às propostas educacionais oriundas do pensamento gramsciano e à pedagogia das competências, inclusive perrenoudiano, Rezende (2021, p. 105), avalia que a articulação entre a proposta gramsciana da Escola unitária com a pedagogia das competências perrenoudiana tem potencial para contribuir na formação de um modelo escolar que não se reduz a atender, passivamente, as demandas do mundo produtivo, ao mesmo tempo que considera sua necessidade. Entretanto, para viabilizar tal possibilidade no atual contexto das políticas curriculares do EM no Brasil, é imperioso “[...] que a Reforma do Ensino Médio, desencadeada pela Lei nº 13.415/17, articule ações que não conduzam essa etapa da educação à submissão ao mundo produtivo; dentre outras, a formação de professores e gestores nessa perspectiva didático-metodológica”.

De forma similar, Ramos (2003), para propor sua *Pedagogia das competências contra-hegemônicas*, avaliou que esta concepção de competências que reúne conhecimento com atitudes sociais, por uma ótica epistemológica

[...] implica a apropriação do conhecimento, mediante a articulação do pensamento com saberes formais e práticos, que estruturam fenômenos e ações, em um processo mediado por relações sociais. A aprendizagem, assim, apresentaria duas dimensões: uma subjetiva e outra objetiva, conformando uma totalidade (RAMOS, 2003, p. 97).

Para a pesquisadora, a dimensão subjetiva da aprendizagem prevê o desenvolvimento de competências como sendo “[...] o próprio processo de mobilização e

articulação dos conhecimentos, das habilidades e dos valores no enfrentamento de situações concretas [...]” (RAMOS, 2003, p. 97). Um processo que implica recorrer às aprendizagens de diferentes naturezas, associadas aos âmbitos relacionais, individuais, psicológicos e biológicos de modo a contribuir para agir no plano simbólico ou concreto (RAMOS, 2003).

Por sua vez, a dimensão objetiva da aprendizagem está relacionada aos conhecimentos e racionalidade que “[...] estruturam, interrogam e explicam os fenômenos. A análise do objeto a ser apreendido pode evidenciar esses conhecimentos e essas relações [...]” (RAMOS, 2003, p. 97). A partir de uma ótica totalizante, todo objeto constitui um fenômeno mais amplo, por isso, o estudo das partes é incapaz de explicar o todo que, por sua vez, só pode ser entendido considerando a especificidade das partes na “[...] sua relação com a totalidade” (RAMOS, 2003, p. 97).

Depreendemos, então, que a proposta de uma perspectiva totalizante das competências – que articula aprendizagens em suas dimensões subjetiva e objetiva –, apresentada por Ramos (2003), é profícua e incrementa aspectos curriculares – incluindo de teoria curricular – das reflexões e hipóteses de Rezende (2003), porque permite considerar as relações entre saberes de diferentes naturezas – científicos, técnicos, experienciais, políticos entre outros –, imprescindíveis às atividades de gerenciamento e execução do trabalho juntamente com os saberes costumeiramente relacionados ao processo da escolarização básica, como as CNT, CHSA, Matemática e Linguagens. “[...] Tentaríamos, assim, realizar uma formação unitária, sintetizando formação geral e profissional, conhecimento científico e técnico, trabalho e cultura” (RAMOS, 2003, p. 98).

Os embates entre defensores e críticos das competências, podem ser provisoriamente resumidos como o confronto entre dois grupos, o primeiro formado pelos que entendem que os conhecimentos que estruturam o trabalho “[...] tendem a se limitar ao recorte estritamente instrumental, desagregando a formação pelo atrelamento a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis [...]” (RAMOS, 2003, p. 98) em consonância com a lógica hegemônica. O segundo grupo tem uma posição contra hegemônica que localiza estes conhecimentos, inerentes ao trabalho, nos mais diversos campos científicos e das disciplinas escolares, não de maneira estanque e estável, mas

[...] identificando suas relações com conhecimentos originários do mesmo campo e de campos distintos do saber científico/escolar [no mínimo interdisciplinar como descreve Zabala (1998) ao propor seu enfoque

globalizador dos conteúdos] com o objetivo de garantir aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos universais historicamente construídos pela humanidade. Isto, muito além de possibilitar a realização de ações técnicas, possibilitaria ações políticas e a construção de novos conhecimentos (RAMOS, 2003, p. 98).

Entre as críticas feitas por Rezende (2022) à BNCC e ao NCP/EM destaca-se a retirada das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Educação Física da condição de componentes obrigatórios, uma medida que esvazia os saberes das disciplinas, contrário ao que defende o próprio Perrenoud (2013) quando propõe “[...] atribuir à escola a missão de desenvolver competências para a vida” (REZENDE, 2022, p. 96).

Sobre a BNCC, Rezende (2022) sintetiza algumas das principais críticas veiculadas na literatura da área. A primeira, diz respeito ao fato de que o documento voltado para o seguimento do EM é resultado do açodamento e do autoritarismo com que a Reforma do EM foi imposta pela MP 746/16 convertida na Lei 13.415/17. A segunda crítica refere-se à formação de professores que revela que a BNCC “[...] resulta em instrumento ideológico, postulando a ideia de que formatando uma formação geral, única e igual, a federação vai resolver o problema da educação nacional, em particular aquele da formação dos professores” (REZENDE, 2021, p. 62). O terceiro questionamento, critica a proposta de uma padronização nacional da Educação com uma formação geral viabilizada pela BNCC que, por sua vez, é estruturada a partir de competências consideradas obrigatórias para os estudantes de todo o país, uma diretriz incompatível com uma formação para a vida como propõe Perrenoud (1999; 2013), mas que promete, a partir de uma concepção centralizadora, produzir um EM inovador.

No âmbito paulista, a trajetória recente dos currículos estaduais pautou-se pela homogeneização e centralização curriculares, caso do SPFE que frustrou qualquer possibilidade de avanço educacional estadual (ORTEGA, 2019; MELONI, 2013; FERNANDES, 2013; SOUZA, 2015; MIRALHA 2018; SILVA, 2020) e mesmo assim, parece que, recentemente, esta perspectiva controladora do currículo buscou se viabilizar em todo o Brasil através da BNCC. Por isso, compreendemos que a interdição à diversidade de narrativas curriculares prossegue no horizonte das expectativas docentes em relação ao NCP, como capturou a pesquisa de Jorge (2021). Qual o sentido ou o desejo de tal proposta? Para Rezende (2021), é a consequência da necessidade do capital de adaptar os estudantes as suas demandas.

A quarta crítica é a dissociação entre a noção de competência e conteúdo, fruto de uma compreensão que retira a “[...] centralidade do conhecimento escolar em favor de

um saber-fazer que [ao contrário da proposta de John Dewey] desarticula teoria e prática; ou seja, a adoção da noção de competências dissociada do conteúdo [...]” (REZENDE, 2021, p. 63), o que segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹⁶⁶ (2019 apud REZENDE, 2021, p. 63), significa “[...] negar o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira. É negar a escola como lugar de democratização do saber, do conhecimento”. Em Perrenoud¹⁶⁷ (1999 apud REZENDE, 2021, p. 63) encontramos uma concepção antagônica de competências, segunda a qual cabe perguntar se “[...] para entender o mundo e agir sobre ele, não se deve, ao mesmo tempo, apropriar-se de conhecimentos profundos e construir competências suscetíveis de mobilizá-los corretamente?”

Na definição de Rezende (2021, p. 64), o NCP manifesta as concepções pedagógicas e ideológicas da BNCC “[...] na perspectiva de uma escola para vida, porém com contornos utilitaristas [...]”. Consequentemente, o NCP

[...] tem recebido idênticos questionamentos àqueles feitos à BNCC: a articulação de competências às aprendizagens; ênfase nas competências socioemocionais; retirada do Ensino Médio das propostas para a Educação Básica; padronização na formação geral dos educandos e educadores; dúvidas sobre a legitimidade da proposta como sendo fruto de debate coletivo e o ensino dos conteúdos de Educação Física, Filosofia e Sociologia não mais como componentes curriculares obrigatórios na Educação Básica são algumas das características que tangenciam a nova proposta curricular paulista com a Base Nacional Comum Curricular (REZENDE, 2021, p. 64).

Do ponto de vista normativo e legal, as competências foram incorporadas ao discurso educacional brasileiro a partir da publicação, em 1998, das DCNEM e dos “[...] Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 1999a) pelo Ministério da Educação [...]” (REZENDE, 2021, p. 34), apoiados nos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização, mas voltados para formar a “[...] inserção flexível no mundo do trabalho” (BRASIL¹⁶⁸, 1988 apud REZENDE, 2021, p. 35), embora mencionasse também a cidadania, tanto nas diretrizes, como em outros documentos. Sobre a flexibilização, é importante notar que a BNCC (BRASIL¹⁶⁹, 2018 apud

¹⁶⁶ ANPED. **Uma formação formatada**: posição da ANPED sobre o “Texto referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da Educação “Básica”. Rio de Janeiro: 2019.

¹⁶⁷ PERRENOUD, op. cit.

¹⁶⁸ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio (PCNEM). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 1999.

¹⁶⁹ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base (BNCC). Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

REZENDE, 2021, p. 43) ao mesmo tempo afirma a valorização da cidadania e sua prioridade frente ao mercado de trabalho e defende a flexibilização de forma ideologizada, conforme trecho destacado, onde o adjetivo “flexível” faz-se revelador.

Esta maleabilidade do trabalhador requer também uma flexibilização curricular para formar o estudante/trabalhador que seja, conforme afirma Barreiros (2021), o empreendedor de si mesmo, o que é ensejado pela BNCC ao oferecer as “[...] subdimensões da Competência [geral, número 6] 'Trabalho e o Projeto de Vida' – recordando: determinação, esforço, autoeficácia, perseverança, autoavaliação, compreensão do mundo do trabalho e preparação para o trabalho – [...]” (BARREIROS, 2021, p. 130) com a promessa de sucesso profissional, de “[...] emprego qualificado e o 'lugar ao sol', incentivando a competição para ser o melhor, ou a melhor” (BARREIROS, 2021, p. 130). Porém, este empreendedor de si, uma concepção que expressa a relação pós-fordista entre capital e trabalho, foi vislumbrado antes da BNCC, pois as reformas educacionais dos anos 1990, em diversos países, inclusive no Brasil, promoveu a partir da UNESCO e BM “[...] uma forma de autonomia que isenta o Estado da responsabilidade pela formação integral e humanizadora dos educandos” (SILVA, 2012, p. 37) e “a irrelevância do conhecimento de base científica em detrimento do ‘aprender a ser’ [...]” (SILVA, 2012, p. 37) o que acarreta na atrofiação das oportunidades de os indivíduos construírem uma identidade e uma autonomia com liberdade, pois reduz as possibilidades de escolha em nome da mera sobrevivência e não para um “[...] *trabalho auto-realizador* [...]” (SILVA, 2012, p. 37, *itálico do autor*), pois a prioridade é a flexibilidade em detrimento da crítica, da criatividade entre outras potencialidades. Estamos diante de um aparente paradoxo, segundo o qual, ao mesmo tempo as políticas curriculares combinam homogeneização, centralização e flexibilização.

A flexibilização curricular, segundo Silva (2012, p. 37), implica também “a perda do sentido de coletividade introduzida pela competitividade do ‘aprender a empreender’ [...]”, favorecendo a diluição das lutas do trabalho frente a exploração do capital, “o incentivo à inclusão digital em prejuízo das disciplinas que envolvem a capacidade crítica do aluno [...]” (SILVA, 2012, p. 38) para que a formação de estudantes, futuros trabalhadores, contribua para aceitarem passivamente essa forma de acessar e consumir informações e conhecimento, segundo os desejos do capital, como inevitável. Outro desdobramento deste contexto reformista é a prevalência da “[...] pesquisa operacional em prejuízo da pesquisa de base [...]” (SILVA, 2012, p. 38) o que está relacionado a busca por formar trabalhadores como colaboradores competentes para aumentar a

produtividade, solucionar problemas complexos em contextos de colaboração sem capacidade nem desejo de questionar (SILVA, 2012).

No caso paulista, a flexibilização curricular foi um atributo identificado no SPFE por Cunha (2010), Silva (2012) e Silva (2020), desde o Governo de José Serra (2007-2010) que objetivou estruturar o EM a partir da ideia de flexibilização curricular combinada com o ensino por competências e o ensino técnico e profissionalizante¹⁷⁰ como podemos aferir do Programa de Ação para a Educação que em sua sexta meta (de um total de dez) referente ao EM, previa o “[...] Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado [...]” (SILVA, 2012, p. 12). Esta busca pela flexibilização curricular persistiu no governo seguinte, pois no ano de 2012, a SEE-SP divulgou um programa de

“Reorganização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”, cuja terceira parte trazia a **proposta de uma mudança na matriz curricular do Ensino Médio, retomando a Ação 5 divulgada em 2007. Sob a justificativa de que o Ensino Médio não atenderia às particularidades e expectativas da faixa etária, a SEE elaborou um conjunto de ações com vistas a “promover a melhoria das condições das escolas públicas estaduais que oferecem esse ensino”** (SÃO PAULO, 2012). **Dentre essas ações estava a revisão da matriz curricular do Ensino Médio [...]** (SILVA, 2020, p. 43, negritos nossos).

Em uma retrospectiva histórica, a flexibilização curricular se impôs como desdobramento das demandas por uma renovação curricular que emergiram com as reformas curriculares promovidas no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990. Período no qual a reabertura democrática que implicou as lutas dos movimentos sociais, as universidades, os sindicatos, professores e trabalhadores por uma educação popular e a afirmação da necessidade de uma renovação curricular. Como podemos perceber na proposta elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), no caso paulista, marcada por controvérsias, pois teve em suas primeiras versões avanços e conquistas pertinentes em termos de participação e valorização do magistério, mas que ao cabo, viram-se silenciadas, “sequestradas” e solapadas pela última versão do ano de 1992 (MARTINS, 2012; ROSSI, 2019). Depois, o SPFE agravaria esta centralização curricular que, em diversos aspectos retomou concepções historiográficas, políticas e pedagógicas de seus antecessores desde as décadas de 1940 no plano nacional e paulista, passando pelos currículos dos anos de chumbo (MARTINS, 2012; LOURENÇO, 2011).

¹⁷⁰ A problemática do ensino técnico em detrimento do propedêutico e geral é retomada adiante a partir da perspectiva totalizante de Ramos (2003).

Mais recentemente, com o NCP, a flexibilização ganhou novos contornos, se radicalizou, especialmente no EM, na medida que no plano nacional, com a Lei Federal nº 13.415/2017 introduziu a flexibilização da contratação de professores e de uma parte do currículo – chamada de diversificada –, respectivamente, possibilitou a previsão da admissão de profissionais sem formação pedagógica que tenham “[...] notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2017, Art. 6) e o estabelecimento dos itinerários formativos que junto com a BNCC que devem compor os currículos do NEM (JORGE, 2021; CAVALCANTI, 2022).

Outra evidência desta radicalização da flexibilização no NCP/EM é o papel das competências socioemocionais que, segundo Cavalcanti (2022), estão votadas a configurar a escola de modo a formar os estudantes para o mundo do trabalho, com um perfil do novo trabalhador, aberto à autogestão, competitivo, empreendedor e flexível e, por isso, adequado ao “[...] atual momento de total precariedade laboral do século XXI, como por exemplo, nos entregadores por aplicativos e nos processos de uberização” (CAVALCANTI, 2022, p. 159). Ao investigar a relação entre a flexibilização curricular e os itinerários formativos no NCP com o foco na área de Física, incluindo a percepção dos professores deste componente curricular que atuam em escolas do PEI, Cavalcanti (2022) identificou diversas ações coordenadas por atores privados como IAS e Fundação Lemann para promover a flexibilização curricular, o que acarreta, afirma Cavalcanti (2022, p. 159) o esvaziamento do conteúdo de Física em favor dos itinerários do Inova Educação e suas “[...] disciplinas engajadoras envelopadas por competências socioemocionais, e aos itinerários do aprofundamento curricular por área e integrado com a falsa impressão de que o protagonismo dos alunos vai solucionar o problema [...]” do EM, o que na avaliação do autor faz com que iniciemos “[...] a segunda década do século XXI com mais incertezas do que definição” (CAVALCANTI, 2022, p. 159).

Embora a disciplina de Física possa parecer distante das CHS, ao responder à pergunta sobre o que aprender de Física para a cidadania, Cavalcanti (2022), sob nossa ótica, consegue evidenciar a necessidade de uma formação geral básica, que abarque os saberes científicos acumulados pela humanidade nas mais diversas áreas, inclusive para enfrentar a vida em geral e o mercado de trabalho neoliberal, instável e competitivo. Segundo ele,

[...] para termos uma vida equilibrada, a disciplina de física, assim como os demais componentes curriculares do conhecimento, permite que o aluno compreenda o seu mundo moderno e contemporâneo no qual ele vive. Esse

aluno não precisa ser um *expert* num determinado assunto ou dominar sobre como o Grande Colisor de Hádrons (*Large Hadron Collider - LHC*), mas para que ele possa agir de forma crítica ao *status quo* vigente. Que esse aluno seja crítico ao se deparar com situações que envolva o seu entorno e possa informar de forma correta sobre os impactos nocivos das tecnologias. Que ele possa ter opinião sobre as utilizações de recursos energéticos não renováveis, como a destinação do lixo radioativo de uma simples capsula dos aparelhos de raios-X, utilizados, por exemplo, em consultórios de odontologia. Que ele possa entender que os aceleradores de partícula foram feitos para estudar a estrutura da matéria e sintetizar novos medicamentos, que ele consiga utilizar simuladores para propor modelos ecologicamente sustentáveis, estudar o clima e meio ambiente, ter aulas de práticas experimentais para comprovar os modelos teóricos científicos e tenha voz crítica em qualquer segmento da sociedade. Não há uma melhoria significativa da nossa sociedade sem o mínimo de conhecimento da área da física e das demais disciplinas, assim como o entendimento sobre a utilização dos agrotóxicos e a importância da manutenção permanente de um ecossistema como os corais no litoral brasileiro. O que a reforma mostrou, é que quem ainda detiver o conhecimento acumulado historicamente, sem prejuízo de conteúdos mínimos, continuará *ad infinitum* na classe dominante como sempre ocorreu na nossa breve história de país (CAVALCANTI, 2022, p. 159 – 160, itálicos do autor).

Segundo nossa apreciação, neste excerto, há muito de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, respectivamente, conteúdos como a Revolução Industrial e Tecnológica, relação espacial humanidade e natureza, perspectiva crítica da ciência (Escola de Frankfurt¹⁷¹), as relações desiguais entre capital e trabalho, para ficarmos em exemplos óbvios e incipientes.

O que expusemos até aqui sobre as competências (incluindo as socioemocionais) e currículo, refere-se ao currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), mas existem outros currículos. Como o currículo em ação e o currículo realizado que se evidencia em diversas investigações. A título de exemplo, a dissertação de Barreiros (2021), inferiu que as jovens mulheres participantes da pesquisa – estudantes do EM – atenuam os efeitos esperados de uma ideologia individualista presente no currículo de duas escolas do PEI, na cidade de Santos-SP. Talvez, por estarem alheias às intenções dos formuladores de tais políticas públicas e conceberem suas futuras carreiras profissionais como uma parte dos seus sonhos de vida e futuro como buscas grupais que negam o apreço pelo individualismo, pois suas aspirações implicam a família, a maternidade, a contribuição para sociedade e a possibilidade de partilhar “[...] suas conquistas, inclusive as

¹⁷¹ Nome dado ao grupo de intelectuais que fundou em 1924 o Instituto de Pesquisas Sociais na cidade de Frankfurt, liderados por Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973) e Walter Benjamin (1892-1940) e que posteriormente, teve outros destacados pensadores como Hebert Marcuse (1898-1979), Jürgen Habermas (1929-). De modo geral, os “frankfurtianos”, inspirados em Karl Marx (1818-1883) e em suas raízes hegelianas, criticaram a racionalidade técnica e instrumental em favor de uma racionalidade emancipatória e crítica, uma perspectiva que protagonizou um embate de grande repercussão “[...] com Karl Popper nos anos 60 em torno da caracterização da racionalidade científica” (MARCONDES, 2006, p. 265).

financeiras” (BARREIROS, 2021, p. 130).

Estas astúcias da atividade tática (CERTEAU, 2014) que podemos associar aos currículos que extrapolam e às vezes se opõem ao currículo prescrito (produto da estratégia certauniana), caso do currículo moldado pelos professores, currículo em ação e currículo realizado (SACRISTÁN, 2000), se colocam como possibilidades táticas para a construção de narrativas contra-hegemônicas (RAMOS, 2003) para fazer frente ao que Rezende (2021) denunciou como a responsabilização do indivíduo em relação a “[...] aquisição ou não das competências [...]” (REZENDE, 2021, p. 36), entre outras controvérsias trabalhadas por Sacristán (2011b), Bessa¹⁷² (2008 apud REZENDE, 2021), entre outros, até porque, vale recordar “[...] o termo competência é um conceito ainda em construção, que permite várias abordagens [...]” (REZENDE, 2021, p. 44). Nesse sentido, podemos salientar que Moura¹⁷³ (2005 apud REZENDE, 2021) identificou treze autores cujas compreensões do termo competências têm muito em comum, mas que não são coincidentes e, portanto, implicam controvérsias, tensões e disputas. Para Sacristán (2011b) é exatamente esta imprecisão do conceito de competência, o que dificulta a pertinência de sua introdução no debate educacional. Segundo ele, apesar de a introdução do verbete (competências) não criar dificuldades, “o problema surge quando se converte em linguagem dominante e até exclusiva. Agora, há o entendimento de que a *competência* signifique o que interessa [...]” (SACRISTÁN, 2011b, p. 36, *itálico do autor*) no processo educacional, reduzindo o ser educado a “[...] um saber fazer ou a capacidade para operar e realizar algo [mensurável] que nos torne competentes. [...]” (SACRISTÁN, 2011b, p. 36). É uma linguagem que não nos permite questionar

[...] se nos tornamos mais conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, são, cultos, humanistas, avessos às desigualdades, intelectualmente formados ou sábios. Em resumo, essa nova linguagem ajuda e compromete o educando na construção de um novo conhecimento do mundo e em sua transformação? Essas não são qualidades humanas que interessam aos mercados, tampouco às avaliações e comparações de sistemas educacionais [inclusive por não serem mensuráveis] (SACRISTÁN, 2011b, p. 36).

Este contexto de indefinições, disputas e pluralidade, em nossa compreensão, demanda que as críticas à noção de competências sejam feitas com rigor e cuidado, pois,

¹⁷² BESSA, V. da H. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE BRASIL S.A., 2008.

¹⁷³ MOURA, Gerson Araújo de. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. 2005. 218f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de línguas estrangeiras e tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

por exemplo, ao analisar sua inserção no Brasil dos anos 1940, quando ganhou força o ensino profissionalizante, a associação automática ao ensino pelas competências como sendo subordinado aos desejos do mercado de trabalho é uma “[...] concepção simplista [...] ainda que [ensino profissionalizante e competências] estejam imersas em um mesmo contexto histórico e sociocultural, são formações distintas [...]” (REZENDE, 2021, p. 50) para responder diferentes demandas inerentes às mudanças sociais como melhoria nas condições materiais de vida.

Uma das considerações que Rezende (2021) assume como referência de sua proposta, refere-se a possibilidade da implementação de um ensino por competências capaz de superar as fragilidades que lhes são inerentes, desde que seja concebido em uma perspectiva “[...] *contra-hegemônica*, mediante um referencial teórico-metodológico centrado na práxis humana [...]”, como sugere Ramos¹⁷⁴ (2003 apud REZENDE, 2021, p. 30, *itálico do autor*), que seja mediada inicialmente pelo trabalho, mas que progressivamente abarque toda sua dimensão ontológica. Rezende (2021, p. 30) defende a pertinência da proposta, no sentido de que as “[...] competências não sejam estigmatizadas como pedagogia a serviço do capital, oportunizando, a partir de avanços produzidos, boas práticas didático-pedagógicas em Filosofia [...]”. Em alguma medida, parecem oportunas as observações de Rezende (2021) e Ramos (2003) uma vez que, no campo da História é possível propormos, a partir de Rüsen (2007), a competência da “consciência histórica”, competências culturais, competência de interpretação e orientação histórica e, em diálogo com Ricoeur (2014), podemos pensar em uma competência narrativa para a constituição do si. Trata-se de uma proposta nossa – a ser detalhada na próxima subseção – que emerge do próprio debate curricular (das teorias curriculares) e das demandas políticas e sociais inerentes ao campo educacional.

Nossa proposta, parte da necessidade do enfrentamento dos currículos – pautados pela pedagogia das competências ou não – lastreados pelo que Doll Jr¹⁷⁵ (1997 apud RAMOS, 2003) chamou de teoria do conhecimento do espectador, que basicamente concebe um aluno passivo, limitado a receber instruções cumprir tarefas preestabelecidas, como na educação bancária descrita por Paulo Freire (2022a), cuja vantagem é permitir a mensuração, pois viabiliza o “[...] conceito de currículo medido, com cursos de estudos pré-selecionados, reforçados por planos de aulas e notas de leitura escritos de modo

¹⁷⁴ RAMOS, op. cit.

¹⁷⁵ DOLL Jr., W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

estaque” (RAMOS, 2003, p. 105). Para Doll Jr.¹⁷⁶ (1997 apud RAMOS, 2003),

[...] a “teoria do conhecimento do espectador” nos ajuda a compreender que os estudos de tempo-e-movimento de Frederick Taylor, que embasaram o planejamento curricular, incluindo os princípios lógicos de Tyler, têm origens mais profundas do que a mera eficiência científica. Eles seriam, na verdade, a expressão da epistemologia moderna – positivista e empiricista – que dominou o pensamento ocidental por milhares de anos (RAMOS, 2003, p. 106).

O excerto nos ajuda a identificar que as teorias tradicionais do currículo, lastreadas pelo taylorismo (SILVA, 2021), propõem documentos curriculares que aspiram formar estudantes, de um lado, passivos politicamente, incapazes de criticar e interpretar as narrativas que lhe são apresentadas e, por outro lado, ativos para a produção do capital, empreendedores de si mesmo, dotados de flexibilidade para abrir mão de direitos trabalhistas (BARREIROS, 2021). Ao que acrescentamos, sujeitos predispostos a conformar-se a uma cidadania atrofiada, decorrência do silenciamento ensinado e aprendido em sua escolarização (GOODSON, 2018; 2019).

O enfrentamento de tais premissas curriculares, mas também de Educação e de ser humano, pode ser viabilizada a partir de diversos aportes vinculados ao trabalho investigativo com narrativas como proposto pelas epistemologias experimentais que convidam a uma mudança de

[...] foco de estudo para a interação entre o conhecido e o conhecedor local. O sujeito de estudo seria tanto o conhecedor quanto o conhecido, estabelecendo-se um discurso interativo (ou transativo), ou uma interação dialógica entre os dois. Nesse sentido, a divisão objetivo-subjetivo da filosofia moderna seria superada; o objetivo e o subjetivo se entrelaçariam um no outro, perdendo sua distintividade categórica. Doll Jr., apoiando-se no neopragmatismo de Rorty, defende a **superação da tendência epistemológico-verificável pela hermenêutico-histórica, que considere o conhecimento em termos de enfrentar a realidade e não de copiá-la, e desenvolva um “vocabulo de prática”, não de “teoria”** (RAMOS, 2003, p 105-106, negrito nosso).

¹⁷⁶ DOLL Jr., W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Esta base filosófica, tributária do neopragmatismo¹⁷⁷ é apenas nosso ponto de partida para alcançarmos uma Teoria da História capaz de entrelaçar-se com a Didática da História por convergirem à aprendizagem histórica na escola e na vida¹⁷⁸, como propõe Rüsen (2007) ao referir-se às carências de orientação da vida prática. Entre um pólo e outro – neopragmatismo e aprendizagem histórica e cultura histórica –, nosso percurso teórico deseja descrever a identidade curricular do NCP/EM (âmbito das teorias curriculares) e no âmbito do campo da História, analisar as possibilidades narrativas do NCP/EM para o desenvolvimento de uma cultura histórica. Na subseção que segue, propomos então, esta articulação teórica e metodológica que busca guiar a descrição e análise do NCP/EM, na seção seguinte.

3.3 NARRATIVAS, TEORIAS CURRICULARES E ENSINO DE HISTÓRIA

Para defender a possibilidade de que as competências e os currículos (ou os currículos baseados nas competências) sejam viabilizados como iniciativas contra hegemônicas, Ramos (2003, p. 96, *itálico da autora*), propôs o que chamou de “[...] uma

¹⁷⁷ Historicamente, o neopragmatismo ou pragmatismo linguístico é uma corrente filosófica do século XX que emergiu entre pensadores estadunidenses com base no pragmatismo desenvolvido desde John Dewey (1859-1952) a Williard Von Orman Quine (1908-2000). De forma sucinta, podemos afirmar que Quine foi o último pragmatista e que já propunha uma reestruturação do pragmatismo, o que inspirou filósofos como Hilary Putnam (1926-2016) e Richard Rorty (1931-2007). Particularmente o último, depois de ter crescido sob influência do pragmatismo, se frustrou frente às críticas que essa perspectiva sofria na Universidade de Chicago, mas optou por retornar ao pragmatismo, mas com uma distinção: a linguagem passou a “[...] ocupar no neopragmatismo a posição que a experiência dantes ocupava no pragmatismo” (WALL, 2007 apud SANTOS, 2019, p. 235). Para Ghiraldelli Júnior (1999; 2001b), a crítica de idealismo linguístico que Rorty recebeu de Putnam, entre outros, é equivocada, pois a conversação rortyana se situa fora do debate entre realismo e anti-realismo, sua opção era por convidar os filósofos a “[...] conversar menos sobre a verdade e mais sobre a liberdade [...]” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1999, p. 119), uma proposta que nunca negou a existência da verdade, mas que assumiu a impossibilidade humana de acessá-la. Por isso, ele deflaciona a verdade para tonar a Filosofia como instrumento capaz de “[...] sugerir soluções para problemas contingentes [...]” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001b, p. 128), ao invés de legitimar e fundamentar algum discurso, a filosofia rortyana se coloca como “[...] uma fábrica de narrativas [...]” situadas e datadas em correspondência direta a sugestões de soluções para problemas também situados e datados e assim “[...] redescrever o mundo, as pessoas, os eventos, de acordo com novas linguagens e novos vocabulários, participando então da transformação do comportamento linguístico das pessoas e, assim, também da transformação do comportamento não-linguístico delas [...]” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001b, p. 128), uma atividade educativa que necessariamente busca convencer pelas narrativas, por isso, um “[...] (convencimento racional) e não através da força (convencimento não racional)” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001b, p. 128).

¹⁷⁸ Rüsen (2007a, p. 91) postula que a aprendizagem histórica “[...] é uma questão central da didática da história [...]” inclusive porque cada opção de metodologia de ensino propõe respostas singulares para estudantes singulares. Para ele, a aprendizagem histórica converte a consciência histórica e, conseqüentemente a historiografia e a função orientadora da História (científica) em objeto de estudo da didática da História. Segundo ele, a função orientadora na vida prática exercida pela consciência histórica abre o “[...] objeto do pensamento histórico para o vasto campo da consciência histórica, e a didática da história caiu nas malhas da teoria da história” (RÜSEN, 2007a, p. 91).

perspectiva *totalizante* para a noção de competência, convertendo-a em potencialidade humana de emancipação socio coletiva e de transformação social [...]” que, segundo Ramos (2003, p. 96), do ponto de vista curricular deve considerar alguns pressupostos¹⁷⁹ epistemológicos e ético-políticos os quais têm por finalidade a “[...] construção do conhecimento pela apropriação subjetiva dos conteúdos disciplinares [e que] processa-se como representação de uma realidade externa ao pensamento, ainda que trabalhada por ele, num processo dialético de apropriação e objetivação”. Por isso, a autora descreve este processo a partir da articulação das duas dimensões implicadas no processo de aprendizagem – apropriação e objetivação – que juntas conformam uma totalidade.

Segundo a descrição da autora, a dimensão subjetiva, está relacionada ao desenvolvimento de competências entendido como a própria mobilização e articulação dos saberes, das habilidades e dos valores para compreender, explicar e equacionar carências da vida concreta. Trata-se de “[...] um processo singular em que o pensamento recorre a aprendizagens de todas as ordens (formais, experienciais), que se associam às características sócio-biopsicológicas, voltadas para a ação material ou simbólica” (RAMOS, 2003, p. 97). Já a dimensão objetiva da aprendizagem, “[...] refere-se ao conjunto de conhecimentos e relações que estruturam, interrogam e explicam os fenômenos [...]” (RAMOS, 2003, p. 97), o que possibilita que uma análise evidencie esses conhecimentos e essas relações inerentes a um dado objeto de estudo, sendo que, na perspectiva totalizante, tal operação implica conceber qualquer objeto como “[...] parte de um fenômeno mais amplo, de modo que a apreensão de partes não determina a apreensão do todo. São as mediações constituintes do fenômeno que nos permitem compreender o objeto em sua especificidade e em sua relação com a totalidade” (RAMOS, 2003, p. 97), tal como defendeu Milton Santos (2008) a partir da leitura de

¹⁷⁹ Segundo a autora, são cinco pressupostos: “[...] a) que a realidade concreta é uma totalidade, de modo que o currículo busque abranger todas as dimensões do conhecimento, em que se incluem determinações e potencialidades técnico-operacionais, econômicas, físico e socioambientais, sócio-históricas e culturais; b) que o homem, como sujeito histórico-social, não se dispõe psicologicamente a adaptar-se às instabilidades sociais, mas a enfrentar a realidade concreta, apropriando-se dela, transformando-a e transformando-se permanentemente; c) que o processo de subjetivação não é intrínseco ao próprio indivíduo, mas síntese das relações sociais em que o homem se apropria da realidade objetiva e, assim como apreende subjetivamente suas leis, objetiva-se como ser social por meio das próprias ações sobre a realidade; d) que a contextualização dos conteúdos de ensino como mecanismo que potencializa a aprendizagem significativa não pode limitar os conteúdos à forma como se manifestam no cotidiano, mas deve levar à compreensão da realidade de forma pensada, para além do senso comum; e) que as disciplinas científicas e escolares têm uma história e uma identidade epistemológica, de modo que suas fronteiras não se dissolvem por simples opção metodológica [...]” (RAMOS, 2003, p. 96).

Hegel¹⁸⁰ (1966 apud SANTOS, 2008). Segundo o geógrafo,

O que Hegel descreve como a *Fenomenologia do Espírito* é a metamorfose da Idéia em Objeto e do Objeto em Idéia, através da experiência. Segundo Hegel, "o espírito torna-se um objeto, pois o espírito é o movimento de se tornar outra coisa para si mesmo, isto é, um objeto para si mesmo e, depois, sublimar esse estranhamento" (Hegel, *Preface to Phenomenology*, III, 1, Kaufman, ed. 1966, p. 56). O que chamamos totalidade é a Idéia hegeliana. A fenomenologia é a transmutação do real-abstrato em real-concreto. E vice-versa. Essa metamorfose é permanente, porque a totalidade está em perpétuo movimento (SANTOS, 2008, p. 122, itálicos do autor).

No que diz respeito a relação dos objetos a serem apreendidos e as finalidades educacionais, Ramos (2003, p. 97) defende duas vertentes – a formação para a cidadania e a educação profissional –, sendo que no âmbito da educação básica tais finalidades devem ser realizadas com o desenvolvimento de cada estudante na perspectiva de uma pessoa humana capaz de exercer ativamente a cidadania e ter recursos, a começar pelos cognitivos, para atuar no mundo do trabalho de forma progressiva, o que inclui os meios para prosseguir com estudos posteriores. Na outra vertente, ela situa a educação profissional que, “[...] tem por finalidade o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (RAMOS, 2003, p. 97). É oportuno enfatizar que esta proposta de Ramos (2003) tem implícito que estas duas vertentes podem se complementar e, obrigatoriamente, uma não atenua nem se opõe a outra de modo que são apresentadas como partes de uma totalidade, tal como a proposta de Escola unitária.

A questão que emerge é sobre o quanto se sustenta a possibilidade de, por exemplo, a escola básica incorporar também a finalidade da Educação profissional sem prejuízo de sua finalidade de formação básica para a cidadania, problema que desejamos retomar ao descrevermos e analisarmos os itinerários formativos do NEM, na próxima seção. Em relação às competências, a perspectiva totalizante de Ramos (2003, p. 97), propõe, mesmo na educação profissional, uma tentativa contra hegemônica, em que as competências profissionais seriam ensinadas e aprendidas considerando “[...] as relações de trabalho como realidades históricas, contraditórias e em constante transformação [...]” o que implica articular os saberes técnicos, operacionais e organizacionais com “[...] as

¹⁸⁰ HEGEL, G. W. F. **Preface to Phenomenology**, III, 1 Kaufman, ed. 1966. A dialética hegeliana busca explicar a evolução da História como resultado de confrontos dos contrários que culminará com o espírito absoluto ou universal totalizante, o que está muito presente na teoria marxista quando fala do confronto entre burguesia e proletariado, entre trabalho e capital, entre educação tradicional ou técnica e educação crítica, etc. Segundo essa perspectiva, são esses confrontos que transformam o mundo, a realidade e a sociedade.

mediações de ordem econômico-produtiva, físico-ambiental, sócio-histórica, cultural e política [...]” (RAMOS, 2003, p. 97), sendo que o próprio trabalhador passa a ser considerado parte integrante dessa “[...] realidade objetiva, construindo relações complexas e contraditórias de trabalho” (RAMOS, 2003, p. 97).

Esta perspectiva totalizante é uma outra forma de descrever, em essência, a proposta gramsciana de Escola unitária que foi pensada como contraponto à escola dualista italiana dos anos 1920, para promover a integração entre trabalho intelectual e instrumental, formação humanista e técnica instrumental. O dualismo escolar italiano era estabelecido no antagonismo entre escola tradicional e moderna, sendo que a primeira oferecia o ensino clássico identificado com valores culturais e éticos, sem finalidade imediata, destinado às classes dominantes e aos intelectuais. Já a escola moderna era voltada para a formação profissional com caráter técnico e industrial, pois era atrelada ao ramo da produção industrial e destinava-se às classes instrumentais. A Escola unitária pretendia

[...] estabelecer novas relações entre trabalho manual e trabalho intelectual. A Escola unitária teria preocupação com a formação integral e incorporaria a união entre o trabalho intelectual e o trabalho instrumental. Gramsci procura superar o princípio educativo da instituição escolar clássica de caráter humanista, cultural formativo (escola “desinteressada”), assim como o da escola moderna com teor técnico, profissional (escola “interessada”). “Interessado” e “desinteressado” surgem na Itália, em um período no qual “o debate sobre a escola profissional e a de cultura geral consagrou uma terminologia específica: “escola do trabalho” e “escola do saber desinteressado”. Essa terminologia é utilizada por Gramsci ao longo de sua vida e frequentemente entre aspas por considerar que o termo “cultura desinteressada” poderia ser entendido equivocadamente (NOSELLA¹⁸¹, 2010 apud REZENDE, 2021, p. 92-93).

Tanto a Escola unitária, como a perspectiva totalizante de Ramos ((2003, p. 97-98) convidam a pensar, em relação ao trabalho ou às competências, sobre as possibilidades de se articular, no âmbito curricular, “[...] os saberes científicos, técnicos, operacionais, organizacionais e políticos que estruturam as atividades e as relações de trabalho, aos demais saberes normalmente associados à educação básica [...]”. Dito de outro modo, haveria uma formação única que abarcaria a “[...] formação geral e profissional, conhecimento científico e técnico, trabalho e cultura (RAMOS, 2003, p. 98).

Esta articulação de diferentes saberes é favorecida pela proposta de Goodson (2019, p. 94) de uma concepção de currículo como narrativa, a qual pode ser descrita

¹⁸¹ NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

como o deslocamento “[...] de um currículo como prescrição para um currículo como narrativa de identidade, de uma aprendizagem prescritiva cognitiva para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida”. Embora em uma primeira mirada o currículo como narrativa pareça simplesmente repetir o antagonismo ao currículo prescrito já proposto pelo currículo modelado pelos professores, ou do currículo em ação, ou ainda do currículo realizado, todos eles descritos por Sacristán (2000), o currículo como narrativa abre caminho para operarmos com o paradigma narrativista que implica especificidades teóricas e um amplo campo de possibilidades de investigação que, sob nossa ótica, favorece uma análise da cultura histórica (de perspectiva rüseniana) como propusemos fazer em relação ao NCP.

Sobre a importância da narrativa na História, Rüsen (2010, p. 149, **negrito nosso**) recorda que,

[...] Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categorialmente, como narrativa. **A “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, a lógica da narrativa.**

O processo de constituição de sentido dá-se pelas narrativas, das quais a narrativa histórica é uma das possibilidades. O que faz emergir o problema de como caracterizar a narrativa histórica ou como distinguir a narrativa histórica das demais. Em sua resposta, Rüsen (2010, p. 155) compara a narrativa histórica com a narrativa literária de ficção, afirmando que não obstante suas semelhanças, sobretudo estéticas. Elas assumem compromissos diferentes quanto modo de constituir sentido, pois no caso da narrativa histórica é indispensável “[...] que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história” [...]”.

Entretanto, é o próprio teórico quem lembra que o paradigma narrativista “[...] foi objeto de uma curiosa mescla de entusiasmo e de rejeição [...]” (RÜSEN, 2010, p. 149), uma descrição que faz alusão ao que Barom (2017, p. 69) denominou de “[...] tom eclético da teoria rüseniana [...]” referindo-se ao fato de que ele retoma elementos do historicismo para combiná-los com outras perspectivas críticas a ele. Para melhor compreensão do que

isto significa, é fundamental contextualizar que o lugar social de Jörn Rüsen¹⁸² corresponde “[...] a uma geração de intelectuais que cresceu depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e que adotou a democracia e o iluminismo como ‘estrelas-guias’” (WIKLUND¹⁸³, 2008 apud BAROM, 2017, p. 67)¹⁸⁴.

De certa forma, obras como a de Rüsen (2014, p. 321) buscam responder a crise da modernidade, ou mais precisamente, da racionalidade moderna, o que se faz evidente, por exemplo, quando o autor qualifica a contemporaneidade como um período regido pelo “[...] pragmatismo autoritário da ação para solucionar problemas [que] anda a par com uma peculiar ausência de concepções que estimulem à ação e que poderiam representar um contraponto adequado às concepções culturais norteadoras do pós-guerra [...]”, mas que perderam força, especialmente desde a virada para o século XXI.

O século XIX, no campo filosófico e historiográfico – para delimitarmos duas áreas do interesse da presente investigação – foi orientado por escolas de pensamento baseadas na distinção inequívoca entre homem e natureza que forçavam a História desejar o reconhecimento de ciência objetiva – a História metódica. Na Filosofia, emergiam importantes contestações às concepções voltadas à busca pelos fundamentos metafísicos que, por sua vez, ainda prevaleciam mesmo que o pensador alemão Hegel tenha questionado a separação kantiana entre razão teórica e razão prática e terminado por defender a unidade da razão, o próprio Hegel pode ser considerado o autor “[...] do último grande sistema filosófico [...]” (MARCONDES, 2006, p. 216) de tradição moderna, cujo centro era exatamente a História, o que caracteriza sua filosofia como histórica (MARCONDES, 2006). Além da persistência desta busca moderna pelos fundamentos metafísicos – que remontavam às transformações dos séculos XVI e XVII, sintetizadas no argumento do “*cogito*” de René Descartes – o século XIX conheceu também propostas que não apenas criticaram a racionalidade cartesiana, baseada na superioridade do “eu

¹⁸² Nasceu em Dinsburgo a 19 de outubro de 1938, estudou História, Filosofia, Pedagogia e Literatura alemã na Universidade de Colônia, doutorou-se em História, em 1966, com uma tese em Teoria da História que o aproximou do historicismo alemão baseado no “[...] pensamento e teoria do historiador Johann Gustav Droysen, foi de grande importância na valorização que Rüsen atribui em sua teoria às questões de método, razão e ciência” (BAROM, 2017, p. 66).

¹⁸³ WIKLUND, Martin. Além da Racionalidade Instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. Traduzido por Pedro Spinola Pereira Caldas. **História da Historiografia**, online, n. 1, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/rhh/index.php/revista/article/view/24/21>>. Acesso em: 03 maio 2011.

¹⁸⁴ Segundo Barom (2017, p. 67), “Da mesma geração de Jürgen Habermas e dos fundadores da História Social praticada em Bielefeld, Jürgen Kocka e Hans-Ulrich Wehler, Rüsen buscou na modernidade, no iluminismo e no historicismo, questões que dessem conta de traçar rumos ou explicações às instabilidades dos novos horizontes que a segunda metade do século XX apresentava”.

penso” como fundamento da verdade, mas desenvolveram, sobretudo na virada para o XX, questões que introduziram suspeitas filosóficas irreversíveis a ponto de representar a ruptura com a tradição moderna racionalista. Dos quais podemos destacar Marx, Nietzsche e Freud, como propôs Paul Ricoeur (1977) que cunhou a expressão *mestres da suspeita*, referindo-se aos três pensadores (ZUBEN, 2020).

Karl Marx (1818-1983) ao introduzir a perspectiva de ideologia como falsa consciência – conforme já expusemos anteriormente – comprometeu a confiabilidade do “eu” correspondente ao “*cogito*”.

Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), por sua vez, esvaziou o “*cogito*” de sua condição de ser fundante ao caracterizá-lo como um ente linguístico ao defender que a palavra é maleável, que o significado não é dado apenas pelo significante e que o sentido da palavra é posterior ao ser humano. O que resulta na negação da possibilidade da metafísica (BILATE, 2010). Um exemplo que Bilate (2010) recorda, é um

[...] fragmento póstumo [no qual], Nietzsche diz: “Contra o positivismo, que se detém no fenômeno, ‘só existem fatos’, eu diria: não, justamente não há fatos, apenas interpretações” (7 [60] final de 1886/primavera de 1887 *apud* Marton, 2000, p. 269-270). Em outro fragmento, escreve: “Não existe nenhum ‘fato em si’, ao contrário, um sentido precisa sempre ser projetado antes para que possa haver um fato” (2 [149] do outono de 1885/outono de 1886 *apud* Marton, 2000, p. 203) [...] (BILATE, 2010, p. 43, itálicos do autor).

Entretanto, o filósofo não nega o pensamento, mas desconfia do “eu” que pensa deliberada e conscientemente, porque, para ele, uma atividade pensante só existe no âmbito da linguagem, sem substância ontológica; por isso, Nietzsche entende ser inviável qualquer possibilidade de extrapolar um ente linguístico para o ontológico (BILATE, 2010).

Para não nos estendermos, passamos às contribuições de Sigmund Freud (1856-1939) que introduziu mais uma suspeita em relação ao “*cogito*” ao afirmar a falsa consciência como um campo de disputa entre a lei moral (superego) e a espontaneidade libidinal (id) o que fez emergir a noção de que o desejo só é compreensível pela via interpretativa, pois “[...] ‘não é o sonho sonhado que pode ser interpretado, mas o texto do relato do sonho... não é o desejo enquanto tal que está no centro da análise, mas sua linguagem’ (Ricoeur¹⁸⁵, 1977 *apud* ZUBEN, 2020, p. 36). Do mesmo modo, “[...] devemos compreender a posição de Nietzsche sobre o caráter tropológico de toda

¹⁸⁵ RICOEUR, P. **Da Interpretação**: ensaio sobre Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1977.

linguagem, bem como a crítica de Marx ao fetiche da moeda e da mercadoria na sociedade capitalista” (ZUBEN, 2020, p. 36).

Na síntese produzida por Zuben (2020, p. 36) a partir das obras de Ricoeur e Foucault, encontramos que os mestres da suspeita fundaram uma nova hermenêutica, a hermenêutica moderna, caracterizada pela ausência de “[...] um cânon universal para a exegese, mas teorias opostas e específicas que possam dar conta de dimensões existenciais precisas [...]” de modo que,

Enquanto decifração, a hermenêutica moderna põe em questão o próprio estatuto da linguagem e dos signos lingüísticos, que perdem seu valor de simples meio na relação do homem com as coisas e consigo mesmo, seu sentido referencial imediato, passando a ser ela própria o enigma fundamental a ser decifrado por uma hermenêutica da suspeita. A linguagem e os signos passam a ser os elementos constitutivos dessa mediação necessária à própria compreensão [...] (ZUBEN, 2020, p. 36).

Não se trata de ceticismo¹⁸⁶, pois os mestres da suspeita procuram acessar a consciência por “[...] um trabalho de interpretação mediado pelos signos e pelos símbolos a partir dos quais a própria consciência se manifesta [...]” (ZUBEN, 2020, p. 35), sendo que cada um deles, a sua maneira, buscou decifrar os problemas que introduziram a suspeita da falsa consciência, desestabilizando o “*cogito*”, seja pela ideologia em Marx, a ilusão em Freud ou pela vontade de verdade em Nietzsche (ZUBEN, 2020), dito de outro modo, “Se remontarmos à sua intenção comum [aos três mestres da suspeita], descobriremos nela a decisão de considerar a consciência, em seu conjunto, como consciência “falsa” [...]” (RICOEUR, 1977, p. 37), sendo que

[...] Retomam, assim, cada um num registro diferente, o problema da dúvida cartesiana, para transportá-la ao interior mesmo da fortaleza cartesiana. O filósofo formado na escola de Descartes sabe que as coisas são duvidosas, que não são tais como aparecem. Mas não duvida de que a consciência não seja tal como ela aparece a si mesma: nela, sentido e consciência do sentido coincidem. Depois de Marx, Nietzsche e Freud, duvidamos disso. Após a dúvida sobre a

¹⁸⁶ A tradição cética, desde a antiguidade, caracterizou-se, entre outros aspectos, por buscar o conhecimento, um critério definitivo para a verdade, mas depois de promover o conflito entre diferentes teorias esbarrou na impossibilidade de definir o melhor critério, afinal eles também dependem das teorias. Então, a opção cética foi pela suspensão do juízo, o que trouxe a libertação das inquietações, a tranquilidade. Após certo esquecimento do ceticismo no medievo, modernamente o ceticismo foi retomado frente aos conflitos das diferentes interpretações acerca da fé (protestantismo *versus* catolicismo), com os argumentos de Martinho Lutero sendo refutados por Erasmo de Rotterdam, no sentido de que não há argumentos racionais e critérios conclusivos para a defesa da interpretação protestante em detrimento da católica e vice-versa, elas se equivalem frente ao ceticismo. Frente a tal impasse, Michel de Montaigne (1533-1592) acrescenta que a fé dispensa argumentos racionais, se apoia apenas na experiência do indivíduo, sendo a tolerância religiosa (suspensão do juízo) o meio de se alcançar ao menos a tranquilidade, o que pode ser considerado o ponto de partida para o subjetivismo e o individualismo que encontraremos em Descartes (MARCONDES, 2006).

coisa, ingressamos na dúvida sobre a consciência (RICOEUR, 1977, p. 37).

No campo da História, este comprometimento definitivo do “*cogito*” acarretou na superação dos principais pressupostos da chamada História metódica, de inspiração Positivista e que até o século XIX foi hegemônica. Neste processo de superação, a escola francesa dos *Annales* foi pioneira ao propor a renovação dos objetos e dos métodos de pesquisa, ao aproximar a História das Ciências Sociais abriu caminho para novos temas ligados às transformações econômicas, às práticas culturais e às estruturas sociais. O que contrasta com aquela História limitada aos documentos oficiais produzidos pelo Estado, uma História política linear, baseada em uma noção de temporalidade evolutiva, cumulativa. Barom (2017, p. 70) recorda que tais mudanças nos objetos de pesquisa e nas práticas historiográficas “[...] tornou insuficiente qualquer teoria da história que se fundamentasse no pressuposto de uma unidade do “método histórico” [...]”, o que causou um desconforto na ciência da História, na medida em que tais inovações ensejaram questionamentos sobre o seu caráter científico. Foi este desconforto que Rüsen (2007b) dedicou a enfrentar, a começar por sintetizar que desde o início do século XX ocorreu o aumento das técnicas e das possibilidades de especialização no campo da História, a ponto de haver perdido a consciência de unidade do que seria o método da ciência histórica. Segundo Rüsen (2007b, p. 102), tornaram-se quase inexistentes pesquisas e narrativas científicas dos conjuntos sistemáticos das diversas “[...] técnicas da pesquisa histórica, em contraste com as variadas exposições dessas técnicas pelos profissionais de cada campo especializado. Tais exposições se somam para fornecer um panorama da prática atual de pesquisa [...]” sem, contudo, formar uma compreensão “[...] de princípios transversais e abrangentes, que definam a pesquisa histórica como uma prática cognitiva própria” (RÜSEN, 2007b, p. 102).

A descrição feita por Barom (2017, p. 70-71) informa que a ruptura com a tradição da unidade pressuposta de método e objetos gerou a necessidade de teorização das diferentes perspectivas e estratégias historiográficas a partir de um olhar conjunto da História como uma única disciplina, com critérios de cientificidade capazes de valorizar ao mesmo tempo, “[...] a multiperspectividade (diferentes fontes), a controversidade (diferentes representações) e a pluralidade (diferentes mensagens) que a história ganhou no início do século [...]” ou como resumiu Assis¹⁸⁷ (2010 apud BAROM, 2017, p. 71), “[...] Com sua matriz disciplinar, Rüsen propõe um conceito que pretende permitir a

¹⁸⁷ ASSIS, A. A. **A teoria da História de Jörn Rüsen**: uma introdução. Goiânia: Editora UFG, 2010.

assimilação das diferenças entre as correntes historiográficas contemporâneas e favorecer a percepção da identidade que lhes é comum”.

Segundo Barom (2017), a teoria rüseneana, ao buscar identificar os princípios formais comuns aos diferentes paradigmas da ciência histórica – como o historicismo, o positivismo, o marxismo, a hermenêutica e a história social – passou a cumprir uma função comunicativa relacionada às diferentes possibilidades do trabalho com documentos, baseada em uma racionalidade própria da ciência histórica no seu conjunto. Por isso,

[...] a teoria da história de Rösen pode ser ainda apresentada como uma possível defesa da racionalidade e da ciência diante dos ataques da pós-modernidade. É importante enfatizar que para Rösen a pós-modernidade traz questões notórias à modernidade, não havendo uma negação *a priori* de seus postulados. Em diálogo com estas contribuições e críticas, Rösen busca refletir sobre a história enquanto ciência, na defesa de seus pilares fundamentais: verdade, ciência, método e razão. É uma teoria da história localizada, portanto, entre a modernidade e a pós-modernidade (BAROM; CERRI¹⁸⁸, 2012 apud BAROM, 2017, p. 71, itálico do autor).

Uma teoria que se coloca entre a modernidade e a pós-modernidade só pode ser entendida a partir de como ela define ambos conceitos. Para Rösen, pós-modernidade refere-se ao atual “[...] contexto cultural e político que vem se apresentando como uma oposição à idealização oitocentista de ‘modernidade’”, resume Barom (2017, p. 71). Se, de um lado, a modernidade era caracterizada pelo crescimento econômico constante proporcionado pela Revolução Industrial que dava as condições materiais para o bem estar social que, por sua vez, garantiria à sociedade moderna uma vida pautada pelos princípios da igualdade e pelo avanço da organização democrática no plano político e, alcançava conquistas na produção conhecimento capitaneadas pela racionalização técnico-científica que possibilitou ao homem dominar a natureza e controlar a evolução das sociedades, por outro lado, na pós-modernidade, segundo Rösen (1997, p. 82), “[...] estamos vivenciando um fenômeno oposto. Temos a sensação de estar perdendo progressivamente as fontes do sentido e da significância de nossa própria vida. As fontes do sentido e do significado na vida cultural estão secando”. Na crise da contemporaneidade, a pergunta que emergiu para o campo da ciência histórica “[...] é se

¹⁸⁸ BAROM, W. C. C.; CERRI, L. F. A Teoria da História de Jörn Rösen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática história. **Educação e Realidade**, v.37, p. 991 - 1008, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gBHCVsLVmCJs3m9kNbwLnrG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

a história e a historiografia podem enfrentar essa crise de orientação” (RÜSEN, 1997, p. 82).

A resposta de Rüsen (1997; 2010) é afirmativa e sua argumentação pode ser sintetizada na chamada matriz disciplinar¹⁸⁹ que ele propõe para a História ou, mais precisamente, para descrever a estrutura lógica fundamental de como o pensamento histórico é constituído. De forma resumida, a referida matriz tem cinco fatores, a saber: 1) interesses, 2) ideias, 3) métodos, 4) formas de apresentação e 5) funções.

O primeiro fator da matriz, os interesses, referem-se às necessidades práticas e cotidianas “[...] de orientar a vida humana segundo as transformações temporais [...]”, são estas demandas emergentes das experiências do tempo presente que geram perguntas orientadoras da pesquisa histórica sobre o passado, segundo Rüsen (1997, p. 83), é daí que surge a concepção de cultura histórica, pois “[...] é precisamente isso que define a história como uma força especificamente cultural. A história é uma interligação, uma síntese de passado e presente, que co-envolve simultaneamente uma perspectiva sobre o futuro [...]”.

As necessidades práticas, ou carências de orientação da vida prática, pedem alguma ação, porém

[...] o agir humano é sempre determinado por significados e é intencional [...]. Ideias [o segundo fator da matriz disciplinar] são os referenciais supremos que emprestam significado à ação e à paixão [segundo nota de rodapé, deve ser entendida na acepção filosófica: a ação de que tal sujeito humano é objeto (paciente), mesmo quando outro homem seja o agente]. Elas [as ideias] servem à transformação de carências motivadoras em interesses (claramente identificáveis) em agir [...] organizam a interpretação que os homens têm de dar, de si mesmos e do mundo, ao quererem agir (ou modificar esse mundo) (RÜSEN, 2010, p. 31-32).

Antes de passarmos ao terceiro fator da matriz disciplinar, cabe salientar que a experiência sem a reflexão, além de não possibilitar a ação, também não produz aprendizagem, mas para que a experiência seja objeto de reflexão é preciso desenvolver ideias, ou como afirma o autor, estabelecer critérios de orientação de sentido.

Na sequência, o terceiro fator da matriz refere-se aos métodos da pesquisa empírica que correspondem a um “[...] conjunto de regras que orienta [e regula] o trabalho

¹⁸⁹ Segundo o próprio autor, esta expressão foi emprestada do físico, historiador e filósofo da ciência Thomas Kuhn, não para transpor as teses sobre a evolução histórica das ciências naturais para a História, mas como um auxílio para descrever o objeto específico da reflexão de uma teoria da história (RÜSEN, 2010).

de pesquisa do historiador [...]” (RÜSEN, 1997, p. 84), são estas regras que

[...] possibilitam produzir fundamentações específicas e lhe permitem assumir o caráter de pesquisa, eles por certo influenciam o modo pelo qual as perspectivas (ideias) são concebidas, uma vez que é mediante elas que o passado dever ser tornado cognoscível pela história como ciência particular. (Nem toda ideia é compatível com os requisitos metódicos de sua efetivação como conhecimento empírico). O mesmo vale para os fatores seguintes [formas de apresentação e funções] (RÜSEN, 2010, p. 33).

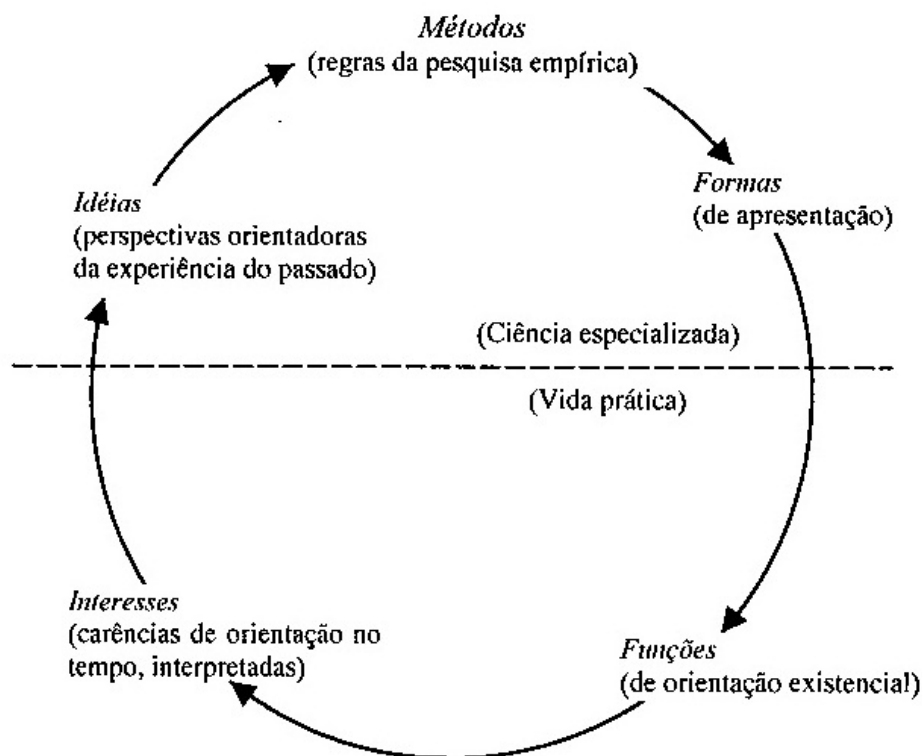
Depois, ao tratar do quarto fator da matriz – formas de apresentação – Rüsen (1997, p. 84) recorda que o trabalho do historiador, ou o processo do conhecimento histórico, não termina com a pesquisa científica que extraiu informações das fontes e as interpretou de forma a articular passado e presente. Ao contrário, “[...] ainda precisam apresentar a perspectiva histórica empiricamente concretizada em forma também histórica, isto é, como um texto [...]” o que corresponde a uma produção narrativa baseada nos princípios de significância e significado distintos das “[...] concepções teóricas de perspectivas históricas e com as regras de método da pesquisa histórica [...]” (RÜSEN, 1997, p. 84), o que implica afirmar que este quarto fator do conhecimento histórico (formas de apresentação) é constituído pelas questões inerentes às narrativas, a linguagem, as discussões em torno da chamada virada linguística o que explica este ser o ponto de contato da História com a crise da pós-modernidade, pois, a ciência, até então pautada pela rigidez metódica (História metódica do século XIX), encontrou-se com o apelo e a possibilidade de se apresentar pela poética e a retórica da historiografia. Segundo Rüsen (2010, p. 33-34, *itálicos do autor*), “[...] as *formas de apresentação* desempenham um papel tão relevante quanto o dos métodos para a pesquisa [...]”, pois dizem respeito ao produto historiográfico produzido em resposta às carências de orientação ou interesses (primeiro fator), que foram organizados pelas ideias e perspectivas orientadoras da experiência do passado (segundo fator), sistematizadas com base em regras da pesquisa empírica, métodos (terceiro fator) e que, finalmente, ofereceu com a historiografia resultados cognoscitivos que podemos chamar também de narrativas historiográficas, a serviço da orientação existencial que é o quinto e último fator da matriz. Segundo o Rüsen, 2010, p. 34), as funções de orientação existencial devem ser tomadas como elementos inerentes e que fundamentam o pensamento histórico e da historiografia, “[...] na medida em que se quer saber por que é racional fazer história como ciência e em que consiste essa “racionalidade” [...]”. Pois, segundo ele,

[...] se são as carências de orientação no tempo que provocam o pensamento histórico e lhe conferem uma função relevante na vida, então a história como ciência e sua pretensão de racionalidade não podem ser explicadas e fundamentadas sem se levar em conta essa função. Não se pode caracterizar suficientemente o que é a história, em seus fundamentos, como ciência, se não se considerar a especificidade do pensamento histórico também na função de orientação, da qual afinal se originou (RÜSEN, 2010, p. 34-35).

A referida matriz, é representada graficamente pelo autor como segue (figura 2). A partir da aludida matriz disciplinar, fica mais inteligível a afirmação, segundo a qual “[...] o pensamento histórico obedece [...] à lógica da narrativa.” (RÜSEN, 2010, p. 149), pois o pensamento histórico se apresenta pela forma de narrativa, sua produção é resultado de “[...] uma atividade intelectual [...] que pode ser caracterizada, categorialmente, como narrativa [...]” (RÜSEN, 2010, p. 149). Mas não é só, segundo Rösen (2010),

Para se compreender o que um paradigma como o narrativista significa para a ciência da história, é necessário distinguir e articular três planos de tematização, nos quais se busca a especificidade do histórico: o plano dos princípios da *racionalidade em si*, o plano dos diferentes *tipos de racionalidade*, em que se efetivam concretamente os campos do pensar e do saber e a especificação do trabalho científico prático, e por fim, o plano dos *paradigmas*, que determina a lógica da pesquisa nas diversas disciplinas e subdisciplinas científicas, ou seja, nos processos cognitivos concretos (RÜSEN, 2010, p. 152).

Figura 2: Matriz disciplinar do pensamento histórico proposta por Rüsen (2010)



Fonte: Rüsen, 2010, p. 35

Tendo em vista a importância do paradigma narrativista para a História e para o Ensino de História (RÜSEN, 2007a; 2007b; 2010; 2014), mas também para os estudos curriculares, uma vez que o currículo pode ser concebido como narrativa (GOODSON, 2019), nossa proposta, é dialogar com algumas das novas possibilidades filosóficas contemporâneas como a de Paul Ricoeur (2014), que propôs a ideia de identidade narrativa para responder, de um lado, os limites de uma identidade hermética e, do outro, uma concepção identitária tão aberta que gera desconfiças em relação a sua capacidade de identificar alguém. Outro exemplo de filósofo contemporâneo que se debruçou sobre as possibilidades inerentes ao trabalho com as narrativas, é Richard Rorty (1994; 2007). Para ele, à exemplo de Rüsen (2014, p. 327) – segundo o qual a contemporaneidade é marcada pela falta de ideias animadoras e inspiradoras o que “[...] promove paralisia e desânimo. Desânimo com a política, estagnação social, desmobilização de movimentos esperançosos [...]” –, as narrativas, frente à crise das metanarrativas, podem ser instrumentos para vincular “o presente ao passado, por um lado, e a futuros utópicos, por outro” (RORTY, 2007, p. 21), em que o campo cultural promoveria utopias (ou sua

imaginação) em um processo interminável, “uma realização infundável e prolífica da Liberdade, e não a convergência para uma Verdade já existente” (RORTY, 2007, p. 21).

Passemos então, a cotejar esses aportes em torno da proposta narrativista com vistas à estabelecer um referencial teórico compatível com o desejo de analisar um produto contemporâneo como o NCP/EM.

3.3.1 Narrativa como tipo de racionalidade da constituição histórica de sentido

Conforme apresentamos anteriormente, o paradigma narrativista foi objeto de entusiasmos e rejeição no campo da História (RÜSEN, 2010), o que se explica, em parte, pelo fato de que “atribuir à narratividade um tipo de racionalidade não tem nada de óbvio [...]” (RÜSEN, 2010, p. 153), pois os historiadores que desconfiaram, e os que ainda desconfiam do paradigma da narratividade, o fazem, principalmente, pelo temor de que a condição de saber científico que a História conquistou “a duras penas” sofreria um retrocesso pela incorporação da narratividade que seria incompatível com a racionalidade científica.

O debate no campo da teoria da História passou pela busca de leis universais ao modo das ciências matemático-experimentais que, com o tempo, foram percebidas como incompatíveis com as operações cognitivas do pensamento histórico a ponto de as especificidades da História parecerem como fragilidades que dificultavam sua pretensão de ser considerada científica. Segundo Rüsen (2010), isso começou a ser superado com trabalhos pioneiros como o de Arthur Coleman Danto, filósofo estadunidense, mas também incluímos as contribuições contemporâneas do historiador francês Michel de Certeau e de outro filósofo dos Estados Unidos, Richard Rorty¹⁹⁰. Eles, entre outros autores, deram prosseguimento as questões suscitadas pelos mestres da suspeita

¹⁹⁰ A proposta neopragmática de Rorty (1994) é que a Filosofia se coloque não mais como uma resposta epistemológica sobre os fundamentos que legitimam o conhecimento. Para ele, mesmo a filosofia analítica da linguagem, ligada a chamada “virada linguística” é voltada a responder sobre o sentido e a referência, ao significado e a verdade o que a manteve vinculada ao fundacionismo filosófico moderno. Rorty (1994) entende que diante dos limites da racionalidade moderna, do relativismo cultural e da incomensurabilidade dos paradigmas científicos, o que se mantém viável para a Filosofia é a conversação. Ele defende que filósofos e cientistas concebiam o ato de conhecer não como um esforço de descrever uma essência definitiva, mas, antes, um direito de acreditar, o que nos possibilitaria compreender “[...] a *conversação* como o contexto último dentro do qual o conhecimento deve ser compreendido [...]” (RORTY, 1994, p. 382, *italico do autor*), uma mudança que corresponde, para Rorty (1994, p. 382), ao deslocamento da epistemologia para a hermenêutica ou, “[...] da relação entre seres humanos e os objetos de sua inquirição para a relação entre padrões alternativos de justificação, e daí para as mudanças efetivas naqueles padrões que formam a história intelectual [...]” nas mais diversas áreas, inclusive na História.

(RICOEUR, 1977) e, cada um trilhando caminhos investigativos específicos, introduziu novas possibilidades de ressignificação da própria concepção de narrativa ao sugerir-las como uma forma de explicar o mundo. O que possibilitou entender aqueles atributos tidos como lacunas, particularmente pelos historiadores, se converterem em virtudes capazes de favorecer a investigação histórica científica, pois narrativa passou a ser entendida pelos defensores do paradigma narrativista como um recurso heurístico potente para a compreender os procedimentos mentais e a lógica inerentes à racionalidade científica (RÜSEN, 2010).

A partir do campo da Filosofia, a proposta neopragmática de Rorty (1994) apresenta-se inovadora, sob nossa ótica. Basicamente, ele parte do que chama de desmoronamento da imagem do filósofo pós-kantiano que, ao desenvolver temas sucessores da epistemologia como a Filosofia Moral, a Estética e a Filosofia Social, teria a possibilidade e a incumbência fundacionista de desvelar um *αρχή* (*archê*), um princípio ou a essência de todo e qualquer conhecimento, uma contribuição capaz de orientar toda a construção do conhecimento. Para ele, nem o filósofo, tampouco o cientista, é capaz de apreender qualquer episódio ou estado, em coro com Wilfrid Sellars¹⁹¹ (1963 apud RORTY, 1994); ele afirma que a linguagem é a mais curiosa de todas as dimensões do ser humano que, ao mesmo tempo, se caracteriza por sua impossibilidade de espelhar o real, mas, em contrapartida, pode produzir narrativas sobre o real, capazes de alimentar constantemente a conversação sobre o real.

Essa é a proposta de Rorty (1994), diante do caráter imprevisível e mutante do mundo fenomênico, o mundo que se manifesta e que podemos captar pelos sentidos; para ele, o filósofo deveria deslocar-se da epistemologia para a hermenêutica, deslocamento que interpela também a História a questionar as noções de que há questões puramente científicas, outras puramente filosóficas e as de significação filosófica. Assim como Rorty (1994) afirma que as narrativas filosóficas – entendidas como as que são eivadas pelo vocabulário, temas e conceitos da Filosofia – são pertinentes, mas nem sempre as melhores e jamais as únicas ou as definitivas no contexto da conversação, também no campo histórico, cabe considerar que as narrativas históricas têm pertinência e especificidades, mas não são a palavra final sobre as mudanças no tempo.

Ao defender o deslocamento em direção a hermenêutica, Rorty (1994, p. 386) afirma que não há risco de a Filosofia deixar de existir, embora, ao mesmo tempo, não

¹⁹¹ SELLARS, W. *Science, Perception and Reality*. Londres e Nova York, 1963.

tenha uma resposta taxativa sobre qual será sua função para as futuras gerações, uma questão que ele considera em aberto e para a qual, especula algumas hipóteses; porém sua insistência, ao concluir a referida obra, é que a “[...] preocupação moral do filósofo deveria ser antes continuar a conversação do ocidente do que insistir sobre um lugar para os problemas tradicionais da filosofia moderna dentro da conversação”, o que nos ajuda a localizar a função e o potencial heurístico das narrativas¹⁹² do ponto de vista do neopragmatismo rortiano e que pode contribuir no encaminhamento da mesma discussão na História.

Outro aporte que consideramos importante sobre as potencialidades das narrativas para além do campo histórico, é oferecido pela teoria narrativa de Ricoeur (2014) que sustenta a viabilidade da noção de “unidade narrativa de uma vida” se comparada a narrativa de ficção. Na defesa de sua teoria, Ricoeur (2014) faz encaminhamentos à quatro críticas. A **primeira** delas refere-se à relação entre autor, narrador e personagem que na ficção têm papéis bem distintos, mas que em uma narrativa de vida – mais próxima do campo histórico – assumem outra dinâmica e a noção de autor passa a padecer de equivocidade. A **segunda** dificuldade que gera críticas, na concepção de Ricoeur (2014), está relacionada ao plano da forma narrativa quanto às noções de começo e fim que na ficção é solucionado pela própria forma de narrativa, ali começo e fim não precisam ser necessariamente acontecimentos narrados, um exemplo do qual ele se vale é a obra “Em busca do tempo perdido”¹⁹³, obra que inicia a narrativa com um recurso literário que remete a um passado quase imemorial e algo parecido é feito no fim da narrativa com um encerramento literário que projeta para um futuro impreciso onde a chegada da morte é a perspectiva.

A **terceira** dificuldade é que cada indivíduo pode traçar vários enredos, contar várias histórias sobre o percurso conhecido de sua vida, pois em cada versão faltará o atributo de ser definitivamente conclusiva. O problema é agravado quando consideramos que

[...] enquanto cada romance expõe um mundo textual que lhe é próprio, sem que na maioria das vezes seja possível relacionar os enredos (de algum modo incomensuráveis) de várias obras [...], as histórias vividas por uns estão intrincadas nas histórias dos outros. Pedacos inteiros de minha vida fazem parte da história da vida dos outros, de meus pais, meus amigos, meus companheiros de trabalho e laser. [...] Ora, é precisamente por esse intrincamento, assim como

¹⁹² Outro aporte que consideramos importante sobre as potencialidades das narrativas para além do campo histórico, é oferecido pela teoria narrativa de Ricoeur (2014) que sustenta a unidade narrativa de uma vida

¹⁹³ Romance de Marcel Proust, publicada em 1913.

por seu caráter aberto nas duas extremidades, que as histórias de vida diferem das histórias literárias, sejam no âmbito da historiografia ou da ficção. **Será ainda possível falar então de unidade narrativa da vida?** (RICOEUR, 2014, p. 171 – 172, negrito nosso).

A resposta do autor é positiva, segundo uma concepção que entende a unidade narrativa da vida como uma mistura instável entre fabulação e vivência, segundo ele, “[...] é precisamente em razão do caráter evasivo da vida real que temos necessidade do socorro da ficção para organizá-la retrospectivamente após os acontecimentos, [...]” (RICOEUR, 2014, p. 173), ainda que tenham caráter provisório e sejam sempre são sujeitas a revisões como qualquer produto narrativo.

Podemos então haurir do autor que a unidade narrativa da vida é viável se entendida como resultado instável, por isso, provisório da vivência com a ficção, pois a primeira – caracterizada por ser evasiva em relação a respostas prontas – pode ser melhor organizada do ponto de vista narrativo pelos recursos do universo fictício da literatura; exemplo disso, são os começos narrativos típicos da literatura que inspiram soluções capazes de estabilizarmos os começos reais constituídos pelas iniciativas de um sujeito ou processo histórico. Algo parecido ocorre para encerrarmos uma narrativa que, por sua vez, corresponde ao curso de uma ação, um segmento de vida que precisa de um fechamento da narrativa que não corresponde ao fim fenomênico. Nisso, a literatura contribui para fixar algum fim provisório possível. Um exemplo desses finais literários é a literatura sobre a morte¹⁹⁴ que tem a virtude de tirar “[...] o aguilhão da angústia em face do nada desconhecido, dando-lhe imaginariamente o contorno desta ou daquela morte [...]. Assim, a ficção pode concorrer para a aprendizagem do morrer [...]” (RICOEUR, 2014, p. 173), na medida que produz uma consolação que para além do autoengano pode ser entendida como uma maneira lúcida de carregar o luto de si mesmo, um exemplo de como pode haver “[...] um intercâmbio frutuoso entre literatura e o ser-para-a (ou em direção à)-morte [sic].” (RICOEUR, 2014, p. 173). O que não deixa de ser a constituição de sentido ou de orientação da vida prática descrita por Rüsen (2014) como atributo próprio da narrativa histórica, a qual retomaremos. Antes, porém, há a **quarta e última objeção** (dificuldade) referente a uma suposta limitação na compreensão do si, segundo a qual a *mimesis práxeos* só poderia abranger o passado, tendo dificuldade para se incorporar nas relações com as previsões e projetos, por isso, não contribuiria para uma

¹⁹⁴ Um exemplo dado por Ricoeur (2014), é a meditação sobre a Paixão de Cristo que acompanhou muitos crentes até seu ocaso proporcionando-lhes uma consolação que ele entende não como uma ilusão escapista, mas uma forma lúcida (como a catarse de Aristóteles, compara ele) para carregar o luto de si mesmo.

dialética entre espaço de experiência e horizonte de expectativa (KOSELLECK¹⁹⁵, 1985 apud RICOEUR, 2014). Entretanto, é equivocado supor que o caráter retrospectivo da narrativa literária a restringe a instruir apenas a meditação sobre o passado de uma vida, porque a narrativa literária só é retrospectiva num sentido específico: “[...] somente aos olhos do narrador os fatos parecem ter transcorrido outrora. O passado de narração é apenas o quase passado da voz narrativa [...]” (RICOEUR, 2014, p. 174), o que podemos perceber nos projetos, expectativas e previsões contidos nas narrativas sobre os acontecimentos passados e que orientaram as ações das personagens e protagonistas em direção ao seu futuro mortal. Dito de outro modo, na

[...] narrativa [da literatura de ficção] também conta a preocupação. Em certo sentido, só conta a preocupação. Por isso, não há absurdo em falar da unidade narrativa de uma vida, sob o signo de narrativas que ensinam a articular narrativamente retrospecto e prospecção (RICOEUR, 2014, p. 174).

O resultado do cotejamento feito por Ricoeur (2014) entre as narrativas literárias e as histórias de vida é que ambas se completam por causa de seu contraste, o qual, por sua vez, favorece uma dialética que remonta à narrativa como elemento originário da vida. Para ele, a presença da narrativa na linguagem escrita corresponde, na verdade, a um exílio, uma contingência que é superada quando ela retorna à vida pelas diversas possibilidades de apropriação leitora, o que implica as disputas e tensões tratadas acima.

Rüsen (2010) avalia que a introdução do potencial heurístico das narrativas no campo histórico foi possibilitada e favorecida pelo esquecimento da racionalidade narrativa. Para o autor citado, a partir dessa lacuna foi possível valorizar a narrativa na História, ao mesmo tempo, como prática linguística e como procedimento da constituição histórica de sentido. Assim, a alegada falta de racionalidade científica da narrativa mostrou-se benéfica, pois deu a oportunidade de o início de investigação sobre o tipo de racionalidade específica do pensamento histórico se dar pela “[...] abordagem linguística e com as típicas *categorias de sentido e da constituição de sentido. Sentido é mais fundamental que racionalidade. [...]*” (RÜSEN, 2010, p. 154, itálicos do autor). O que permite afirmarmos, concordando com o historiador alemão, que a racionalidade específica do pensamento histórico pode ser descrita como uma maneira de constituição de sentido baseada na forma de comunicação do raciocínio argumentativo, ou seja, um tipo de narrativa concebida como uma operação mental capaz de constituir sentido por

¹⁹⁵ KOSELLECK, R. *Temps et Récit*, t. III, Paris, Éd. du Seuil, 1985, p. 301-313.

ser ponderada por essa função e intencionalidade de constituir o pensamento histórico. Essa concepção, sob nossa ótica, é totalmente consonante com o pragmatismo rortiano, onde manter e ampliar a conversação é mais importante que distinguir correntes filosóficas sistemáticas, com base epistemológica de outras, edificantes mais preocupadas em ler e discutir em vez de resolver problemas.

Porém, Rüsen (2010) adverte que, se há um tipo de narrativa adequada a constituição do pensamento histórico, existem tipos narrativos que, embora sejam históricos no sentido coloquial, não ajudam a fazer o que lhe é específico, a saber, articular narrativamente acontecimentos “[...] considerados como tendo ocorrido realmente no passado. Além disso, sua coesão interna é concebida como uma representação da evolução temporal [...] significativa para o auto-entendimento e para a orientação [...]” (RÜSEN, 2010, p. 155). A referida articulação narrativa é feita a partir de uma compreensão e interpretação pautada pelas contingências do presente onde o processo comunicativo da narrativa se dá. Isso não significa o desaparecimento das contingências e particularidades do passado, mas elas são ressignificadas como mudanças temporais reconhecíveis que ajudam na interpretação de mudança temporal ou dos processos de evolução do tempo que explicam o tempo presente. Tal raciocínio foi sintetizado por Certeau (1982) quando afirmou que quem escreve, o faz de algum lugar social para alguém, sendo que esse lugar e esse alguém se situam no tempo presente da constituição e comunicação da narrativa. Em termos rortianos, a conversação manterá sua viabilidade e pertinência se no lugar de uma perspectiva filosófica pautada pela ideia de inevitabilidade, de um vocabulário permanente, neutro, a-histórico, considerar o peso e a importância das contingências, o que implica o abandono da concepção de Filosofia ou de ciências capazes de espelhar a natureza, mas que podem contribuir uma grande conversação baseada no cotejamento de diferentes narrativas sobre o mundo, o ser humano, o conhecimento.

De volta as especificidades das narrativas históricas, Rüsen (2010), ao compará-las com as narrativas não históricas, destaca que, apesar de ambas atuarem como um modo específico de constituição de sentido sobre a experiência no tempo,

[...] Para a narrativa histórica é decisivo [...] que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história”. [...] pode-se dizer que a narrativa histórica “faz”, dos feitos do passado, a história para o presente. (Esse “fazer” corresponde ao sentido do termo grego *ποίησις*, *poiesis*.)

(RÜSEN, 2010, p. 155, itálico do autor).

Percebemos que a narrativa histórica é a operação capaz de constituir, ao mesmo tempo, a consciência histórica proposta por Rüsen (2007; 2010) e, também, a identidade narrativa proposta por Ricoeur (2014). Mas, como distinguir melhor a narrativa histórica, por exemplo, da narrativa literária? Segundo Rüsen (2014), além de a narrativa histórica ter como ponto de partida a experiência no tempo (experiência histórica), o seu modo de constituir sentido se dá a partir de quatro planos, a saber,

[...] a) no da interpretação de contingência e diferença no tempo; b) no da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) no da orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos da experiência do passado e, por fim, d) no da motivação do agir que resulta dessa orientação. “Sentido” articula percepção, interpretação, orientação e motivação, de maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo. [...] (RÜSEN, 2010, p. 155 – 156).

Por isso, o sentido histórico em relação com o mundo implica a evolução temporal humana baseada na experiência que orienta e motiva para a ação e em relação a si mesmo, o sentido histórico é fruto da interpretação do tempo para produzir uma consciência do “eu”, o que Rüsen (2010) chama de identidade histórica e que nós podemos articular com a identidade narrativa, proposta por Ricoeur (2014). Identidade narrativa é a resposta que Ricoeur (2014) dá ao problema do desencontro de dois polos que representam dois extremos do espectro de significações identitárias e, que de alguma forma, correspondem a certas demandas da formação e manutenção da identidade. Os dois polos são o da perpetuação do mesmo e o da manutenção de si.

Os estudos que Ricoeur (2014, p. XIV-XV) apresenta em sua obra intitulada *O si-mesmo como outro*, três intenções filosóficas, a saber, a) a existência inequívoca de um “eu” que “penso” e, por isso, existo, proposta por Descartes; b) a dúvida hiperbólica de Nietzsche que põe em xeque a verdade do “*cogito*”; c) o si-mesmo como “outro”, pautado pela alteridade que não é limitada a comparação, mas a “[...] alteridade num grau tão íntimo que uma não pode ser pensada sem a outra, uma passa para dentro da outra [...] não é só de comparação – si-mesmo semelhante a outro –, mas sim de implicação: si-mesmo na qualidade de... outro”.

A primeira intensão filosófica expressa a dubiedade e “[...] a querela do *Cogito*, na qual o “eu” está ora em posição de força, ora em posição de fraqueza [...] [o que remonta ao] jogo da problemática do *si* [...]” (RICOEUR, 2014, p. XV, itálicos do autor),

o que o filósofo encaminhou a partir de reflexões e referências filosóficas que investigam o campo semântico que permite opor “si” ao “eu”, e de expressões como “[...] “*se désigner soi-même*” [designar-se a si mesmo] [...] “*soi*” [si, si-mesmo], [...] “*le souci de soi*” [o cuidado de si/consigo] [...] “*se soucier de soi-(même)*” [cuidar de si (mesmo)] e “*le souci de soi*” [cuidado de si]. [...]” (RICOEUR, 2014, p. XII, itálico do autor), que permitiu o autor justificar a expressão “designar-se a si mesmo” como canônica, apesar das questões gramaticais.

A segunda intensão filosófica problematiza a identidade (pessoal e narrativa) e o termo “idêntico” que pode equivaler

[...] a *idem* ou a *ipse* em latim. [...] A identidade, no sentido *idem*, por sua vez, apresenta uma hierarquia de significados [...] e cujo grau mais elevado constitui a *permanência no tempo*; a ele se opõe o diferente, no sentido de mutável, variável. Nossa tese constante será a de que a identidade no sentido de ipse não implica nenhuma asserção referente ao pretensão núcleo não mutável da personalidade. Isso mesmo que a ipseidade contenha modalidades próprias de identidade, conforme demonstrará a análise da promessa. Ora, a equivocidade da identidade diz respeito a nosso título através da sinonímia parcial, pelo menos em francês, entre “mesmo” e “idêntico”. Em suas acepções variadas, em francês, “*même*” [mesmo] é empregado no âmbito da *comparação*; seus contrários são: outro, contrário, distinto, diverso, desigual, inverso. [...] considerarei a mesmidade como sinônimo de *identidade-idem* e lhe oporei a ipseidade em referência à *identidade-ipse*. [...] (RICOEUR, 2014, p. XIII - XIV, itálico do autor).

É daqui que podemos reter, a partir de Ricoeur (2014), as identidades “*idem*” e “*ipse*”, sendo que, como exposto, a primeira ignora a dinâmica temporal, é fixa no tempo, já a segunda, considera além de as transformações no tempo as variações socioculturais, a aprendizagens que alteram o “eu” e sua subjetividade para além do “*cogito*”¹⁹⁶, entendido como um eu fixado pela linguagem enquanto lógica. Depois, passamos para

A terceira intensão filosófica, implicitamente incluída em nosso título, encadeia-se com a anterior, no sentido de que a *identidade-ipse* põe em jogo uma dialética complementar à dialética entre ipseidade e mesmidade, a saber, a dialética entre o *si* e o *outro que não o si*. Enquanto se permanecer nos círculos da identidade-mesmidade, a alteridade do outro que não o *si* não apresentará nada de original: “outro”, como foi possível observar de passagem, figura na lista dos antônimos de “mesmo”, ao lado do “contrário”, “distinto”, “diverso” etc. Não ocorrerá o mesmo se usarmos o par alteridade e ipseidade.

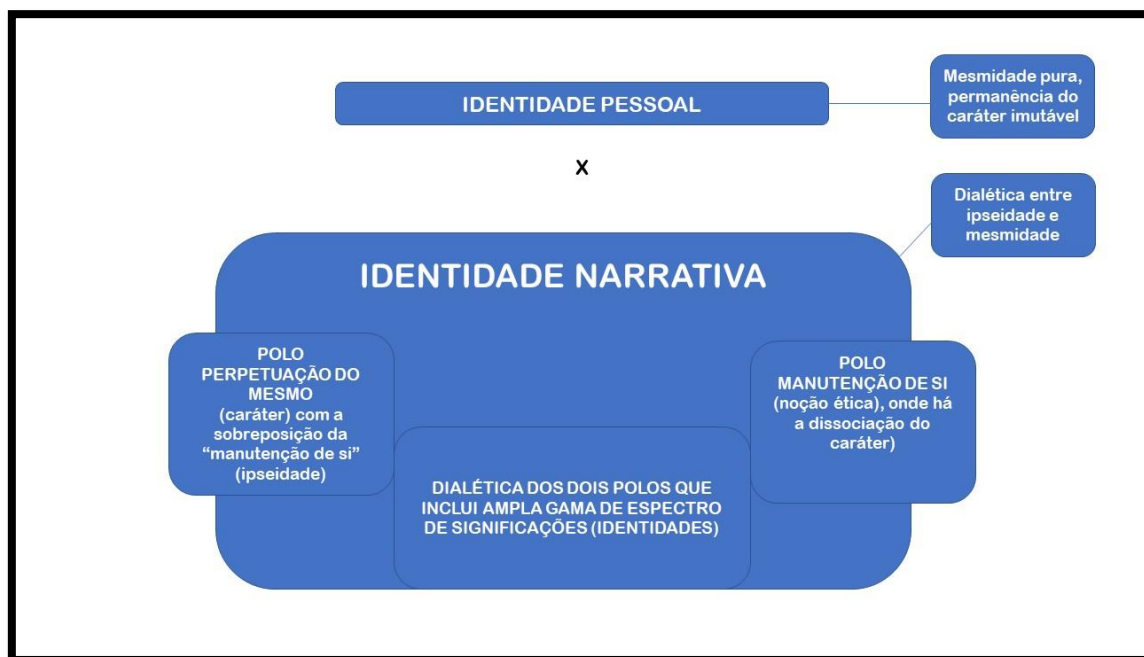
¹⁹⁶ GHIRALDELLI JÚNIOR (2001b, p. 43, pr. 1º) descreve o “*cogito*” cartesiano como a subjetividade ou o pensamento subjetivo (do sujeito). Porém, é fundamental compreender que esse sujeito é coletivo, não deve ser confundido com o indivíduo, tanto que o sujeito e a subjetividade cartesiana refere-se a elemento compartilhados entre indivíduos, diferentemente do que será proposto no século seguinte (XVIII) por Rousseau como sinônimo de intimidade, de mundo interior Ghiraldelli Júnior (2001b, p. 44-45). Portanto, “[...] notemos: subjetividade e individualidade são noções que se cruzam, mas se mantêm diferentes [...], em cada filósofo, se apresentou de uma maneira particular [...]” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001b, p. 45).

Uma alteridade que não é – ou não é apenas – comparação é sugerida por nosso título, alteridade que possa ser constitutiva da própria ipseidade. *O si-mesmo como outro* sugere logo de saída que a ipseidade do si-mesmo implica a alteridade num grau tão íntimo que uma não pode ser pensada sem a outra, uma passa para dentro da outra, como se diria em linguagem hegeliana. Ao “como” gostaríamos de atribuir o significado forte, não só de comparação – si-mesmo semelhante a outro –, mas sim de implicação: si-mesmo na qualidade de... outro. (RICOEUR, 2014, p. XIV – XV, itálicos do autor).

Em outras palavras, a terceira intenção filosófica, entende a dialética entre o eu e o si-mesmo enquanto outro (ou identidade *ipse*) incluindo para dentro desse si mesmo o “outro” como opositor, antagônico, advindo a alteridade, fazendo com que o duplo “eu” e o “si-mesmo” torna-se um duplo composto por “eu” e o “si-mesmo” que agora tem qualidades do “outro”. Qual é a diferença? É que o “si-mesmo” da segunda intenção filosófica não era antagônico, era apenas diverso.

Esta dialética entre o “si-mesmo” e o “outro” enseja sintetizarmos a identidade narrativa de Ricoeur (2014) que é constituída pela dialética entre a ipseidade e mesmidade (conforme o sexto estudo da obra, intitulado *O si e a identidade narrativa*), na qual afirma que a identidade narrativa do tipo *ipse* (ipseidade) inclui um espectro de significações entre os polos extremos. O primeiro da manutenção do caráter (perpetuação do mesmo) onde a ipseidade sobrepõe-se a mesmidade, o outro polo onde há uma total dissociação de ipseidade e mesmidade, é o polo da manutenção do si. Esquemáticamente, podemos propor o que segue na figura 3:

Figura 3: Identidade narrativa em Paul Ricoeur



Fonte: Elaborado pelo autor.

Outra forma de descrever a identidade narrativa de Ricoeur (2014) é oferecida pelo autor em resposta à pergunta: “[...] onde afinal se situa a identidade narrativa nesse espectro de variações entre o polo de ipseidade-mesmidade do caráter e o polo de pura ipseidade da manutenção de si?” (RICOEUR, 2014, p. 177). A resposta afirma que, de um lado (polo), a narrativização do caráter lhe devolve a dinâmica suprimida pela mesmidade, do outro (polo), a dinâmica da vida não suprime características reconhecíveis de personagens que podem ser amadas ou respeitadas. Em suma, “[...] a identidade narrativa mantém unidas as duas pontas da cadeia: a permanência do caráter no tempo e a permanência da manutenção de si.” (RICOEUR, 2014, p. 178).

Diante de tais implicações da identidade narrativa e do nosso desejo de articulá-la com a identidade histórica, convém considerarmos dois exemplos, oriundos da vida prática de sujeitos da África do Sul, propostos por Rösen (2010). São narrativas que independentemente de seus conteúdos têm uma forma, um tratamento linguístico na comunicação da narrativa histórica baseada no que Rösen (2010) denomina de arcaico e típico. O primeiro exemplo, é uma publicação de um zulu que desejava contar ao seu próprio povo quem eles eram, recordar sua identidade original (arcaica) para resistir ao domínio ocidental (branco) durante o *apartheid*. O texto de Vusamazulu Credo Mutwa afirma:

À luz das estrelas sorridentes, o velho está sentado, um gibão colocado sobre os ombros vergados pela idade. Seus olhos avermelhados fixam o semicírculo de rostos curiosos e ansiosos diante dele – rostos de quem apenas fez poucos passos de uma trilha obscura e insegura chamada vida, ainda sem conhecer o sofrimento, amargo preço da vida, rostos jovens, sem temor da tristeza, da doença e da ira – os rostos luminosos, descontraídos das crianças.

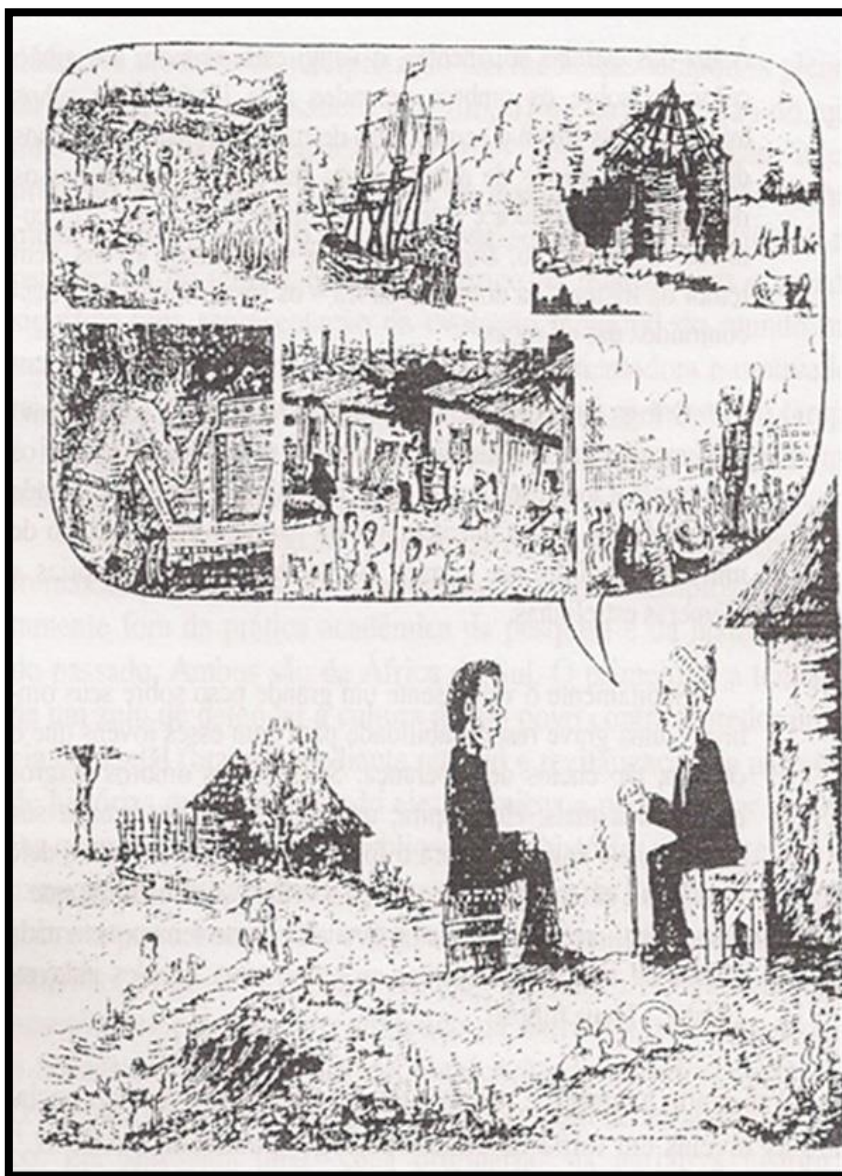
O fogo dança no meio da fogueira redonda de barro, como uma menina em sua alegria simples de viver. Ele consome os gravetos e a lenha seca, com que uma garota o alimenta, e nada deixa além de cinzas quentes. Manda para o domo estrelado de um céu tranquilo sua fumaça avermelhada e suas próprias e efêmeras estrelinhas.

Subitamente o velho sente um grande peso sobre seus ombros – uma grave responsabilidade para com esses jovens que o cercam, tão cheios de esperança. Seus velhos ombros magros caem ainda mais, ele suspira; um pigarro áspero arranha sua garganta, ele engole e sopra o fogo, como o fizeram antes dele seus pais e antepassados, e começa a velha, velha história, que – como sabe – repetirá tal qual a ouviu há muito tempo, sem nada alterar ou mesmo acrescentar ou retirar uma simples palavra: Indaba – Meus filhos! (MUTWA, 1983 apud RÜSEN, 2010, p. 157).

Quanto ao tratamento narrativo, Rüsen (2010, p. 156) afirma que o texto apresenta uma temática voltada às origens de um povo de um modo que busca evidenciar como se deram as experiências e como as diferentes gerações interpretaram e conservaram-nas “[...] para o fim da preservação e da estabilização da comunidade e do pertencimento a ela, de sua especificidade e da autopercepção positiva” (RÜSEN, 2010, p. 156), dessa identidade narrativa, pois articula a perpetuação do mesmo com a manutenção de si (RICOEUR, 2014).

O segundo exemplo, retirado de um manual publicado em 1981, destinado ao serviço social em favelas ao redor de Johannesburgo, no formato de histórias em quadrinhos têm uma estrutura elementar quanto a organização temporal e de conteúdo de uma contação de história, conforme a figura 4.

Figura 4: Contação de história publicada em Johannesburgo, no ano de 1981



FONTE: Vusi goes back. A comic book about the history of South Africa. (Prezianian Comix, E.D.A.); de um manual para “trabalhadores comunitários”, 1981, fig. p. 2. In: RÜSEN, 2010, p. 158.

Segundo a descrição analítica de Rüsen (2010),

[...] o desenho começa com um resumo de todo o percurso da história sul-africana em seis quadrinhos que apresentam uma determinada sequência temporal. Em resumo representa, em primeiro lugar, uma “cena originária” de constituição histórica de sentido semelhante à que se viu no primeiro exemplo: um ancião conta uma história a um jovem, a fim de fazê-lo compreender sua situação presente. Ao mesmo tempo, contudo, a imagem – resumo representa a “forma originária” de uma história, na qual o passado é tornado presente como história [...] Esse exemplo ilustra a estrutura elementar de sentido de uma “história” na organização temporal de seu conteúdo como articulação narrativa de acontecimentos, situações ou ocorrência em tempos diversos [...] (RÜSEN, 2010, p. 157 – 158).

Nos dois exemplos, os acontecimentos em tempos diversos dão sentido ao tempo presente e tem função na vida prática, por isso, podemos afirmar que tornam o passado presente e que são narrativas históricas em termos de estrutura narrativa, o que também pode ser chamado de um tipo ideal de narrativa histórica, porque tem começo, meio e fim, sendo que essa última parte – a conclusão da narrativa –, corresponde ao tempo presente no qual a narrativa é apresentada. Já o início da narrativa é situado na época em que a vida da comunidade usufruía de condições que fazem falta no presente, uma carência que demanda a interpretação da atualidade. O meio tem a função de evidenciar o encadeamento de fatos e circunstâncias que desde o início até o presente produziram o atual estado de coisas “[...] de maneira que pareça plausível um futuro em que as condições atuais da vida possam ser mudadas e em que, de certo modo, se retorne ao começo” (RÜSEN, 2010, p. 159).

Até certo ponto, podemos afirmar que há proximidades entre a dinâmica da identidade narrativa – constituída pela dialética da perpetuação do mesmo com a manutenção de si (RICOEUR, 2014) – com as narrativas históricas, que segundo Rösen (2010) precisam também da articulação de dois elementos, a saber, o arcaísmo e um elemento típico, relacionado a uma identidade específica. Interpretamos que a dialética entre o polo da perpetuação do mesmo (mesmidade) com o polo da manutenção de si (ipseidade) propostos por Ricoeur (2014) (figura 3), tem no seu interior, de forma implícita, a identidade histórica, pois a referida dialética exige em algum momento uma organização temporal mencionada por Rösen (2010) na descrição da identidade histórica.

Nossa proposta de articulação entre identidade narrativa e identidade histórica se mostra viável frente a afirmação de Ricoeur (2014), segundo o qual, a identidade narrativa abarca e articula, conforme a figura 3, o polo da mesmidade - da permanência do caráter no tempo – e o polo da ipseidade, onde se situa a permanência (ou manutenção ao longo do tempo) de si. Em outro ponto do seu estudo, Ricoeur (2014) trata de outras dificuldades éticas da identidade narrativa que estão atreladas a perguntas como “quem sou eu”, que nós podemos reelaborar com a questão: qual é a minha identidade histórica? O encaminhamento de Ricoeur (2014) sobre como lidar com a chamada crise da ipseidade e com as dificuldades da identidade narrativa, parece-nos favorecer uma melhor compreensão da identidade histórica defendida por Rösen (2010). Porém, antes de descrevermos tais encaminhamentos dados por Ricoeur (2014), entendemos oportuno completar a apresentação dos aspectos do paradigma narrativista que emergem da

identidade histórica pensada por Rüsen (2010) e detalhada por meio dos dois exemplos práticos mencionados anteriormente.

Ambos exemplos, são arcaicos por apresentarem uma origem que, ao mesmo tempo, é muito antiga e duradoura, válida em todos os tempos o que é fácil de ser encontrado em muitas narrativas, porém não de modo puro ou ideal como nos exemplos acima, porque, segundo Rüsen (2010, p. 159), nosso cotidiano está repleto de enorme diversidade de fragmentos de histórias, pedaços de memórias, meras alusões a histórias apresentadas em narrativas abreviadas que, no entanto, podem ser esclarecidos e entendidos “[...] a partir do tipo puro de uma situação narrativa: alguém conta a alguém uma história, na qual o passado é tornado presente, de forma que possa ser compreendido, e o futuro é esperado.”

Para Rüsen (2010, p. 160) então, a constituição histórica de sentido é dada não apenas pela forma narrativa oficial que alguma autoridade acadêmica, cultural, política, estatal ou social endossa, mas inclui os “[...] procedimentos inconscientes que influenciam a vida concreta, como o recalque, o afastamento ou a reinterpretação das lembranças, experiências e interpretações impostas que incomodam [...]”. Por isso, a constituição histórica de sentido também “[...] perpassa a comunicação no dia-a-dia, na forma de fragmentos de memória e de histórias, de referências a histórias, de símbolos, cujo sentido só transparece na narrativa” (RÜSEN, 2010, p. 160), o que evidencia a importância do trabalho investigativo por meio das narrativas.

Entretanto, para que essa diversidade de símbolos, fragmentos, alusões, palavras isoladas sejam caracterizadas como elementos que contribuem para uma narrativa histórica e que, portanto, é capaz de constituir sentido histórico ela precisa ter aqueles elementos do arquétipo narrativo histórico, ou seja, elementos considerados históricos

[...] se e quando o sentido que possuem nas situações de comunicação da vida humana prática emerge plenamente na forma de uma história na qual o passado é interpretado, o presente entendido e o futuro esperado mediante essa mesma interpretação (RÜSEN, 2010, p. 160).

Eis o que o autor considera narrativismo – e que nos parece essencial também à identidade narrativa e sua dialética interna entre mesmidade e ipseidade –, essa capacidade de articular ou manifestar sentido pela narração entre o passado, o presente e o futuro para criar sentido histórico que apresenta uma interpretação do passado que possibilita entender o presente e o futuro esperado. Tal sentido requer, segundo Rüsen

(2010, p. 160 – 161, itálicos do autor), “[...] três condições: formalmente, a *estrutura de uma história*; materialmente, a *experiência do passado*; funcionalmente, a *orientação da vida humana prática* mediante representações do passar do tempo. [...]”.

Mencionamos anteriormente, ainda que brevemente, o encaminhamento que Ricoeur (2014) desenvolveu para enfrentar a crise da ipseidade e as dificuldades éticas da identidade narrativa. Afirmamos também o potencial de tal encaminhamento para favorecer uma melhor compreensão da identidade histórica defendida por Rüsen (2010), por isso, apresentamos uma breve contextualização da proposta de Ricoeur (2014). O próprio filósofo francês é quem afirma, após apresentar a dialética interna à identidade narrativa (conforme exposto na figura 3), que aparentemente, estariam superadas todas as dificuldades éticas em relação à identidade narrativa, porém havia ainda os desafios impostos pelos casos que ele antes chamou de desconcertantes, sejam os casos perturbadores da ficção literária, sejam os *puzzling cases*¹⁹⁷ da ficção científica, os quais poderiam levar, no limite, à dissolução da identidade das personagens e, muito mais agudo, também convidam o leitor a lidar com a hipótese de sua própria perda de identidade, uma dificuldade que, nós entendemos comparável aquela que os historiadores têm com a inserção do paradigma narrativista que, poderia significar a perda da identidade científica da História, na medida em que trabalhar sob esse paradigma, traz para dentro do campo histórico, tais fragilidades.

Para ficar mais compreensíveis os contornos das tais dificuldades éticas inerentes à identidade narrativa, é preciso explicitarmos a importância dos chamados casos desconcertantes (sejam os da ficção literária, sejam os *puzzling cases* da ficção científica e da Filosofia Analítica), pois eles, de certa forma, desafiaram o trabalho de Ricoeur (2014), particularmente aqueles desenvolvidos por Derik Parfit¹⁹⁸ (1986 apud RICOEUR, 2014). Segundo o próprio Ricoeur (2014), são os mais temíveis à sua tese de identidade narrativa, pois suas análises consideram que a identidade só pode significar mesmidade, excluindo expressamente qualquer distinção entre mesmidade e ipseidade, portanto qualquer dialética (inclusive narrativa) entre mesmidade e ipseidade.

¹⁹⁷ Podemos traduzir como intrigantes, imaginados por autores de ficção científica, mas também pela Filosofia analítica que com casos desconcertantes buscou levar a incerteza da existência da identidade às últimas consequências, por isso, Ricoeur (2014) identifica estes casos como os maiores adversários da proposta de uma identidade narrativa que, no entanto, mesmo fazendo emergir questões que permanecem sem resposta sobre a constituição do si, não diminuíram a pertinência da identidade, ainda que carregada de elementos como a crise interna à ipseidade, provocada pelas reflexões morais (RICOEUR, 2014; BOTTON, 2010).

¹⁹⁸ PARFIT, D. **Reasons and Persons**. Oxford, Oxford University Press, 1986.

Porém, as dúvidas e as suspeitas em relação a identidade são anteriores, no período moderno remontam aos empiristas David Hume¹⁹⁹ (1972 apud RICOEUR, 2014) e a John Locke (1694 apud RICOEUR, 2014). O primeiro, propôs um modelo de identidade que, mesmo tendo níveis de gradação, possui sempre uma base na mesmidade, o que lhe permite afastar ambiguidades ao trabalhar com diversos exemplos – tipo de seres materiais a animais, de navios e plantas a animais e humanos que ao sofrer mutações davam a possibilidade de superar respostas identitárias limitadas ao preto ou ao branco. Porém, como bom empirista, ao examinar “seu interior”, Hume só encontrou “[...] diversidade de experiências e nenhuma impressão invariável relativa à ideia de um si, conclui que esta última é ilusão” (RICOEUR, 2014, p. 129). Locke²⁰⁰ (1694 apud RICOEUR, 2014), por sua vez, é quem inaugurou, segundo Ricoeur (2014, p. 128) “[...] a era dos *puzzling cases* [...]”, ao descrever um príncipe que teria seu cérebro estranhamente transplantado para o corpo de um sapateiro. O novo homem, resultado da experiência incomum, é o príncipe que sua memória recorda ou o sapateiro visto por todos? “[...] Locke, coerente consigo, decide-se pela primeira solução. Mas alguns leitores modernos [discípulos de Locke], mais sensíveis à colisão entre os dois critérios de identidade opostos, concluirão pela indecibilidade do caso. [...]” (RICOEUR, 2014, p. 128) e, portanto, que a questão da identidade seria vazia, sem sentido e, consequentemente, incapaz de orientação, para usarmos termos rüsenianos.

Foi na esteira desse esvaziamento e falta de sentido das questões de identidade que Derik Parfit²⁰¹ (1986 apud RICOEUR, 2014) propôs casos desconcertantes que, junto com os casos perturbadores da ficção literária e os *puzzling cases* da ficção científica possibilitaram a dissolução da identidade das personagens e convidaram o leitor a lidar com a hipótese de sua própria perda de identidade do tipo *idem*, a mesmidade, pois diante da “[...] impossibilidade de reconhecer o mesmo em casos extremos de complexidade resulta, de maneira muito rápida, a questão da identidade como teoricamente indeterminável [...]” (BOTTON, 2010, p. 29). Por isso, o “[...] si refigurado pela narrativa é na realidade posto diante da hipótese de seu próprio nada. Sem dúvida, esse nada não é o nada do qual não há nada que dizer. Essa hipótese, ao contrário, dá muito que dizer [...]” (RICOEUR, 2014, p. 178), pois alguém que se diga um nada, seria alguém privado do

¹⁹⁹ HUME, D. **Traité de la nature humaine**. Paris, Aubier-Montaigne, 1968.

²⁰⁰ LOCKE, J. **Essai philosophique concernant l'entendement humain**. Tradução: P. Coste, Paris, Vrin, 1972.

²⁰¹ PARFIT, D. **Reasons and Persons**. Oxford, Oxford University Press, 1986.

socorro da mesmidade. Na perspectiva existencial, poderia ser tomada como uma mudança radical (conversão) de identidade, uma noite da identidade pessoal, um período específico de despojamento extremo em que “[...] a resposta nula à pergunta *quem sou?* não remete à nulidade, mas à própria nudez da pergunta.” (RICOEUR, 2014, p. 179, itálico do autor), nudez esta, que nos coloca diante da impossibilidade de dissertar, descrever, investigar, pois o “nada” não oferece um objeto tão pouco uma pergunta, sem as quais é inviável pesquisar.

Exatamente, essa nudez da pergunta é o que reabre o debate sobre as dificuldades éticas em relação à identidade narrativa, não só a nudez da pergunta (quem?), mas o confronto da altiva resposta: “Eis-me!” que Ricoeur (2014) propõe, pois “[...] como manter juntos o caráter problemático no *ipse* no plano narrativo e seu caráter assertivo no plano do compromisso moral? [...]” (RICOEUR, 2014, p. 179). Se Parfit²⁰² (1986 apud RICOEUR, 2014) diante dos *puzzling cases* e sua indecibilidade responde que a identidade não é o que importa, Ricoeur (2014, p. 181) propõe a superação desse apagamento simultâneo da identidade do mesmo e do si, pois o que ele identifica como a crise da ipseidade não precisa “[...] substituir a estima a si mesmo pelo ódio a si mesmo”. A dita crise da ipseidade é viabilizada, até certo ponto, pelas “[...] narrativas que contam a dissolução do si [que] podem ser vistas como narrativas interpretativas daquilo que poderia ser chamado de apreensão apofática do si. [...]” (RICOEUR, 2014, p. 179, uma negação do si que resulta na perda de sua pertinência e que causa desorientação).

Entretanto, como afirmamos anteriormente, o que Ricoeur (2014) busca é superar essa resposta parfitiana, pois passar do “Quem” sou? ao “O que” sou? não pode ser impertinente, na medida em que, “[...] o “que” do “quem” [...] é o caráter, ou seja, o conjunto das disposições adquiridas e das identificações-com sedimentadas” (RICOEUR, 2014, p. 179) e essa mesmidade do caráter é o que garante um apoio necessário também a identidade do tipo *ipse* em termos de vida prática. Quanto ao plano ético do si, o outro polo da identidade narrativa (manutenção do si), parece constituir-se uma possibilidade teórica que resulta no apagamento da identidade. Ou dito de outra forma, distancia identidade narrativa e identidade moral. Ricoeur (2014) propõe que essa distância deve favorecer o que ele chama de dialética viva entre as duas identidades, pois, de um lado, o “Eis-me!” cessa o confronto do si com outras múltiplas possibilidades de ação e de vida, incluindo aqueles que inviabilizam a capacidade de compromisso, mas, por outro,

²⁰² PARFIT, D. **Reasons and Persons**. Oxford, Oxford University Press, 1986.

[...] a angustiante pergunta *Quem sou eu?*, exposta pelos casos perturbadores da ficção literária, pode, de certo modo, incorporar-se à altiva declaração: “É aqui que estou!” A pergunta passa a ser: “Quem sou eu, tão versátil, para que, *apesar disso*, contes comigo?” A distância entre a pergunta na qual se abisma a imaginação narrativa e a resposta do sujeito responsabilizado pela expectativa do outro torna-se falha secreta no próprio coração do compromisso. Essa falha secreta faz a diferença entre a modéstia da manutenção de si e o orgulho estoico da rígida constância em si. [...] (RICOEUR, 2014, p. 180, itálicos do autor).

Caracterizar a ipseidade pela relação de posse ou pertencimento entre a pessoa e seus pensamentos, ações, paixões, experiências acarreta alguma ambiguidade no plano ético, pois implica os interesses individualistas ou causa confusões gramaticais no uso do dêíticos (meu/o meu; teu/o teu; seu, sua/o seu, a sua etc). O que no estudo da ipseidade demanda assumir que a posse não é o que importa, pois o que tem pertinência é a dialética que os casos-limite exigem, “[...] dialética entre posse e o desapossamento, a preocupação e a despreocupação, a autoafirmação e o autoapagamento. Assim, o nada imaginado do si torna-se ‘crise’ existencial do si” (RICOEUR, 2014, p. 181).

Trata-se de um despojamento que tem relação com o “[...] primado ético do outro sobre o si [...]” (RICOEUR, 2014, p. 181), mas de forma dialética, o que significa ao mesmo tempo que o outro irrompe o fechamento do mesmo, encontra uma cumplicidade no movimento de apagamento capaz de tornar disponível o si para o outro, daí a crise da ipseidade não “[...] substituir a estima a si mesmo pelo ódio a si mesmo” (RICOEUR, 2014, p. 181), mas apoiar a ipseidade na mesmidade, o que nós podemos entender como uma proposta potente de orientação da vida prática, convergente com a proposta de identidade histórica de Rösen (2010) e também com as leituras e comentários feitos por Barom (2017) e Pereira (2007) de autores como Tadeu Tomaz da Silva (2014) e o próprio Rösen (2010), entre outros.

Na perspectiva de Silva (2014, p. 75), tanto “[...] a identidade depende da diferença, [como] a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois inseparáveis”. Neste sentido, ambas precisam ser entendidas para além do senso comum, que limita, identidade “[...] aquilo que se é’, um entendimento que carrega em si uma positividade, como se fosse uma característica autônoma, independente e acabada [...] da mesma forma, [...] a diferença [...] como ‘aquilo que o outro é’ [...]”. É um entendimento limitado que faz da identidade e da diferença noções “[...] autoreferenciadas, remetendo apenas a si próprias, como coisas simplesmente existentes [...]” (BAROM, 2017, p. 84).

A proposta de Silva (2014) consiste em “[...] compreender estes dois conceitos

como produto das relações sociais de linguagem, portanto, do campo discursivo [...]” (BAROM, 2017, p. 84), o que implica em uma concepção de linguagem como,

[...] fundamentalmente, um sistema relacional e de diferenças, em que os conceitos só fazem sentido em meio a outros conceitos, numa “cadeia de diferenciação linguística”: no intelecto, os aspectos materiais e conceituais estão em relação com uma cadeia infinita de outras marcas gráficas ou fonéticas, símbolos e imagens. Portanto, o significado só faz sentido dentro de um sistema de significação que está em contato com outros sistemas, o que lhe atribui a característica de ser uma estrutura instável. Como uma linguagem, o signo (sinal/marca/traço que está no lugar de outra coisa) não corresponde com exatidão ao objeto concreto, sendo um reflexo dele (um esforço do intelecto em interpretar o objeto e traduzi-lo a partir de um código de linguagem). Dada a impossibilidade de coincidir com a presença do objeto/coisa, é neste sentido que o signo depende e solicita, no âmbito discursivo, de um processo detalhado de diferenciação. Assim, carrega não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença. Deste modo, não podendo ser reduzido a si mesmo, à identidade, o signo porta ao mesmo tempo o traço da *mesmidade* e da *outridade*, além de estar imerso num sistema instável de linguagem (SILVA, 2000, p. 74, itálicos do autor) (BAROM, 2017, p. 84).

Exatamente o apoio da ipseidade na mesmidade proposta por Ricoeur (2014), característica fundamental da identidade narrativa, é evocado por Silva (2014) ao compreender identidade e “outridade” como produtos linguísticos, pois, assim como na identidade narrativa, a dialética entre o “eu” e o “si-mesmo” enquanto outro (ou identidade *ipse*) implica a transformação do “eu” e do “si-mesmo” em um duplo composto por “eu” e o “si-mesmo” – que passa a ter qualidades do “outro” no sentido de opositor, antagônico, advindo a alteridade, o que extrapola o diverso – , também “[...] a mesmidade (ou identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (SILVA, 2014, p. 79). Assim como a identidade narrativa é uma resposta dialógica – dotada de plasticidade – a crise da mesmidade e da ipseidade, também o entendimento da identidade e da diferença como produtos da linguagem implica a indeterminação e a instabilidade, pois, lembra Ricoeur (2014, p. 78), “[...] a linguagem, entendida aqui de forma mais geral como sistema de significação, é ela própria, uma estrutura instável [...]”, ou ainda, “[...] a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem.” (RICOEUR, 2014, p. 80).

Para além da indeterminação e instabilidade advinda da linguagem, a identidade e a diferença – e podemos, por decorrência incluir a identidade narrativa – são objeto e expressão das disputas no campo das relações de poder, pois,

[...] A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo

dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2014, p. 81).

Wilian Barom (2017, p. 85) ao articular a Teoria da História de Rüsen (1992; 2007a; 2007b; 2010) com autores que discutem questões contemporâneas ligadas à instabilidade da identidade, avalia que a perspectiva de Silva (2014, p. 81) contribui para elevar a complexidade da crítica “[...] à identidade, que antes de ser única, sólida ou fragmentada e líquida, [como foi pensado, respectivamente, por Zygmunt Bauman e Stuart Hall] é, também, uma abstração da linguagem”, um entendimento que permite inserir a teoria rüseniana

[...] como um auxílio que busca qualificar estas relações [linguísticas, de poder, cultura, formação de identidades entre outras] ao refletir sobre a necessidade do retorno do conhecimento histórico científico à sociedade, e sobre a presença da cultura e da tradição nas ideias históricas dos sujeitos, e a presença concomitante do conhecimento regulado metodologicamente e do conhecimento histórico comum como forma de orientação na vida prática das pessoas (BAROM, 2017, p. 86).

De forma similar, Ana Carolina Pereira (2007) apoiada em Rüsen²⁰³ (2001 apud PEREIRA, 2007), afirma que a identidade é o que está em jogo nesta busca por orientação – que pode ser chamado também de processo de produção de sentido – feita pela narrativa histórica. Segundo a autora, “[...] o universo social constitui-se como campo de disputa de subjetividades e, por essa razão, o sujeito deve fazer valer a si próprio na relação com os demais [...]” (PEREIRA, 2007, p. 70) de modo a garantir a permanência do si “[...] às custas da fundamentação de seu posicionamento frente aos demais, mediante o discurso argumentativo” (PEREIRA, 2007, p. 70). Entretanto, a identidade é ameaçada pela contingência, entendida como no âmbito da História como contingência do tempo que

[...] se apresenta sempre como perda iminente de identidade, porquanto coloca o sujeito em situação de risco de perda de si no fluxo do tempo, a interpretação das transformações internas e externas por ela provocadas torna-se imperativa ao sujeito. Sendo assim, é sempre em busca da estabilização de sua própria identidade que o sujeito é impulsionado e, mais do que isso, motivado a agir. Definida como auto-entendimento e auto-afirmação do sujeito na relação com os demais, a identidade promove, por assim dizer, a sensação de estabilidade e segurança decorrente do controle (intelectual) da contingência. Uma vez posta em situação de risco, o desafio lançado ao sujeito é, sempre, a busca pelo

²⁰³ RÜSEN, J. Perda de sentido e Construção de Sentido no Pensamento Histórico na Virada do Milênio, In: **História: debates e tendências**, tradução de René E. Gertz, Passo Fundo, dez./2001.

restabelecimento de sua identidade. Neste processo, a narrativa histórica constitui-se como via indispensável na medida em que somente através dela pode-se realizar uma síntese entre passado, presente e futuro numa relação de continuidade. A plausibilidade e consistência de uma narrativa histórica são medidas, portanto, pela capacidade de promover a permanência de si mesmo na evolução temporal (PEREIRA, 2007, p. 70 – 71).

A questão da plausibilidade e consistência de uma dada narrativa em Rüsen (2010) e Rorty (1994) tem perspectivas similares. Para Rüsen (2010), a narrativa histórica precisa ser capaz de “[...] convencer o ouvinte ou leitor de que aquilo que se diz ter ocorrido no passado ocorreu da forma como está sendo dito” (PEREIRA, 2007, p. 72) O que converge, até certo ponto, com a possibilidade de prosseguimento da conversação defendida por Rorty (1994), mas não sem dificuldades, pois a linguagem é a mais curiosa de todas as dimensões do ser humano que, ao mesmo tempo se caracteriza por sua impossibilidade de espelhar o real. Por outro lado, pode produzir narrativas sobre o real, capazes de alimentar constantemente a conversação sobre o real, o que implica a plausibilidade e consistência das narrativas a serem cotejadas e testadas constantemente.

Especificamente, a narrativa histórica descrita por Rüsen (2010), distingue-se por “[...] uma ‘tríplice’ especificação da operação intelectual da narrativa no mundo da vida concreta, determinante do que se pode chamar de narrativa *histórica* como constitutiva da consciência histórica” (RÜSEN, 2010, p. 62, *itálico do autor*). Sendo a primeira especificidade as lembranças às quais o narrador recorre para interpretar as experiências no tempo e que constituirão a *consciência histórica*. A “[...] segunda especificação da narrativa como fundamento do conhecimento histórico na vida prática [...]” (RÜSEN, 2010, p. 64) diz respeito aos modos como são representadas “[...] as mudanças temporais do passado rememoradas no presente [...]” (RÜSEN, 2010, p. 64) e, também às suas demandas por orientação da vida prática, que podem ser interpretadas tendo a perspectiva de um futuro desejado. Isto significa que a partir da representação de continuidade e das narrativas históricas é possível as mudanças ganharem um sentido no tempo presente com base na articulação entre passado, presente e futuro. Por fim, uma terceira especificação da narrativa que constitui a consciência histórica, está relacionada a “[...] intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo do tempo [...]” (RÜSEN, 2010, p. 66).

Essas três especificações da narrativa histórica convergem com as reflexões de Ricoeur (2014) sobre os casos desconcertantes e perturbadores supracitados, pois Rüsen

(2010, p. 66) afirma que “[...] A experiência no tempo é sempre uma experiência de perda iminente de identidade do homem (também aqui a experiência mais radical é a da morte) [...]”, pois é um evento de evidente quebra na continuidade temporal para aquele indivíduo e de quem se relaciona com ele.

Diante desta tríplice especificação da narrativa histórica – formada pelas 1) lembranças; 2) representação da continuidade como consequência da articulação do passado, presente e futuro e; 3) identidade e plausibilidade: critérios determinantes da representação de continuidade – que, por sua vez, produz a consciência histórica, Pereira (2007, p. 73 – 74) sintetiza que

A evocação das lembranças mantém, na constituição da consciência histórica, uma relação determinante com a experiência do tempo e constitui-se como aquilo que está na base da distinção entre narrativa histórica e narrativa ficcional. No entanto, a constituição da consciência histórica não se resume à recuperação do passado pela ativação de lembranças. Consciência histórica e lembrança não são a mesma coisa uma vez que a mera subsistência do passado na memória não constitui a consciência histórica. É condição imperativa para a constituição de uma consciência especificamente histórica que o impulso ao resgate do passado seja dado pelas experiências do tempo presente. Para além deste impulso é não menos imperativa para a constituição da consciência histórica a representação das mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos, de modo que o passado é inserido interpretativamente no presente e, não obstante, é extrapolado em uma perspectiva de futuro. Este processo e não outro constitui a base da transformação dos feitos em “história”. “História” é, pois, a transformação da experiência passada em algo significativo para o presente.

Esta prioridade às demandas do presente tendo o futuro como perspectiva, converge com o pragmatismo de Rorty (1994), na medida em que, diante do confronto entre epistemologia e hermenêutica. O filósofo prioriza a manutenção da conversação através do confronto de narrativas no lugar da busca fundacionista, metafísica e epistêmica por um *αρχή* (*arché*, princípio atemporal e ahistórico) a ser desvendado pelo filósofo, encarregado, assim, de orientar toda a construção do conhecimento. A prioridade pelo prosseguimento da conversação defendida por Rorty (1994, p. 386), implica, no campo da Filosofia, o deslocamento da epistemologia à hermenêutica, entendida como “[...] uma expressão de esperança em que o espaço cultural deixado pela extinção da epistemologia não seja preenchido [...]” (RORTY, 1994, p. 311 – 312), pois a “[...] preocupação moral do filósofo deveria ser antes continuar a conversação do ocidente do que insistir sobre um lugar para os problemas tradicionais da filosofia moderna dentro da conversação” (RORTY, 1994, p. 386).

Rüsen (2010) enfrentou um debate similar em relação ao confronto entre a

História que assume a narratividade e os historiadores que a rejeitam, pois temem que a incorporação do paradigma narrativista poderia provocar um retrocesso na condição de saber científico que o campo da pesquisa histórica conquistou, entendem que a narratividade seria incompatível com a racionalidade científica. Diante desse embate, configurado de forma dicotômica, Rüsen (2010) prioriza a formação da consciência histórica (o que inclui a identidade, em nossa interpretação, a identidade narrativa, posto que a mesmidade não abarcaria o tempo e a ipseidade sofreria com a instabilidade contemporânea) em face as demandas de orientação da vida prática. Ele afirma que a consciência histórica – pressuposto e fundamento do conhecimento histórico – é constituída

[...] mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (RÜSEN, 2010, p. 66-67).

Em suma, propomo-nos a analisar o NCP/EM entendendo currículo como narrativa (Goodson, 2019), porque a dialética entre mesmidade e ipseidade – base da identidade narrativa proposta por Ricoeur (2014) –, a conversação neopragmatista (RORTY, 1994) e a Teoria da História articulada e alimentada pelas carências de orientação da vida prática (RÜSEN, 2010) parece-nos viabilizar uma conversação sobre currículos de História que não descarte saberes científicos e didáticos da História, como defende Rüsen (2007a; 2007b; 2010; 2014). Parece-nos uma proposta de teoria do currículo capaz de incluir questionamentos sobre identidades, saberes e valores silenciados no debate e nas políticas curriculares. Nosso desejo, é de superação da discussão curricular limitada a mera denúncia ideológica e, não raro marcada por certo ímpeto de ter uma voz dotada de superioridade moral, ética ou científica. Mas, ao mesmo tempo, queremos persistir na necessidade de uma conversação contínua que não cede ao negacionismo das desigualdades educacionais, que não abre mão da racionalidade, tampouco da radicalidade das utopias e esperanças como defendeu Rüsen (2007a; 2014) e ensinou Paulo Freire (2022a; 2022b), segundo o qual “[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição [...]” (FREIRE, 2022a, p. 109).

3.4 CULTURA HISTÓRICA

Assumimos o conceito de cultura histórica, motivados pelo que entendemos ser seu significado capaz de sintetizar muito do que descrevemos e assumimos até aqui em relação ao Ensino de História, na medida em que Rüsen (2007a, p. 121) define cultura histórica como “[...] o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática. Essa expressão quer deixar claro que o especificamente histórico possui um lugar próprio e peculiar no quadro cultural de orientação da vida humana prática [...]”. O que, no pensamento rüseniano, está diretamente relacionado com a consciência histórica. Segundo Barom (2017), – que desenvolve uma leitura da obra de Rüsen (2007a; 2007b; 2010) articulada a outros autores²⁰⁴ – apesar de a consciência histórica poder ser tomada como fenômeno (moderno) individual, ela é perpassada por aspectos coletivos, intergeracionais, de memória, tradição e cultura onde está inserido o indivíduo. Nas palavras dele,

Se como fenômeno individual, há certa graduação no nível de complexidade dos tipos, como um fenômeno coletivo, por mais que tenhamos nos abtido anteriormente de apontar a *consciência histórica* como uma prerrogativa do presente (ou da modernidade), convém assumirmos que ela está em diálogo com uma cultura mais ampla, que atualmente se relaciona de modo íntimo com a disposição crescente do conhecimento científico no interior da sociedade, além de se relacionar com as memórias, tradições e representações herdadas. Podemos apontar que a cultura histórica no presente diverge das anteriores (do passado) por conter em si um sistema mais eficiente de meios de comunicação de massa [...], com produtos de uma indústria cultural com maior amplitude de circulação, além de conter em si um contexto social de maior acesso à produtos e eventos que derivam do conhecimento histórico científico (teses, dissertações, artigos, [...] entrevistas, documentários, especialistas que gravam vídeos no youtube, etc). Por isto mesmo, dada a forma desigual como esses produtos da cultura e dados da memória se distribuem no interior da sociedade, não convém imaginarmos a cultura histórica como uma cultura homogenia – da humanidade ou de uma época –, mas antes [...] combinação entre os arranjos herdados do passado e as criações do presente (BAROM 2017, p. 110, itálico do autor).

A partir da já mencionada articulação de diferentes autores, Barom (2017, p. 110) sintetiza que existe uma relação dialética na qual “[...] a consciência histórica se desenvolve como um “constructo individual”, durante processos de internalização e de

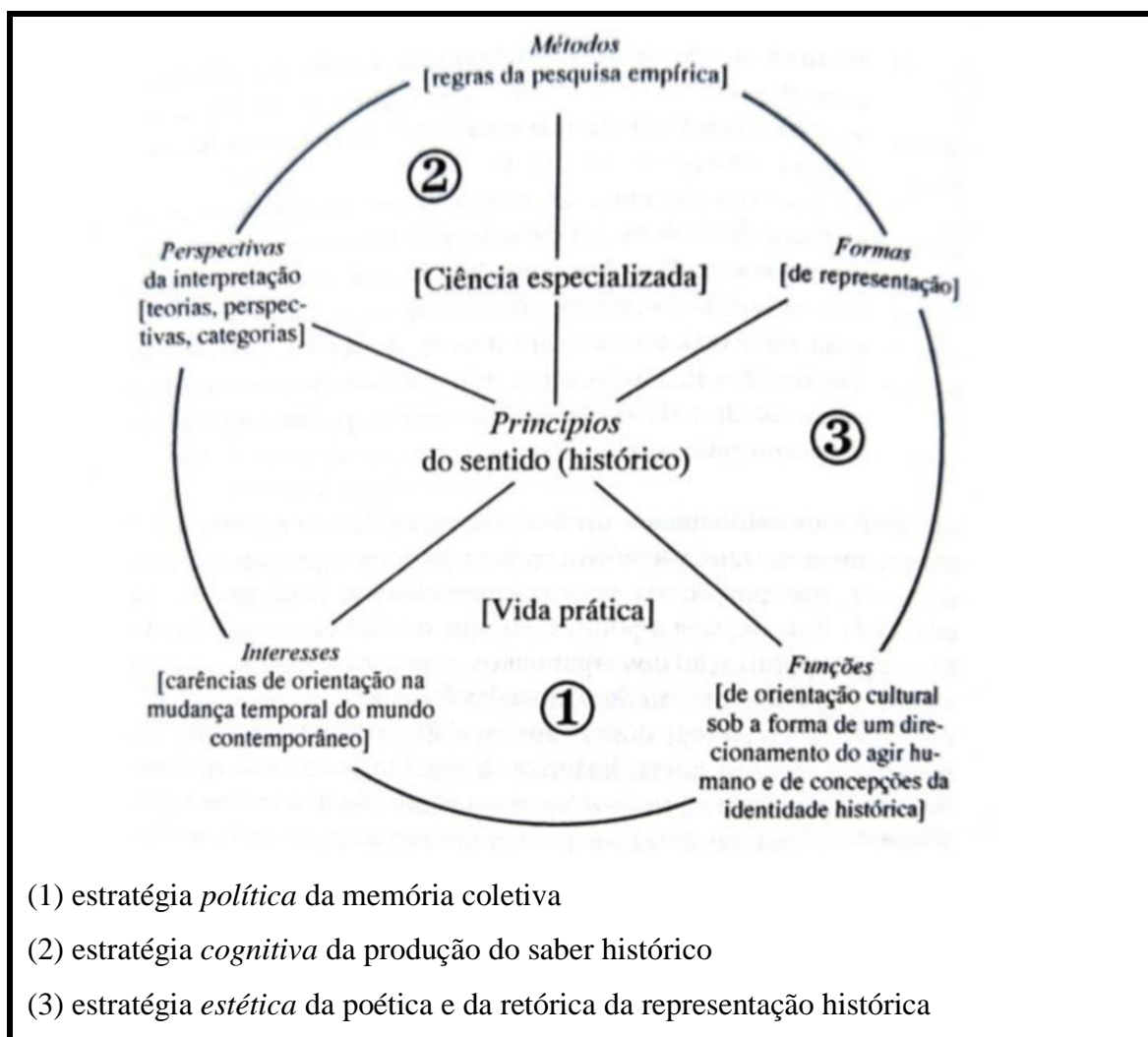
²⁰⁴ Bodo Von Borries, historiador alemão, Estevão Chaves de Rezende Martins, filósofo e historiador brasileiro, alguns aportes e comentários de Oldimar Cardoso, Ronaldo Cardoso Alves, Rafael Saddi, Ronaldo Cardoso Alves, Maria Auxiliadora Schimidt e Luis Fernando Cerri, orientador da pesquisa (BAROM, 2017).

socialização, e a cultura histórica se desenvolve no processo oposto, de externalização e de objetivação [...]”. Ou, como afirmou Rüsen (2014, p. 101) “a cultura histórica é a quinta-essência [no sentido de ser o produto mais apurado, excelente e essencial] das atividades e instituições sociais, pelas quais e nas quais acontece consciência histórica [...]” o que implica o sentido histórico, pois abarca a integração das “[...] experiências, interpretações, orientações e motivações que se referem a experiências do passado como condições para a compreensão do presente e para a expectativa do futuro [...]” (RÜSEN, 2014, p. 101), por isso, “[...] a cultura histórica também pode ser definida como a quinta-essência das histórias, nas quais e pelas quais se efetua a vida de uma sociedade. Ela é determinada pelos produtores, receptores e mediadores da formação histórica de sentido [...]” (RÜSEN, 2014, p. 101) que entre outros recursos, se valem das táticas do fraco e de elementos da cultura ordinária descritos por Certeau (2014), bem como pelos modos de representação que circulam pelos veículos e instituições responsáveis pela mediação.

Para o autor alemão, a consciência histórica e a cultura histórica estão tão implicadas que em sua descrição da consciência histórica. Ele afirma que entre os diferentes modos de atuação há três destacados “[...] (que também podem ser entendidos como níveis de articulação e de efeito): o funcional, o reflexivo e o pragmático [...]” (RÜSEN, 2014, p. 101), os quais, segundo ele, “[...] caracterizam a práxis social, na qual se efetua a cultura histórica” (RÜSEN, 2014, p. 102), na medida em que o modo funcional da “[...] consciência histórica é um fator da própria realidade social [...]” (RÜSEN, 2014, p. 100). O modo reflexivo refere-se a operação que toma o conhecimento histórico como uma grandeza orientadora da práxis vital para interpretar e representar o passado frente às circunstâncias cotidianas. O que faz a História ser ativa nas reflexões antes mesmo de ser reconhecida como tal pelas ações da consciência histórica, o que significa que essas ações que constroem a consciência histórica, implica posicionar-se de forma “[...] consciente em relação à experiência do passado, [o que] perfaz o modo reflexivo [...]” (RÜSEN, 2014, p. 101) que desloca o conhecimento do passado da condição de premissa para o de tarefa, no sentido de não ser mais a condição inicial e dada para promover a formação histórica de sentido, mas seu término e objetivo, de onde decorre, segundo Rüsen (2014, p. 101), que “[...] a práxis cultural da laboração na memória coletiva, na cultura histórica de uma sociedade e naturalmente as realizações das ciências históricas [...]” vão repercutir na vida social subsidiando orientações ativas da práxis vital, o que caracteriza “[...] o terceiro modo, o modo pragmático ou operativo da formação histórica de sentido [...]” (RÜSEN, 2014, p. 101).

Para complementar sua descrição da relação de interdependência entre consciência histórica e cultura histórica, Rüsen (2014) destaca também três dimensões elementares da cultura histórica, a saber: a estética, a cognitiva e a política que, por sua vez, têm lugar na matriz disciplinar (figura 2) proposta por Rüsen (2010), conforme figura 5²⁰⁵.

Figura 5: Esquema da matriz disciplinar da ciência da história



Fonte: Rüsen, 2010, p. 164.

Em sua descrição, Rüsen (2014, p. 102) afirma que na dimensão estética, a cultura

²⁰⁵ Por se tratar de categorias distribuídas em uma relação de interdependência, na referida obra (*Razão histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica*), o autor optou por apresentar em primeiro lugar a estratégia ou dimensão política e no terceiro a estética, diferente da obra *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã* na qual ele optou pela ordem: estética, cognitiva e política. Segundo Rüsen (2014, p. 102 – 103), “[...] as três dimensões são igualmente originais. Elas não podem ser reduzidas uma à outra, mas se encontram numa relação condicional complexa de diferentes pretensões de validade e direcionamentos funcionais [...]”.

histórica desempenha um papel de grande importância, seja dando forma prévia aos saberes que vão formar a consciência histórica (ontogênese), seja na esfera pública pelos meios de comunicação, museus, exposições, seja pela literatura e pelas artes plásticas onde contribui “[...] – frequentemente exercendo um papel vanguardista – de modo determinante para a formação histórica de sentido [...]”. Na dimensão cognitiva estão abarcadas as pretensões de validade que possam ser cumpridas no plano argumentativo o que se viabiliza pela articulação entre Teoria e Didática da História proposta por Rüsen (2007). Por fim, da dimensão política emerge a luta pelo poder, sendo que, de um lado, há a necessidade de legitimidade da parte de qualquer sistema ou grupo de dominação e, ao mesmo tempo, sua oposição, tem na crítica à legitimidade seu instrumento que busca apoio na argumentação histórica.

Na leitura proposta por Barom (2017, p. 111), o que inclui outros escritos de Jörn Rüsen combinados com outros autores supramencionados, ele afirma que da articulação da consciência histórica com a cultura histórica resulta “[...] um cotidiano recheado de “imagens” herdadas do passado, ou produzidas no presente, numa espécie de arquitetura de ideias, memórias, representações, signos e símbolos” que integram a cultura histórica a qual é, por sua vez, “[...] multidimensional, como todas as outras culturas. Ela tem expressões morais, pedagógicas, políticas e retóricas [...]” (RÜSEN, 2009, p. 172). Nesse sentido, é que Barom (2017) com base na obra *Humanismo e Didática da história* de Rüsen²⁰⁶ (2015 apud BAROM, 2017), descreve além das dimensões estética, cognitiva e política mais duas, uma dimensão moral e uma religiosa²⁰⁷. Segundo ele,

[...] uma dimensão *moral*, que se caracteriza pela incidência das normas éticas e morais do presente sobre as representações/produtos relacionados ao passado, atrelando-se a critérios de bondade e maldade, justiça e injustiça; e uma dimensão *religiosa*, que procede das “profundezas” da subjetividade humana, vinculando-se ao sentido último da vida, quando as ideias históricas se apresentam, ou são interpretadas, no presente, a partir de critérios transcendentais, teleológicos, remetendo a noções tais como salvação, morte, céu, inferno, espiritualidade (RÜSEN, 2015, p.229). Estas cinco dimensões, analiticamente distinguíveis, estariam entremeadas na prática concreta da vida (BAROM, 2017, p. 111 itálicos do autor).

²⁰⁶ RÜSEN, J. **Humanismo e Didática da história**. Curitiba: W.A. Editores, 2015.

²⁰⁷ Outro complemento pertinente que Barom (2017) apresenta a partir da obra do historiador Bodo Von Borries (2016 apud BAROM, 2017, p. 111) refere-se a outra faceta do processo de orientação histórica, o aprendizado, para a qual o historiador alemão “[...] sugere oito dimensões mentais: cognição, motivação, emocionalidade, esteticidade, moralidade, eros, fantasia, disposição para a ação. Esta caracterização colabora no entendimento não determinista da cultura sobre o sujeito, ao inserir como elementos determinantes os interesses individuais (motivação), os sentimentos vivenciados (emocionalidade), os impulsos inconscientes (eros) e a criatividade dos indivíduos [...]”.

Outra afirmação apresentada por Barom (2017) é o não determinismo das estruturas culturais, sociais e de poder sobre os indivíduos, uma vez que a consciência histórica do indivíduo implica a coletividade e sua cultura histórica segundo uma lógica na qual

[...] o sujeito extrai e interpreta os elementos fundamentais de sua orientação – “as práticas sociais que se ligam à subjetividade da consciência” (CARVALHO, 2014, p. 263). Enfatizando especificamente a importância da memória para a cultura, Estevão Chaves de Rezende Martins sistematiza da seguinte maneira esta relação entre vontade individual de ação e a cultura histórica como condição estruturante (BAROM, 2017, p. 112 – 113).

Como práxis da consciência, essa cultura requer a subjetividade humana, e mesmo a fomenta. Essa cultura se constitui pela cadeia da memória. A memória tem, certamente, duas acepções: a correspondente à memória pessoal, à lembrança particular do indivíduo, e a referente à cultura, constituída pelo conjunto da evolução temporal da sociedade e dos vestígios que, nela, foram conservados para além de seus respectivos momentos presentes [...] A cultura histórica é, então, a articulação de percepção, interpretação, orientação e teleologia na qual o tempo é um fator determinante da vida humana (MARTINS²⁰⁸, 2012 apud BAROM, 2017, p. 113).

É um entendimento da cultura histórica que vai além do conceito de tradição, pois abarca

[...] elementos materiais e imateriais da cultura, tomados conscientemente e inconscientemente pelo sujeito, numa demarcação que vai além dos ritos e “verdades atemporais” e “absolutas”. A *cultura histórica* seria a suma dos conhecimentos históricos (comum e científico) dispostos no interior da sociedade. Deste modo, convém entendermos a tradição como um dos sentidos internos que estão dispostos e disputando espaço no interior da cultura (BAROM, 2017, p. 113 – 114, itálico do autor).

De forma similar, memória e História mesmo sendo imbricadas “[...] mutuamente – o que tornaria impossível uma distinção radical entre as duas –, no interior da cultura histórica o conhecimento histórico científico qualifica e participa de maneira diferente da orientação para a vida prática” (BAROM, 2017, p. 116), mas que também contribui para uma certa cultura histórica, resultado das disputas entre diferentes narrativas e da inserção de “[...] novos conteúdos históricos na memória social, o que lhe atribui a característica de ser uma mescla entre conhecimento histórico científico e conhecimento histórico comum, recebidos e recriados na práxis da vida” (BAROM, 2017, p. 117). Como sintetiza Barom (2017, p. 117), “[...] em cada presente está contida uma maneira própria de

²⁰⁸ MARTINS, E. C. R. Cultura, história, cultura histórica. *ArtCultura*, n.25, v. 14, p. 63- 82, jul-dez, 2012.

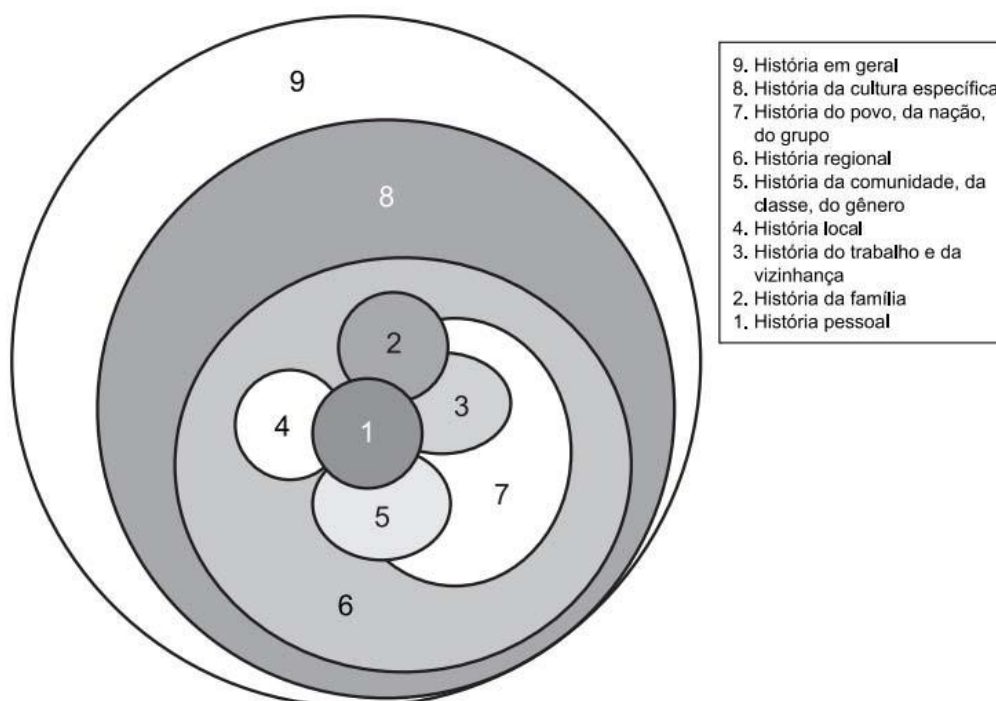
recuperar o passado e se relacionar com o legado histórico da cultura. E, de igual modo, dadas as experiências do tempo, cada presente também constrói expectativas próprias de futuro”, que o próprio autor entende como sendo interpretações inacabadas que a coletividade fornece para os indivíduos reconstruírem por meio das interpretações que puderem fazer de suas experiências no tempo vividas no contexto das relações sociais. O que Estevão de Rezende Martins²⁰⁹ (2011 apud BAROM, 2017), descreve como um processo de historicização do sujeito comum que se dá pela organização de suas experiências ao longo da vida de modo, a colocá-las em perspectiva reflexiva sobre o tempo. Para tal processo, ele propõe

[...] um sistema de círculos [figura 6] cujo centro é a subjetividade particular do indivíduo. Esse centro é suposto como o de um agente racional humano conformado segundo as características físicas e mentais normais. O ponto focal é o indivíduo, agente consciente e racional (e somente nessa condição). [...] O primeiro círculo corresponde à primeira fase temporal de contato entre o sujeito e o legado histórico da cultura. Nesse círculo, habitualmente, encontram-se as relações familiares, o aprendizado da linguagem, o treinamento comportamental, a transmissão dos valores elementares vigentes no respectivo espaço social. Os fatores enfeixados nesse primeiro círculo costumam ser ordinariamente estudados pela psicologia do desenvolvimento infantil. Não são diretamente refletidos pela ciência histórica, mas é profícuo tê-los presentes, na medida em que as tradições mentais, as constantes culturais e os hábitos sociais amiúde revelados pela pesquisa (notadamente na história oral) apontam para os processos de formação dos agentes desde seus primeiros momentos de socialização. Trata-se de uma fase de instrução, de educação informal, de constituição individual e comunitária do sujeito consciente, como indicam os círculos subsequentes (MARTINS²¹⁰, 2011 apud BAROM, 2017, p. 118).

²⁰⁹ MARTINS, E. C. R. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 43-58, 2011.

²¹⁰ MARTINS, idem.

Figura 6: A interseção e a interdependência das diversas etapas da convivência social e do aprendizado – formal e/ou informal



Fonte: (MARTINS²¹¹, 2011 apud BAROM, 2017, p. 119).

Podemos inferir da intersecção e interação entre os círculos que existem diversas possibilidades de construção de narrativas, de identidades e de sentidos para a orientação da vida prática e de significação do presente com lastro no passado e perspectivando um futuro. O que complementa e ratifica a concepção de Rüsen (2007a), segundo o qual, o papel específico que a História pode desempenhar nessas operações de experiência, interpretação e orientação, está relacionado com a necessidade de

[...] distinguir (artificialmente) o campo cognitivo coberto por esse potencial do não-cognitivo. De outra maneira não se conseguiria deixar claro de que racionalidade as pretensões históricas de formação carecem, e com a qual a ciência histórica apresenta seus saberes à vida prática. Na orientação histórica da vida prática existe não apenas a carência de uma razão operante no desempenho cognitivo da ciência da história, mas igualmente outras carências, a que o saber histórico tem de responder. Essas outras carências sobretudo políticas e estéticas. (Deixo aqui de lado as religiosas, para simplificar [...]. As carências ideológicas são uma variante das cognitivas.)” (RÜSEN, 2007a, p. 121 – 122).

²¹¹ MARTINS, op. cit.

Trata-se de um campo de disputas de narrativas que visam a participar da construção de uma cultura histórica – entendida como síntese que resulta das estreitas relações entre as experiências e as interpretações individuais com os dados da cultura histórica. E que também, podemos afirmar, contribui para a manutenção da conversação (RORTY, 1994) de uma coletividade que pretende construir respostas para os novos e velhos desafios que encontra. Por exemplo, no campo educacional ou, mais especificamente, curricular. É com esse referencial que pretendemos, conforme anunciado nos nossos objetivos específicos, identificar e analisar a cultura histórica que o NCP/EM/História busca promover, como narrativa de um currículo prescrito (GOODSON, 2018; 2019).

Assumimos, então, uma concepção de cultura histórica como produto transitório de uma construção social, a exemplo do sentido histórico e da consciência histórica a partir de uma narrativa histórica (RÜSEN, 2007a; 2007b; 2010; 2014), que abarca e constrói uma identidade narrativa (RICOEUR 2014) a partir de diversos elementos do passado e do presente, inclusive (por que não?) elementos referentes às condições materiais que podem ser descritos a partir de noções e conceitos desenvolvidos pelo materialismo histórico e dialético como ideologia, hegemonia e resistência (APPLE, 2006; GRAMSCI, 2022). Estes, no passado, ajudaram a narrar, a seu modo, as condições e experiências do presente e do passado e, que, atualmente, ainda perduram no tempo, não obstante diversas transformações. Além das transformações do tempo, há também as diferenças de contextos culturais ao se tratar de cultura histórica na Europa e na América Latina, uma necessidade de releitura e “aclimatação” que também nos parece ser viabilizado pela via da narrativa e pela ideia de conversação (RORTY, 1994). Uma vez que se trata da coexistência de um contexto europeu e outro latino americano, nos quais se desenvolvem, de forma distinta, culturas históricas específicas.

Encerramos essa seção reafirmando nossa resposta à pergunta por que a cultura histórica e não outra categoria? Porque ela abarca a consciência histórica, a identidade narrativa (RICOEUR, 2014), a constituição narrativa de sentido histórico, mas também, a concepção de identidade narrativa, uma vez que ela também é produto dos processos interpretativos da narrativa histórica, a exemplo da identidade histórica (RÜSEN, 2010, p. 156, *italico do autor*) que implica, por sua vez, a “[...] relação do homem com si mesmo, [e] o tempo [...] interpretado [...] de modo que seja alcançado um mínimo de consistência do “eu”: a *identidade histórica*”. O que, em nosso entendimento, favorece a discussão do NCP como narrativa (GOODSON, 2018; 2019).

4 NOVO CURRÍCULO PAULISTA – “CURRÍCULO EM AÇÃO”: IDENTIDADE E CONTORNOS NARRATIVOS

Tratar do NCP, sob nossa ótica, exige inicialmente a contextualização de que se trata de um corpo documental referente às três etapas da escola básica. Organizado em dois volumes, o primeiro é voltado às etapas da EI e EF e, o segundo, ao EM. O primeiro volume foi homologado em agosto de 2019 e, o segundo, em agosto de 2020²¹². Na ocasião do anúncio oficial da homologação do NCP para o EM – objeto específico da presente investigação –, o então governador afirmou que

O objetivo é criar uma escola que dialogue com a realidade atual da juventude, que se adapte às necessidades dos estudantes e os prepare para viver em sociedade e enfrentar os desafios de um mercado de trabalho dinâmico. Essa é a proposta do novo ensino médio de São Paulo [...]. (SÃO PAULO, 2020b, n.p.).

Inicialmente, indagamos, qual realidade? Ou, a qual realidade o mandatário se referia? Qual a natureza (tipo) das necessidades que ele mencionou, referindo-se aos estudantes? Na sequência, ele defendeu que a escola prepara os estudantes “[...] para viver em sociedade e enfrentar os desafios de um mercado de trabalho dinâmico. [...]” (SÃO PAULO, 2020b), o que, sob nossa ótica, faz *mister* perguntar: que concepção de sociedade ou vida em sociedade vislumbrava o então chefe do executivo paulista? Qual faceta da dinâmica do mercado de trabalho ele tinha como perspectiva? Sua concepção de mercado de trabalho implicava direitos trabalhistas, sindicatos, politização, cidadania? Ou como questionou Silva (2012, p. 17) acerca do currículo SPFE – “[...] qual concepção de mundo do trabalho a Secretaria de Educação paulista procura disseminar por meio da Proposta Curricular?”, questão que estendemos ao NCP, especialmente no âmbito do EM. O NEM paulista espera o que do Ensino de História, do Ensino de Geografia, do Ensino de Filosofia e do Ensino de Sociologia (integrantes da CHSA)?

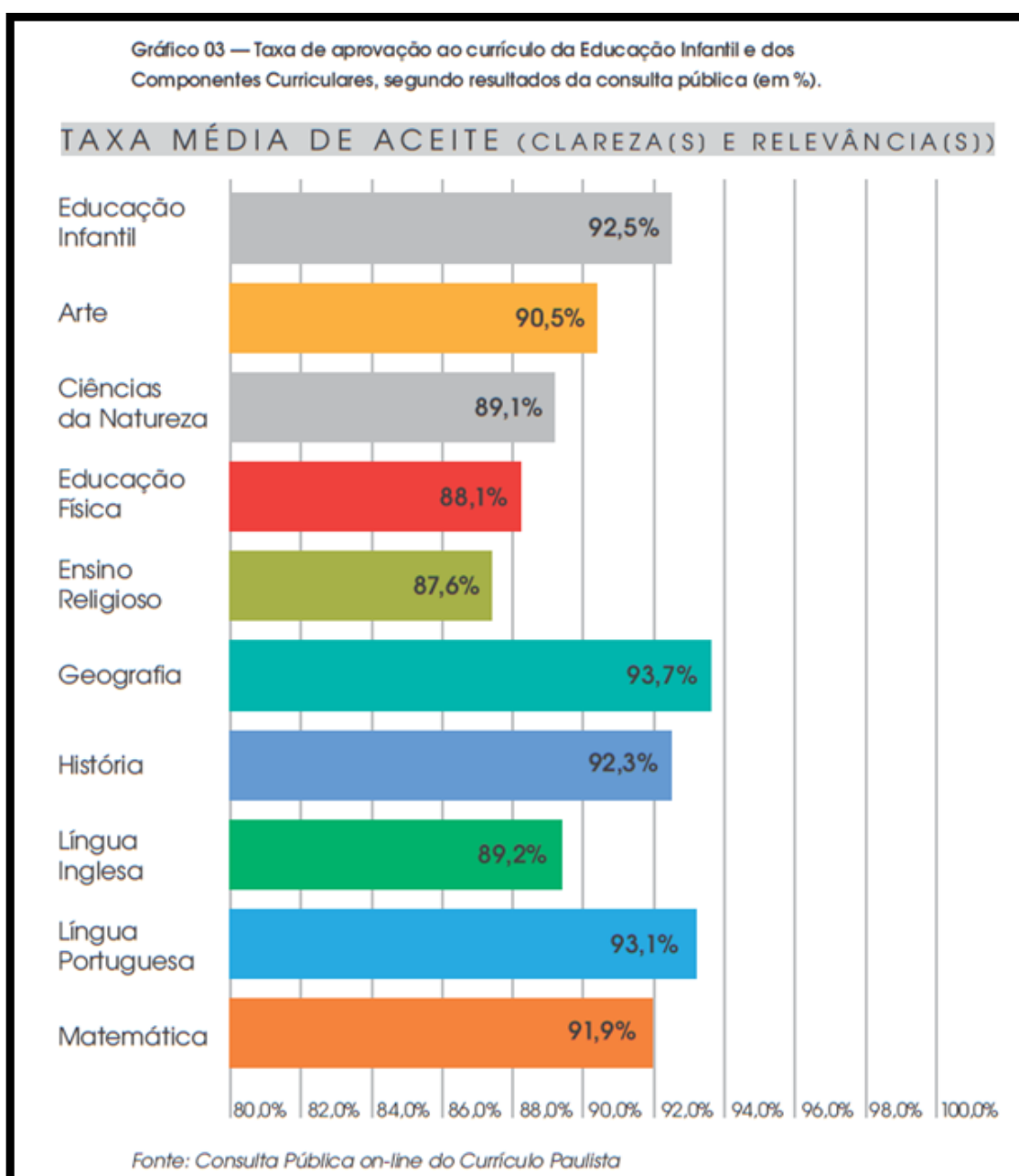
Outro dado introdutório sobre o contexto e o processo de elaboração do documento curricular é a ênfase da narrativa oficial do seu caráter colaborativo e participativo. Segundo os autores, o processo teve início em 2018, após homologação da BNCC para a EI e o EF com discussões que “[...] envolveram a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de

²¹² Informações oficiais. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

Educação de São Paulo (UNDIME-SP), contando também com a presença de representantes da rede privada” (SÃO PAULO, 2019, p. 20), mas que depois, incluiu “[...] redatores das redes municipais e estaduais; professores; gestores escolares; dirigentes; estudantes e sociedade civil [...]” (SÃO PAULO, 2019, p. 20). Segundo a descrição oficial, a primeira versão do NCP (do EF) foi resultante “[...] da leitura analítica das proposições da BNCC e do cotejamento dessas propostas com documentos curriculares das diferentes Redes Municipais, da Rede Privada e da Rede Estadual.” (SÃO PAULO, 2019, p. 20). Essa versão foi disponibilizada na internet para uma consulta pública, de modo que professores, gestores, dirigentes, estudantes e representantes das universidades e da sociedade civil, pudessem acessar e participar. Na versão oficial participaram “[...] 44.443 pessoas que contribuíram com 103.425 sugestões para o texto introdutório e 2.557.779 para os textos das diferentes etapas de escolaridade e respectivos componentes curriculares [...]” (SÃO PAULO, 2019, p. 20). O foco dessa consulta pública foi saber se os consultados aprovavam o currículo em discussão na E.I. e cada um dos componentes curriculares, dentre eles, História, Geografia, Ensino Religioso e Ciências da Natureza. É com certa altivez que os autores ostentam os altos índices de aprovação no gráfico²¹³ exposto a seguir (figura 7).

²¹³ No NCP é o gráfico 3. (SÃO PAULO, 2019, p. 23).

Figura 7 – Taxa média de aceite da primeira versão do NCP



Fonte: SÃO PAULO, 2019, p. 23

Segundo a versão oficial, o processo foi democrático a ponto de incorporar “[...] as sugestões consideradas pertinentes à natureza de um documento curricular e afinadas com as definições pedagógicas da BNCC, resultando na segunda versão do Currículo Paulista” (SÃO PAULO, 2019, p. 23 – 24). Porém, não é explicitado quem define o que é pertinente à natureza de um documento curricular – o que nós preferimos chamar de identidade curricular – nem os seus critérios. O fato, é que emergiu uma segunda versão que foi discutida em “[...] 82 seminários regionais, que contaram com a participação de

29.786 professores e gestores educacionais, representantes das redes pública e privada de 611 municípios paulistas. [...]” (SÃO PAULO, 2019, p. 24). Nessas discussões, segundo a versão oficial, os redatores colheram propostas de novas habilidades, a readequação de outras e, também, a exclusão de algumas em cada componente curricular que depois, foram incorporadas segundo sua pertinência, “[...] segundo o mesmo critério utilizado na consulta anterior. Assim foi elaborada a terceira versão, encaminhada formalmente para apreciação do Conselho Estadual de Educação em 19 de dezembro de 2018.” (SÃO PAULO, 2019, p. 24).

Depois, o relato afirma que houve aportes da comissão do conselho estadual responsável pela homologação junto aos redatores da SEDUC e UNDIME no período entre fevereiro e maio de 2019. Processo que originou nova versão, na qual foram apresentadas

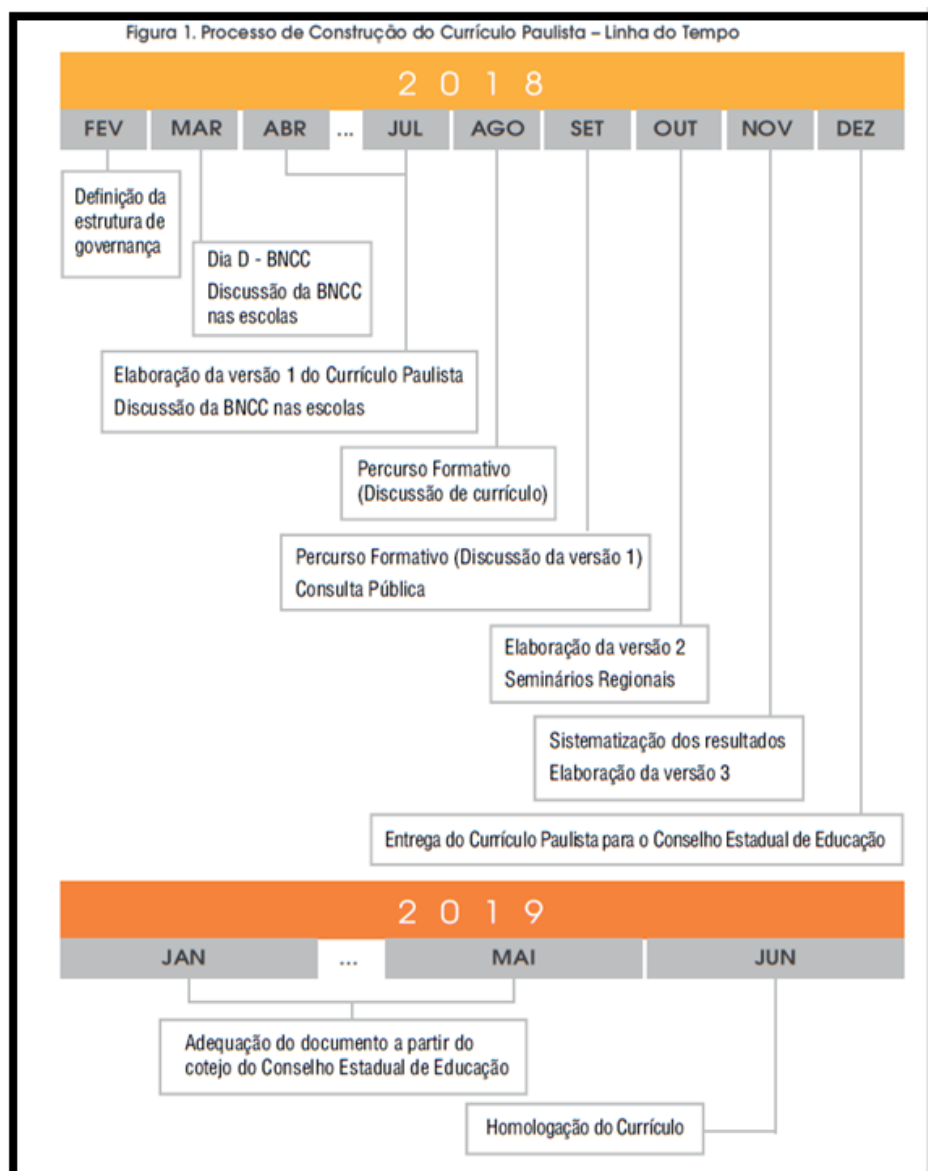
[...] recomendações para que, no Currículo Paulista, observe-se o conceito de competência instituído na BNCC e, ainda, que seja enfatizada, em todos os componentes curriculares, a íntima correlação entre as habilidades socioemocionais e as cognitivas (SÃO PAULO, 2019, p. 24).

Desse último passo, materializou-se a versão que seria aprovada pelo Conselho Estadual de Educação – CEE-SP²¹⁴ e homologada em 1 agosto de 2019, pelo secretário Rossieli Soares²¹⁵. A síntese desse percurso relatado pela versão oficial pode ser visualizada na figura 8.

²¹⁴ Aprovada no Conselho pelo em 19 de junho de 2019. (SÃO PAULO, 2019).

²¹⁵ Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Rossieli Soares da Silva, de 1 de janeiro de 2019 a 1 de abril de 2019, conforme: <https://www.cpp.org.br/informacao/noticias/item/18250-rossieli-sai-renilda-peres-secretaria-executiva-da-seduc-e-a-sucessora>. Acesso em: 3 maio 2022.

Figura 8 – Processo de construção do NCP – verão oficial



Fonte: SÃO PAULO, 2019, p. 25

Sob nossa ótica, é pertinente questionar, inicialmente, quem compunha o CEE-SP por ocasião das recomendações que incluíram o conceito de competências tomando como referência a BNCC, além das habilidades socioemocionais. Consta no volume 2 (EM) a denominada

[...] Comissão Especial para Análise e Recomendações do CURRÍCULO do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo: Ghisleine Trigo Silveira, Fábio Luiz Marinho Aidar Júnior, Katia Cristina Stocco Smole, Laura Laganá, Mauro de Salles Aguiar e Rose Neubauer (SÃO PAULO, 2020a, p. 4).

Os referidos nomes compõem a Gestão de 2019 – 2020²¹⁶, por isso, embora só apareçam no volume 2, deduzimos que é a mesma comissão referida na introdução (componente existente só no volume 1). Exceto Fábio Luiz Marinho Aidar Júnior (único integrante do sexo masculino), todos têm seus currículos explicitados no sítio do CEE – SP. No geral, são profissionais experientes, que atuam, há alguns anos, na esfera governamental paulista e com formação na área educacional, tanto na esfera da graduação quanto da pós-graduação. Por exemplo, a professora Ghisleine é formada em Biologia e Pedagogia, Mestra e Doutora em Saúde Pública. Ela participou e coordenou a equipe técnica da CENP, porém não consta a data. Depois de várias atuações, esteve também nas equipes que elaboraram os materiais curriculares do SPFE, entre 2010 e 2011. Outra professora experiente é Laura Laganá, da área de Matemática, complementados com Pedagogia e Administração Escolar, ela atua no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, desde 1982, onde é diretora superintendente pelo terceiro mandato consecutivo. Há, também, a professora Rose Neubauer, graduada em Pedagogia, Mestra em Psicologia da Educação e Doutora em Educação. Ela foi Chefe de Gabinete da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entre 1983 e 1985, Secretária Estadual da Educação entre 1995 e 2002, membro da Academia Paulista de Educação, dentre outras atuações. Segundo David (2010), Rose Neubauer e sua gestão duradoura, colocou-se de forma severamente crítica a descentralização prevista na LDBEN. Por fim, com menos experiência, Kátia Cristina Stocco Smole, Doutora em Educação na área de Ensino de Ciências e Matemáticas, foi Secretária de Educação Básica no Ministério da Educação MEC, na gestão do ministro Rossieli Soares e membro do Conselho Nacional de Educação. Chama nossa atenção, pensando na referida recomendação de enfatizar as habilidades socioemocionais, que ela participou de programas desenvolvidos pelo IAS, em parceria com secretarias de educação estaduais e municipais, além de ser associada do movimento denominado “Todos Pela Educação” e atuar no “Movimento Pela Base”.²¹⁷ Outro ponto que ressaltamos é que não há membro da área das CHSA, além das pedagogas.

Sob nossa ótica, é preciso aprofundar uma descrição analítica sobre esses atores,

²¹⁶ Conforme sítio do CEE-SP.

Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/conheca_composicao/conheca_composicao. Acesso em: 26 fev. 2022.

²¹⁷ Informações obtidas em:

http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/conheca_composicao/conheca_composicao. Acesso em: 24 jan. 2022.

entretanto, nossa opção é por uma descrição macro, que junto com outros elementos, possibilitem uma compreensão do NCP, em especial no campo do Ensino de História nas próximas subseções.

Considerando uma descrição analítica macro e introdutória e, nas reflexões de Bogdan e Biklen (1994) sobre os procedimentos de pesquisa com documentos oficiais, é importante contrastar a narrativa oficial sobre esse processo de elaboração do NCP com outras versões. Por isso, entendemos ser oportuno o relato crítico da professora Omuro (2020, p. 1), especificamente, sobre o processo que visava a “[...] adequação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Estado de São Paulo, entre junho e outubro de 2018. [...]”. Ela se apresenta como uma “[...] educadora com mais de trinta anos de atuação na educação básica na rede pública paulista, como professora e pedagoga²¹⁸, e com alguma experiência no Ensino Superior privado. [...]” (OMURO, 2020, p. 1). Segundo a autora, sua participação nesse processo foi na condição de Supervisora de Ensino, e o contexto

[...] era particularmente delicado não só pela urgência de finalizar o Currículo Paulista, tendo em vista que a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental já estava homologada, mas também, e principalmente, por se realizar em pleno contexto das eleições parlamentares e presidencial. (OMURO, 2020, p. 1).

O processo de consulta pública (via internet) ocorreu em setembro do ano de 2018 e, de fato, incluiu as comunidades escolares, porém, a própria autora não teve tempo para conhecer, a fundo, a proposta. Iniciou a leitura dos materiais elaborados pela SEE em parceria com a UNDIME – SP, em junho de 2018. Além da falta de tempo, o relato de Omuro (2020, p. 2) explicita que o processo foi marcado por interdições e imposições, uma vez que,

[...] ficava claro que as críticas e proposições em relação à BNCC, que já era lei, deveriam se limitar aos seguintes aspectos: “erros conceituais”, “alinhamento com a legislação”, “complementação”, “respeito com políticas afirmativas”, “contextualização” e “aprofundamento”. Não seriam considerados “comentários sobre a BNCC”, “rejeição a todo o documento”, “manifestação”, “comentário pessoal” e “solicitação sem justificativa” 1. Após a consulta pública on-line, foi elaborada a “Versão 1 do Currículo Paulista”, englobando as contribuições das comunidades escolares. A “Versão 2 do

²¹⁸ De fato, a experiência de Omuro (2020) é abrangente, inclui atuação como Supervisora de Ensino na Diretoria de Ensino da Região de Registro entre 2002 e 2020, momento de sua aposentadoria, conforme seu currículo na plataforma lattes. Quanto a formação, possui duas graduações, uma em História e outra em Pedagogia e, é Mestre e Doutora em Educação.

Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1903007598211325>. Acesso em: 24 jan. 2022.

Currículo Paulista” foi finalizada em Seminários Regionais, realizados em outubro de 2018. As versões regionais foram encaminhadas ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) para aprovação e homologação final do Currículo Paulista, o que só veio a ocorrer em 19/06/2019 (aprovação pelo CEE-SP) e em 01/08/2019 (homologação pela SEE-SP).

Esses canais formais de participação, que Omuro (2020) caracteriza como limitados e insuficientes para a ampliação das reflexões, têm certa similaridade com as dificuldades de participação que professores e gestores enfrentaram no processo de implementação do currículo paulista anterior, o SPFE. David (2010, p. 164) realizou pertinente pesquisa nos anos de 2008, 2009 e 2010, em 15 escolas da Diretoria de Ensino Regional de Franca – SP, cujos resultados lhe permitiu afirmar que

[...] se, houve consulta à rede, o foi, por “mecanismos e processos de pseudoconsultas, insuficientes para escamotear o caráter autoritário de sua elaboração encaminhada de cima para baixo” como bem o interpreta Lombardi (2009, p.13) e com quem concordo plenamente.

O que sustenta sua convergência com Lombardi²¹⁹ (2009 apud DAVID, 2010) é o fato de os profissionais entrevistados²²⁰ serem unânimes em afirmar que não tiveram oportunidade de participar das alegadas consultas. Sob nossa ótica, é pertinente observar que as restrições à participação nos processos decisórios da elaboração e implementação dos currículos paulistas parecem ter certa longevidade (abarcando o SPFE e o NCP) e ocorrer em diferentes regiões do Estado (Registro e Franca).

Tanto David (2010) como Omuro (2020) apresentam outras críticas atinentes ao campo da História no SPFE e no NCP, respectivamente. Nesse ponto de nossa descrição, parece-nos adequado chamar a atenção para o que significa a afirmação de que o NCP é “[...] alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio, homologada pelo próprio Rossieli Soares quando ocupou o cargo de Ministro da Educação, em dezembro de 2018.” (SÃO PAULO, 2020b, n.p.). Além do comando do próprio Rossieli Soares no momento de homologação da BNCC e da elaboração do NCP e da colaboração de nomes como da professora Katia Smole, no próprio texto introdutório do documento

²¹⁹ LOMBARDI, José Claudinei. A reforma curricular do Estado de São Paulo. **Revista Planejamento**, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://apeoespsub.org.br/especiais/revista_planejamento_2009.pdf>. Acesso em: 5 set. 2010.

²²⁰ Das quinze escolas analisadas por meio dos relatórios produzidos pelos estagiários, alunos do Curso de História da UNESP/Franca, três escolas do EF tiveram seus profissionais entrevistados. Além de sete professores de História do Ensino Fundamental, participaram da pesquisa como entrevistados três professores coordenadores, três diretores, um professor Coordenador da Oficina Pedagógica (Pcop) de História, três Supervisores de Ensino e a Dirigente Regional de Ensino.

consta que “as primeiras discussões visando a elaboração do Currículo Paulista se dão em regime de colaboração, por meio do ProBNCC²²¹, instituído pela Portaria MEC N° 331” (SÃO PAULO, 2019, p. 19).

Cabe então perguntar, afinal, o processo de elaboração da BNCC (que parece ter inspirado o NCP) foi democrático? Pelo que foi descrito até aqui, na versão oficial e na versão crítica, o ponto de partida e o referencial mais importante para o NCP foi a BNCC que, por sua vez, foi inspirada no *Common Core State Standards* (CCSS)²²², o currículo nacional estadunidense (TARLAU e MOELLER, 2020). Isso seria um indício de que a BNCC foi feita por meio de processos democráticos e transparentes? Outra característica que o NCP assume compartilhar com a BNCC é que ele “Contempla as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...]” (SÃO PAULO, 2019, p. 11), mas como essas competências repercutem no NCP?

4.1 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Tendo em vista que nosso recorte privilegia o EM, cabe explicitar que antes da BNCC para essa etapa, houve a Reforma do EM, por meio da Lei 13.415/2017. Além disso, o Estado de São Paulo foi o precursor na implementação da referida Reforma, processo que iniciou no ano de 2019 com a chamada transição curricular que incluiu o “[...] Programa Inova Educação, itinerários formativos e habilidades socioemocionais” (JORGE, 2021, p. 26). Para não sermos imprecisos e confusos, faremos uma descrição de caráter cronológico.

A iniciativa de elaborar uma base curricular comum atende ao que estava previsto no artigo 120 da Constituição Federal e no artigo 26 da Lei 9.394/96 da LDB²²³. Desde

²²¹ “[...] O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela portaria N° 331, de 2018, estabeleceu as diretrizes, os parâmetros e os critérios para a implementação da BNCC em âmbito estadual e municipal. [...]” (SÃO PAULO, 2019, p. 19).

²²² Mais conhecida como *Common Core* que em tradução livre pode ser entendida como Base Comum Nacional, ou seja, a BNCC estadunidense cuja implementação contou com recursos da Fundação Gates, precursora e inspiradora da BNCC por meio de várias ações, por exemplo, um seminário em Yale no ano de 2013, promovido pela Fundação Lemman, com funcionários governamentais de alto escalão, privados brasileiros e estadunidenses. (TARLAU e MOELLER, 2020).

²²³ Durante as discussões do PNE a organização “Todos pela Educação” atuou na construção do consenso e apresentou cinquenta e quatro emendas ao PNE de 2014. Das cinquenta e dois aprovadas, três estabelecem prazos para a criação de diretrizes curriculares nacionais. Desde então, estava estabelecido que uma base curricular deveria ser elaborada e encaminhada ao CNE até junho de 2016. (TARLAU e MOELLER, 2020).

abril do ano de 2010, por ocasião da realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), sob a batuta do MEC, é que se defendeu, no âmbito do debate educacional, a construção de uma base como parte de um Plano Nacional de Educação (PNE)²²⁴. Mas, apenas em junho do ano de 2015, realizou-se o Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Até então não havia sido institucionalizada essa nomenclatura. No seminário reuniram-se assessores e especialistas envolvidos na elaboração da base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. No mês de setembro do mesmo ano foi disponibilizada a primeira versão da BNCC e a segunda em maio de 2016. Ano marcado por uma ruptura política e social cujo evento de maior repercussão foi o impedimento da Presidente Dilma Rousseff. Este produziu desdobramentos nas políticas públicas nacionais do governo federal, incluindo, de forma peculiar o campo educacional.

Entre a primeira e a segunda versão da BNCC, ainda durante o segundo governo da Presidente Dilma Rousseff, emergiu um debate acirrado, particularmente no campo da História. Conforme Tavano e Almeida (2018), entre os diversos grupos que disputam o currículo e seus sentidos, o que sob nossa ótica pode ser estendido à BNCC²²⁵, há as comunidades disciplinares e as comunidades epistêmicas. Na área da História, podemos distinguir entre os pesquisadores da História (historiadores) e os pesquisadores do Ensino de História (CERRI e COSTA, 2019), sendo que esses dois grupos manifestaram posições antagônicas frente a primeira versão da BNCC/História.

O que estava no centro da discussão – que mobilizou os órgãos de imprensa e a chamada opinião pública – era a cronologia ortodoxa baseada no quadripartismo histórico – História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea – já amplamente criticado pela ciência histórica por suas fragilidades epistemológicas. Politicamente, esse quadripartismo representa a dominação secular baseada no dogma de que a Europa é a matriz incontestada da civilização, o que ideologicamente justificaria sua dominação herdada pelos Estados Unidos (SILVA, 2018). Nesse diapasão, “[...] China e Índia antigas, dentre outras sociedades asiáticas, somem [...]. África aparece como dotada de homens equiparados à fauna etc. Não há Oceania, exceto como objeto dos

²²⁴ Conforme o documento final do CONAE 2010. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

²²⁵ Apesar de a BNCC não ser um currículo do ponto de vista formal, entendemos que ela pode ser tomada como objeto de estudo do campo curricular. Um dos motivos é que ela tem sido recepcionada, pelos estados brasileiros, para elaborar seus currículos, de forma pouco crítica, alinhada a BNCC (FERREIRA, 2021), inclusive como se ela fosse, propriamente, um currículo. Esse é o caso do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2020a; SÃO PAULO, 2020b).

colonizadores.” (SILVA, 2018, p. 1007-1008), contexto no qual podemos identificar ações inerentes às estratégias do forte (CERTEAU, 2014) para impor o silenciamento das narrativas de grupos excluídos dos aparatos políticos hegemônicos (GOODSON, 2019; APPLE, 2006).

A primeira versão da BNCC/ História foi acusada de

[...] lulo-petismo, linha metodológica desconhecida em História, ignorando debates sobre História do Brasil, História da África, História das Américas, História Imediata e Passado/Presente. O governo Rousseff, portanto, igualmente se derrubou a partir de parcelas de seus quadros, apoiando quem o atacava: isso também é História (SILVA, 2018, p. 1005).

Os críticos sustentavam que estava havendo uma substituição de História Antiga, Medieval e Moderna, com conteúdos fundamentais como Antiga Grécia e Roma por conteúdos e temas da História do Brasil, da América e da África meramente por razões ideológicas do campo das esquerdas. Cabe salientar que o posicionamento do então Ministro da Educação do Governo Dilma Rousseff foi favorável aos críticos da primeira versão da BNCC. Para Cerri e Costa (2019), os críticos da primeira versão da BNCC/História foram favorecidos, também, pelo movimento de negacionismo científico. Esses críticos ao alegarem que a história europeia estava sendo abandonada por razões meramente ideológicas não precisaram sequer

[...] fazer efetivamente nenhuma contraproposta para obter vantagem no debate: o uso do neologismo e tom do debate facilitou a associação com outra forma de discurso de alta aceitação no mesmo momento do processo de *impeachment*: a negação do conhecimento científico por meio da condenação antecipada dos pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais por “excesso de ideologia”. A isso, se prestou, antes de todos, o próprio Ministro da Educação da Presidente Dilma Rousseff na época. Esta estratégia, que pode ser chamada de *ad hominem*, dispensa o acusador de discutir efetivamente a proposta e de oferecer alternativas e soluções e, foi amplamente usada por organizações reacionárias como o movimento Escola Sem Partido (CERRI e COSTA, 2019, p. 73, tradução nossa).

Além do referido negacionismo científico, podemos considerar outros dados daquele contexto, levantados por Tarlau e Moeller (2020, p. 578). Por exemplo, o fato de que já estava anteriormente em curso uma sofisticada e arrojada estratégia de mídia da Fundação Lemman. Arrojada porque ela investiu em treinamento de “[...] dezenas de jornalistas para cobrir questões educacionais, inclusive a BNCC, e apresentá-las de forma positiva [...]”, como se fossem propostas e medidas inevitáveis, naturais. Como afirmou

Manuel Palácios²²⁶ em entrevista à Tarlau e Moeller (2020, p. 578, **negrito nosso**),

[...] eles [a Lemman] sabem dialogar com a imprensa paulista. **Quando o currículo de História foi publicado, houve uma reação imensa.** É claro que as primeiras propostas padeciam de uma série de carências, de uma série de lacunas. Então, era preciso contar com boa vontade na recepção. A fundação teve um papel essencial na construção dessa recepção positiva.

A Fundação atuou para que a BNCC escapasse de críticas à direita e à esquerda considerando os diferentes matizes. Segundo o mesmo entrevistado, foi a Lemman quem afiançou o documento frente à crítica à primeira versão. Afirmou que apesar dos problemas, a BNCC era necessária e que seria melhorada, que todos podiam confiar que ela se tornaria menos político – ideológica e mais técnica (TARLAU e MOELLER, 2020).

De fato, a Lemman, junto com o Movimento pela Base cumpriu a promessa, tornou os debates políticos assunto do âmbito técnico (TARLAU e MOELLER, 2020), o que reforça as reflexões e questionamentos de Apple (2006) e Sacristán (2011a; 2011b) sobre a despolíticação do debate educacional. Mas, o aspecto que desejamos enfatizar em nossa descrição é que no contexto dessas discussões sobre o campo da História, o Ensino de História foi ignorado dentro da própria Associação Nacional de História – ANPUH

[...] como campo de investigação, produção de conhecimento e de acumulação de discussão de políticas públicas por tantos polemistas é um sintoma preocupante de que o campo não é reconhecido por amplos contingentes de historiadores “*stricto sensu*”, talvez a maioria. A negação, por uma parte, significativa dos historiadores para reconhecer a cientificidade das reflexões e investigações produzidas pelos profissionais que se dedicam a pesquisa do ensino e da aprendizagem da História é o nosso tema central. Se fosse aceito como campo de investigação e de produção de conhecimento no mesmo nível que os campos de conhecimento dos críticos da primeira versão, o Ensino de História teria sido a posição prioritária e destacada entre os historiadores para opinar sobre a BNCC. Afinal, não se tratava de História Antiga ou Medieval, mas dos objetivos e dos meios para ensinar a ciência histórica (CERRI e COSTA, 2019, p. 87, tradução nossa).

²²⁶ Presidente do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que ajudou os estados a desenvolver exames padronizados. Apesar de não ser membro do Partido dos Trabalhadores (PT), devido a seu trabalho no CAEd, circulava no MEC desde 2003, dando consultoria para várias equipes de formulação de políticas públicas. Foi nomeado pelo ministro Cid Gomes para comandar a Secretaria de Educação Básica, cargo que exerceu entre fevereiro de 2015 e maio de 2016, quando foi sucedido por Rossieli Soares. Isso significa que durante as trocas de ministros no MEC (Renato Janine Ribeiro e Aloísio Mercadante), Palácios conduziu e garantiu continuidade ao processo, mas acolhendo as inflexões estimuladas pela Lemman, cuja atuação ele defende por entender que tal fundação contribuiu, de forma legítima, para a superação das fronteiras ideológicas. A avaliação de Palácios e outros atores entrevistados por Tarlau e Moeller (2020, p. 581, *grifo das autoras*) sobre o papel da Lemman, evidencia o êxito da operação ideológica da citada fundação, pois são funcionários governamentais e especialistas de universidades que “[...] veem *a si mesmos* como líderes do processo e descrevem a Fundação Lemann e o Movimento pela Base como simples apoiadores.” e, que, portanto, são dotados de isenção ideologia, neutralidade política, essencialmente técnicos.

Entretanto, todas as contradições em torno da BNCC/História (versão final) não devem nos levar a entendê-la como apenas mais uma reafirmação de uma concepção de História Tradicional. Para Silva (2018), não é justo afirmar que a BNCC/História é mais do mesmo, até porque há diferenças, embora o que prevaleça seja aqueles limites tradicionalmente conhecidos na História Escolar. “[...] O perfil clássico foi preservado – História Antiga Europeia, Renascimento, Revolução Industrial... Indígenas e africanos são evocados – mais como efeitos de República, ditadura etc.” (SILVA, 2018, p. 1012). O autor indica incoerência no documento que, na abertura, concebe professores e alunos como agentes históricos, mas apresenta os temas de forma ineficaz para suscitar problematizações. Segundo Silva (2018), o documento mostra-se conservador no campo da História, o que evidencia coerência com o governo que o emitiu e finaliza afirmando que “[...] o ensino não se reduz a documentos governamentais [...]. Trancada a porta da sala de aula, professores e alunos são livres para pensarem. E pensam!” (SILVA, 2018, p. 2012), uma afirmação que nos remonta à lógica do modelo polemológico de Certeau (2014).

Avançando com nossa descrição, as inflexões nas políticas educacionais promovidas pelo governo do Presidente Michel Temer ficaram evidentes no modo de prosseguir a elaboração da BNCC e, sobretudo, com a Reforma do EM. Uma síntese dessas inflexões está no texto jornalístico de Saldaña (2016), no qual, são explicitadas as posições da secretária executiva da nova gestão do MEC²²⁷, da diretora do Instituto Inspirare²²⁸ e um representante do IAS, identificado como educador²²⁹. Os três

²²⁷ Maria Helena Guimarães de Castro, socióloga e professora universitária, filiada ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), já havia ocupado o mesmo cargo no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Em 2016, passou a ser a presidente do Comitê Gestor da BNCC quando também atuou como Ministra substituta do MEC. Desde outubro de 2020, é presidente do CNE. Mais informações disponíveis em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11717/maria-helena-guimaraes-deixa-o-ministerio-da-educacao>.

Acesso em: 25 jan. 2022. E em: <https://www.psdb.org.br/acompanhe/maria-helena-guimaraes-de-castro-e-anunciada-como-secretaria-executiva-do-mec>. Acesso em: 25 jan. 2022.

²²⁸ Anna Penido, jornalista, contribuiu com a criação da BNCC e com a Reforma do E.M., conforme: <https://www.record.com.br/autores/anna-penido/>. Acesso em: 25 jan. 2022. O Instituto Inspirare, segundo mapeamento feito pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais (GREPPE), era uma das instituições privadas que atuavam, no ano de 2015, junto a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, no âmbito do currículo junto com organizações como IAS e Fundação Lemann (GARCIA, T. e ADRIÃO, T. (Orgs.) **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). Curitiba: CRV, 2018.

²²⁹ Mozart Neves Ramos, graduado, Mestre e Doutor em Química, foi reitor da Universidade Federal de Pernambuco (até 2003), Secretário de Educação no mesmo Estado (2003 – 2006), foi presidente executivo do movimento Todos pela Educação (2007 – 2010) e membro do CNE (2005 – 2014 e 2018 – atual) e diretor de Articulação e Inovação do IAS. Disponível em: <https://fapesp.br/13146/mozart-neves-ramos>. Acesso em: 25 jan. 2022.

entrevistados defendem que a BNCC deve incorporar as competências socioemocionais, inclusive para atender uma demanda de mercado, pois, segundo a reportagem “tem sido comum a constatação de que os profissionais de hoje são contratados pelo cognitivo, mas demitidos pelo socioemocional [...]” (SALDAÑA, 2016, n.p.). Esse tipo de inflexão (que ocorre em meio a continuidade) é confirmada por um professor vinculado a uma universidade pública, Tiago²³⁰, que atuou na redação da BNCC desde a primeira versão, depois foi contratado pela Fundação Lemann, para analisar a terceira versão. Ele explicou algumas dessas distinções afirmando que

Quando há substituições políticas, há mudanças na orientação teórica. Quando elaboramos a [segunda versão da] BNCC, por exemplo, a palavra “competência” (...) foi praticamente vetada. Não se falava em competência, por uma compreensão ideológica de que competência era coisa da produção industrial e a educação era mais para formar um ser humano e não um trabalhador. Agora, com uma gestão Tucana, aparecem na nova versão as competências e habilidades que não estavam presentes na Base anterior. (TARLAU e MOELLER, 2020, p. 591).

No excerto, fica evidente como os aportes teóricos, cientificamente elaborados, são recepcionados por lideranças políticas e empresariais. O que está relacionado com “[...] a supremacia da ideologia do currículo como prescrição [que] pode ser evidenciada até mesmo quando olhamos de relance para a literatura curricular. [...]” (GOODSON, 2019, p. 94 – 95) e que no cotidiano dos professores corresponde à subtração da condição de profissionais detentores de saberes específicos (TARDIF, 2010), limitados a meros “[...] “fornecedores” de conteúdos e técnicos para a produção de resultados de avaliação predeterminados. [...]” (GOODSON, 2019, p. 96). (GOODSON, 2019, p. 95).

Quanto a Reforma do EM, as discussões já estavam em curso, mas foram abruptamente desconfiguradas quando, em setembro de 2016, o Presidente publicou a Medida Provisória – MP de número 746, um instrumento que tem força de lei, representativo da histórica prevalência desproporcional do Poder Executivo, pois produz efeitos legais imediatos e deve ser apreciada pelo Congresso Nacional no prazo de cento e vinte dias para se tornar lei no país²³¹. Depois dos trâmites legais, em meio a muitas

²³⁰ “Tiago” é um pseudônimo de um entrevistado de Tarlau e Moeller (2020), em abril de 2017.

²³¹ A MP é uma prática que mobiliza as outras esferas políticas brasileiras, tendo em vista que, se não for votada em até quarenta e cinco dias, a pauta da Câmara ou do Senado fica paralisada, não podendo realizar nenhuma outra votação enquanto não deliberar sobre a mesma. Sobre as etapas da tramitação de uma MP e sua regulamentação podemos encontrar uma versão resumida no sítio do Congresso Nacional. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/entenda-a-tramitacao-da-medida-provisoria>. Acesso em: 25 jan. 2022.

manifestações contrárias no campo educacional, a MP converteu-se na Lei 13.414 em fevereiro de 2017, alterando a LDB no que diz respeito ao EM. Na avaliação da ANPEd, é “[...] mais uma lei sem diálogo com a sociedade [...]” (ANPEd, 2017, n.p.). Em tom de antecipação das críticas que emergiriam ao NEM, o sociólogo Cesar Callegari, membro do Conselho Nacional de Educação entre 2004 e 2018 e presidente da comissão bicameral²³² encarregada de analisar a BNCC no CNE, afirmou que somente a revogação da Lei 13.425/2017 corrigiria a proposta para o EM. Segundo ele, excludente, reducionista e com potencial para acentuar as graves desigualdades educacionais brasileiras (CALLEGARI, 2018a). Críticas que se intensificaram durante a implementação do NEM. Ao comparar a forma como foi introduzida a reforma do EM com a maneira como foi discutida a BNCC, Tarlau e Moeller (2020, p. 588) afirmaram que, claramente, são estratégias distintas, sendo a Reforma do EM “draconiana” e as discussões da BNCC “gramsciana” graças à atuação da Fundação Lemman e sua organização Movimento pela Base, pois

[...] Na primeira [Reforma do E.M.], as políticas são impostas à sociedade civil, gerando raiva e, muitas vezes, resistência; na estratégia gramsciana [caso da BNCC], a sociedade civil é integrada a um bloco unido hegemônico de apoio a novas iniciativas, minimizando as divergências e marginalizando como irracional, ilógica e ideológica qualquer resistência que apareça.

Para não nos estendermos mais na descrição sobre a Reforma do EM, a BNCC e suas seis versões (quadro 9), vamos terminar essa subseção destacando que, inicialmente, a BNCC foi pensada como um documento único capaz de articular todas as etapas da escolarização básica brasileira (EI, EF e EM). Mas, em meio a muitas controvérsias, entre elas, a Reforma do EM, a decisão do Poder Executivo Federal foi por homologar em dezembro de 2017, apenas o documento referente ao EI e EF. Tal mudança foi interpretada como uma cisão da Educação Básica (ANPEd, 2018, n.p.; CÁSSIO, 2019; CALLEGARI, 2018a), frente a qual

[...] cabe perguntar, foi dialogada com quem? A única versão pública que o Mec apresentou para a BNCC do ensino médio é a que foi entregue ao CNE. Quem tornou público o debate foi o CNE [onde atuavam Callegari (2018a; 2018b) e seus pares] e por isso podemos afirmar que a atual BNCC para o Ensino Médio é uma versão piorada, reducionista e autoritária (ANPEd 2018, n.p.).

²³² Câmara da Educação Básica e Câmara da Educação Superior. Membros de ambas trabalharam na comissão que analisou a BNCC. (CÁSSIO, 2019).

Quadro 9 – Versões/etapas da elaboração da BNCC

VERSÃO (ETAPA)	DATA DA DIVULGAÇÃO	GOVERNO	MINISTRO	NÚMERO PÁGINAS	OBSERVAÇÕES
1	16 set. 2015	Dilma Rousseff	Renato Janine Ribeiro	302	Submetida a consulta pública online (16 set. 2015 a 15 mar 2016) e analisadas por especialistas.
2	3 maio. 2016	Dilma Rousseff	Aloizio Mercadante	652	Debatida em 27 seminários estaduais (23 jun. a 10ago. 2016).
3 (EI-EF)	6 abr. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	396	Debatida em cinco audiências públicas (7 jul. a 11 set. 2017) e analisada por especialistas.
4 (EI-EF)	27 nov. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	422	Versão embargada, analisada pelo CNE.
5 (EI-EF)	20 dez. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	472	Versão homologada pelo ministro da educação.
3 (EM)	3 abr. 2018	Michel Temer	Mendonça Filho	150	Debatida em cinco audiências públicas (11 maio a 14 set. 2018).
4 (EM)	1 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	94	Versão embargada, analisada pelo CNE.
5 (EM)	14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	97	Versão homologada pelo ministro da educação.
6	14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	600	Versão final consolidada.

Fonte: Cássio, 2019, p. 14 – 15.

Sob nossa ótica, são perguntas importantes, pois o MEC em todo o processo buscou legitimar a BNCC com três argumentos, sendo um deles a alegada participação social²³³. O MEC divulgou que a primeira versão da BNCC recebeu mais de doze milhões

²³³ Os outros dois argumentos são que a BNCC é um mecanismo de promoção da igualdade educacional e que ela ajuda a superar a fragmentação nas políticas educacionais. Todos os argumentos têm expostas suas fragilidades por Cássio, 2019.

de contribuições na consulta pública, via internet²³⁴, que a segunda versão foi objeto de vinte e sete seminários estaduais, nos quais foram colhidas contribuições de nove mil, duzentos e setenta e cinco representantes das redes de ensino que originaram a terceira versão. Entretanto, Tarlau e Moeller (2020, p. 555) investigaram as principais forças mobilizadoras desse processo de diálogo e apontam que ele é dirigido por uma hegemonia corporativa e privada voltada à Educação Pública que “[...] não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros; em vez disso, é uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança [...]”, segundo um processo global do capital, no qual as “[...] fundações do Sul Global aprendem com fundações e processos de políticas públicas do Norte Global a influenciar com eficácia as trajetórias educacionais, com base em visões específicas de sociedade e de escolaridade.” (TARLAU e MOELLER, 2020, p. 555 – 556), o que, sob nossa ótica, coaduna, amplia e atualiza os estudos de Apple (2006) sobre os movimentos do capital na área educacional.

Cassio (2019) observa que, das doze milhões de contribuições, apenas 1,52% representam comentários e sugestões de inclusão e modificação do texto. Mais de 98% das contribuições corresponde, por exemplo, a “um clique” na opção “concordo”, em um questionário com perguntas sobre a clareza do texto e a pertinência/relevância dos objetivos de aprendizagem. O autor, observa que os verbetes pertinência e relevância foram tratados como se fossem sinônimos. Mas mesmo se considerarmos as contribuições mais elaboradas (1,52%) “[...] não há nenhuma indicação nos relatórios públicos do MEC de como elas foram analisadas ou incorporadas à segunda versão da BNCC. Quanto aos vinte e sete seminários e as contribuições neles coletados que teriam servido para a elaboração da terceira versão, há algumas contradições das quais destacamos o fato de que

[...] uma **das diferenças mais notáveis entre a segunda e a terceira versões da Base foi a reincorporação da pedagogia das competências** em que se basearam, nos anos 1990, os PCN. O documento com o posicionamento conjunto das entidades [Undime e Consed] afirma textualmente que, “**Embora não tenha sido mencionado nos Seminários, o Consed avalia que o currículo do Ensino Médio deva ser organizado por competências**” (CONSED& UNDIME, 2016, p. 21, grifos meus). Apesar de nenhum dos selecionadíssimos participantes dos seminários estaduais – professores, supervisores e dirigentes das redes de ensino – ter feito essa sugestão, a BNCC surgiu reorganizada em torno da pedagogia das competências para todas as

²³⁴ Informação disponível em: <http://pne.mec.gov.br/noticias/473-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes>. Acesso em: 25 jan. 2022.

etapas da Educação Básica a partir da terceira versão. Diante de tudo isso, é provável que os seminários estaduais tenham sido o esforço mais significativo, mas também o mais vão, de construção participativa do texto da BNCC (CÁSSIO, 2019, p. 29, **negritos nossos**).

Por fim, as audiências públicas da terceira versão, organizadas pelo CNE teve como um dos subsídios um estudo comparativo apócrifo, mas que Cássio (2019) explicita ter sido produzido pela Fundação Vanzolini²³⁵. No decorrer dessas audiências houve poucas oportunidades de manifestações de setores críticos à BNCC, caso representativo disso foi a audiência da região Sudeste, realizada em São Paulo – SP (08 jun. 2018), que foi “[...] cancelada, pois grupos de manifestantes impediram que o tema pudesse ser discutido com a devida profundidade [...]” (CÁSSIO, 2019, p. 29), segundo nota oficial do CNE, referindo-se ao fato de o plenário estar ocupado por professores secundaristas antes do início das atividades. Semanas depois dessa audiência foi que, mesmo depois de atuar ativamente na aprovação da BNCC para o EI e EF, “[...] Cesar Calligari, conselheiro que presidia a comissão bicameral encarregada da análise da Base no CNE, pediu dispensa do cargo através de carta²³⁶ contendo severas críticas à BNCC do Ensino Médio e à Lei n. 13.415/2017 [...]” (CÁSSIO, 2019, p. 31). O que incluiu uma menção explícita ao cancelamento da audiência em São Paulo que, para ele, evidenciou a necessidade de ampliação da discussão. As muitas horas de audiências não impactaram, significativamente, o texto final da BNCC para o EI e EF aprovado pelo CNE. Os motivos ficaram evidentes nos pedidos de vistas das conselheiras Aurina Oliveira Santana e Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar, durante a votação da BNCC, quando declararam:

[...] fomos surpreendidas pela urgência e pela definição intempestiva da Presidência do CNE concedendo uma semana para a elaboração de um substitutivo do Processo e da Resolução (...), prejudicando a análise de toda a documentação [contribuições das audiências públicas] [...]. Infelizmente, a opção do CNE foi pela celeridade em detrimento de discussão aprofundada, como requer a matéria, e isso ficará registrado como uma afronta a esse Órgão Colegiado, sobre se o entendermos como um Órgão de estado e não de

²³⁵ Fundação Carlos Alberto Vanzolini, a mesma que elaborou os materiais do currículo paulista “São Paulo Faz Escola” a partir do ano de 2008, sem licitação (LOURENÇO, 2021).

²³⁶ Carta aos conselheiros ao Conselho Nacional de Educação - César Callegari – Renúncia à Presidência da Comissão da BNCC.

Disponível em: <https://www.epsvj.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso em: 25 jan. 2022.

Governo (AGUIAR²³⁷, 2018 apud CÁSSIO, 2019, p. 30).

Considerando diversas evidências e relatos de todo o processo, Ferreira et al. (2021) afirmaram que as críticas de diversos setores da sociedade, ainda que pertinentes, sucumbiram à imposição de um consenso forjado por práticas que, Tarlau e Moeller (2020), chamaram de consenso por filantropia, termo que se refere às ações articuladas por

[...] várias fundações privadas [que] mobilizaram, “desinteressadamente”, grandes somas de recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais para forjar um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais visando dar apoio à política pública proposta, apesar do contexto, das críticas e das tensões que existiam no campo social (FERREIRA et al., 2021, p. 21).

Defendemos que a compreensão da identidade do NCP implica considerar que desde seu processo de elaboração a busca foi por contribuir para a implementação da BNCC a ponto de ter incorporado as sugestões que emergiram do processo de consulta pública, realizada em setembro do ano de 2018, segundo dois critérios: o primeiro refere-se às contribuições que foram

[...] consideradas pertinentes à natureza de um documento curricular [que nós preferimos chamar de identidade curricular] e [, o segundo, relacionado às questões já] afinadas com as definições pedagógicas da BNCC, resultando na segunda versão do Currículo Paulista [para o EF] (SÃO PAULO, 2019).

Ora, como não é explicitado qual a concepção de currículo e de sua natureza – ou identidade curricular –, o que fica evidente que a BNCC foi a referência clara e, por isso, hegemônica no processo de discussão curricular paulista. Até que ponto essa relação entre NCP e BNCC é representativa do que tem ocorrido nos demais estados? Será que o consenso dissimulado e o participacionismo social (CÁSSIO, 2019) marcam o processo de implementação da BNCC nos estados brasileiros? Será que nos outros estados o consenso por filantropia (TARLAU e MOELLER, 2020) também teve influência na elaboração dos currículos? Sobre tais perguntas, podemos tomar como referência as reflexões produzidas no âmbito de um ciclo de debates interinstitucional abrangente, feito

²³⁷ AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: Avaliação e perspectivas**. Recife: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, 2018. p. 8 – 22.

por uma ampla rede de pesquisadores do Ensino de História, com representantes de cada unidade federativa, ao longo do ano de 2020 sobre os primeiros passos no processo de elaboração dos currículos estaduais de História, nossa próxima subseção.

4.2 IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR/HISTÓRIA.

O evento denominado “Ciclo de Debates BNCC de História nos estados: o futuro do presente”, realizado entre 20 de agosto e 19 de novembro de 2020, por meio de dezenas de conferências via internet, permitiu uma visão panorâmica dos primeiros passos do processo de implementação da BNCC nas diferentes unidades federativas por meio da discussão dos documentos curriculares de 26 estados mais a do Distrito Federal. O ciclo de debates desdobrou em uma publicação na qual são analisados os documentos curriculares de História de 19 estados, pois por motivos pessoais e profissionais alguns autores não puderam apresentar seus textos, entretanto, suas participações orais no evento estão registradas e disponibilizadas no canal do *Youtube*²³⁸ vinculado a uma das quatro instituições²³⁹ (universidades públicas) parceiras na organização do evento (FERREIRA et al., 2021).

Paradoxalmente, a participação nas seções foi facilitada para os ouvintes e para os debatedores pelo formato *online* que emergiu no contexto do isolamento social em função da síndrome de COVID-19. Professores e pesquisadores do Ensino de História do país inteiro trocaram impressões sobre o curso atual das políticas públicas educacionais e curriculares a partir dos primeiros passos dados em cada estado para implementar a BNCC/História.

A publicação (desdobramento do evento) apresenta uma diversidade de abordagens e perspectivas teóricas e metodológicas. Segundo os organizadores da obra

[...] Alguns autores fazem um comparativo entre os documentos curriculares das últimas décadas para exemplificar o que avaliam como retrocesso da proposta da BNCC e dos documentos estaduais. Outros optaram por uma reflexão a partir das experiências docentes no processo de discussão do documento e de implementação na escola, apresentando relatos de professores

²³⁸ Todas as sessões do “Ciclo de Debates BNCC de História nos estados: o futuro do presente” foram disponibilizadas na página do curso de Especialização em História da Bahia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), disponível em:

<https://www.youtube.com/channel/UCDv9FDv9BWFxUGwRj3P7g>. Acesso em: 4 fev. 2022.

²³⁹ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL).

e professoras da educação básica sobre a participação no processo. Outros ainda fazem reflexões teóricas sobre as características dos conteúdos que compõem o currículo (crítica à história cronológica e tradicional, eurocentrada). Também discutem a ausência ou superficialidade da história local e regional, já que boa parte dos currículos estaduais são mera cópia da BNCC, com poucos acréscimos ou mudanças. Alguns textos analisaram as propostas de trabalho recortando questões específicas, como as histórias indígena, africana e afro-brasileira, enfatizando a ausência ou, na maioria dos casos, a superficialidade com que são tratadas, independente da formação social dos estados. Outra ausência presente no debate dos textos é a questão de gênero que, com raras exceções, como o currículo do Ceará, foram mantidas fora dos currículos. Finalmente, alguns optaram por apresentar ações de oposição ao documento e possibilidades de uso que não se restrinjam à mera reprodução resignada (FERREIRA et al., 2021. p. 15).

De modo geral, vários textos sobre os documentos curriculares estaduais criticam a adesão à BNCC por parte das Secretarias de Educação Estaduais (em alguns casos inclui até professores) sem a realização de qualquer debate de caráter democrático. As comissões estaduais que redigiram os respectivos documentos, na maioria dos estados, não incluíram as Universidades nem professores formadores de professores, em seu lugar estiveram presentes a

[...] UNDIME, o CONSED, professores indicados pelas secretarias, sindicatos de escolas privadas e institutos privados. Chega-se ao absurdo de algumas comissões indicarem membros de sindicatos patronais de escolas privadas, mas deixando deliberadamente de fora sindicatos de professores da rede pública e outras organizações representativas dos docentes (FERREIRA et al., 2021. p. 16).

Segundo os organizadores da obra, algumas expressões e verbetes recorrentes nos textos são indicativas de processos de implementação de natureza consonante com os apontamentos críticos feitos à BNCC, como descrevemos anteriormente. As referidas expressões e verbetes são:

[...] resistência, disputas, ciclo autoritário, retrocesso, controle do currículo, controle do trabalho docente, não participação de professores, avaliação por resultados, processos aligeirados, omissões, mercantilização, tensões, silenciamentos, fundações privadas [...] (FERREIRA et al., 2021. p. 16).

Destacam, também, a importância do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), do Governo Federal, nesse processo de implementação que conta com “[...] vultoso investimento para financiar os estados da federação e o Distrito Federal na elaboração de seus documentos curriculares regionais. [...]” (FERREIRA et al., 2021. p. 17). No âmbito do EM, a “[...] própria disciplina de História deixou de ser obrigatória,

ficando desfigurada e diluída numa amorfa área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.” (FERREIRA et al., 2021. p. 18). Na avaliação dos organizadores, trata-se de um novo ciclo de políticas educacionais autoritárias e neoliberais que têm se colocado desde o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), mas que se intensificaram a partir do Governo da Presidente Dilma Rousseff (2011 – 2016), contexto no qual a BNCC foi formatada, marcado pela intensificação de uma crise política e o rearranjo da correlação de forças que favoreceu um “[...] crescente autoritarismo e conservadorismo que alijou, subjuguou e anulou as críticas ao documento.” (FERREIRA et al., 2021. p. 20).

Avaliam que perdeu força no debate a proposta dos direitos de aprendizagem²⁴⁰ e a autonomia das escolas para um modelo inserido pelos representantes dos reformadores empresariais voltado para a avaliação de resultados de aprendizagem que visa submeter os currículos às novas formas de controle e subordiná-los às metas de avaliação. “[...] Ainda que adote um discurso pedagógico pretensamente progressista, seu escopo é aumentar o controle do Estado sobre o currículo real/efetivo/ativo da sala de aula. [...]” (FERREIRA et al., 2021. p. 20). Salientam que o componente central do modelo que prevaleceu na BNCC é centralizado na seleção e organização de conteúdos estruturados em objetivos codificados com a intenção de serem utilizados em avaliações de larga escala para aferir metas de aprendizagens pré-fixadas, inclusive esses códigos alfanuméricos também estão presentes nos livros do PNLD, é o chamado ensino estruturado, no qual

[...] o professor segue objetivos pré-estabelecidos pelo currículo (restando-lhe a “liberdade” de eventualmente priorizar um ou outro) obedece a uma sequência de conteúdos pré-definidos, e conta com recursos e materiais didáticos pré-elaborados, que visam assegurar sequências didáticas para desenvolver os conteúdos a serem aprendidos e, finalmente, avaliados por agentes externos (FERREIRA et al., 2021. p. 21).

Os autores que avaliaram os documentos curriculares estaduais identificam inflexões que correspondem a retrocessos na história curricular de alguns estados, caso do Estado de Minas Gerais e do Amapá. Nesse último, por exemplo, houve a supressão e apagamento de uma disciplina que valorizava a cultura e a História regionais. No Estado

²⁴⁰ Segundo Cássio (2019, p. 32 – 33), o próprio termo “[...] “direito de aprendizagem” é uma formulação com grande força retórica – quem, afinal, seria contra o direito de aprender? –, mas também extremamente vaga [...] pode ser facilmente adaptada para servir a variadas agendas educacionais, inclusive as que defendem a radicalização das formas de controle do trabalho docente [...]”.

de São Paulo, ao contrário, é possível identificar evidências não de inflexão, mas de continuidade²⁴¹ (LORENÇO, 2021), pois desde a gestão da secretária Rose Neubauer a SEE-SP²⁴² as políticas educacionais do Estado têm se pautado pela “Nova Gestão Pública²⁴³” (CÁSSIO et al., 2016, p. 1114) que basicamente, é um modelo de gestão difundido globalmente que defende a transposição da chamada eficiência da gestão privada para o setor público, visando a redução de despesas através da racionalização gerencial. O que implica foco na regulação e avaliação e, também, na dissociação das atividades de planejamento, controle e execução. Mais recentemente, no âmbito das políticas curriculares paulistas, Barreiros (2021, p. 14) identificou que a Nova Gestão Pública não apenas tem permanecido vigente, como está diretamente ligada “[...] com o projeto de vida, o mundo do trabalho e os sonhos das jovens do ensino médio público, em tempo integral”.

Tais preceitos para as políticas educacionais acarretam na diminuição da autonomia dos executores em função da centralização de decisões e da padronização das práticas profissionais. Também envolve o estabelecimento de mecanismos de competição com base no desempenho em avaliações que supostamente mensuram a qualidade, além da disputa entre os setores público e privado para prover serviços, valendo-se inclusive dos mecanismos de terceirização²⁴⁴.

Lourenço (2021), estudiosa dos currículos paulistas, identifica na história curricular estadual o que ela chama de tradição circular, estabelecida ao longo de décadas, mas que com o SPFE inaugurou algumas novas práticas. Por exemplo, até então, as

²⁴¹ Continuidade ou permanência nas políticas educacionais paulistas foi objeto de estudo de Cássio, Crochik, Di Pierro, Stoco (2016); David (2010) e Ramos (2016).

²⁴² Sua gestão foi entre janeiro de 1995 e abril de 2002, totalizando sete anos, tempo suficiente para deixar um legado influente. Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-faz-homenagem-a-ex-secretaria-rose-neubauer/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

²⁴³ Termo presente na literatura nacional e internacional conforme: DEMAZIÈRE, D.; LESSARD, C.; MORRISSETTE, J. *Introduction: les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels: transpositions, variations, ambivalences. Éducation et Sociétés*, v. 22, n. 32, p. 5-20, 2013. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2013-2-page-5.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2016. OLIVEIRA, D.A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015. VERGER, A; NORMAND, R. *Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, 2015.

²⁴⁴ Tal descrição da “Nova Gestão Pública” ou gerencialismo é consonante com diversas pesquisas sobre as políticas educacionais nacionais e paulistas, entre as quais podemos citar OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015, além da descrição feita por Stephen Ball (2005; 2001 apud ORTEGA, 2019) sobre aspectos da performatividade oriundas do mundo empresarial que causa culpa e vergonha pelo não atingimento de metas em avaliações externas.

políticas curriculares paulistas eram feitas pelas instâncias estatais e, não raramente com assessorias externas, profissionais externos contratados para atividades pontuais. Com o SPFE, a Fundação Vanzolini foi contratada, sem licitação, para elaborar um novo documento curricular e seus respectivos materiais que chegou à soma anual de cento e trinta milhões de cadernos para professores e alunos da rede paulista. Pela primeira vez, um currículo paulista foi elaborado e imposto fora da SEE-SP, sem participação da sociedade, dos profissionais da Educação, das universidades, associações de profissionais, pesquisadores, gestores, comunidades escolares etc. (LOURENÇO, 2021; DAVID, 2010), valendo-se de materiais caracterizados pela prescrição, controle e homogeneização que apenas atendem às demandas das avaliações externas (ou de larga escala). O que desrespeita os tempos, ritmos e contextos dos professores e estudantes paulistas (DAVID, 2010; CUNHA, 2010; MELONI, 2013; FERNANDES, 2013; NUNES, 2014; SOUZA, 2015; MIRALHA, 2018; ORTEGA, 2019; SACRISTÁN, J. G. 2011a; 2011b; APPLE, 2006).

Além dessas e tantas outras críticas ao SPFE, não podemos deixar de mencionar o fato de haver duplicidade de materiais do PNLD e do SPFE, sendo que o PNLD tem procedimentos, publicamente conhecidos e debatidos, por diversos setores educacionais e da sociedade em geral, ao longo de décadas, sobre a qualidade dos materiais didáticos que resultaram em políticas e procedimentos significativos no combate a estereótipos e preconceitos, entre outras inadequações, seja do campo didático, pedagógico, científico ou ético nos materiais produzidos e distribuídos em todo o Brasil²⁴⁵ (LOURENÇO, 2021).

A referida duplicidade, diz respeito ao fato de as escolas receberem coleções didáticas (e outros materiais para professores e estudantes) que são enviados pelo Governo Federal, via PNLD, para subsidiar as práticas educativas e, ao mesmo tempo, as escolas recebem, também, apostilas denominadas como cadernos do aluno ou do professor que são enviadas pela SEE. Trata-se, portanto, de verba pública gasta para uma mesma finalidade e para uma mesma parcela da população.

Disso decorre outra contradição, aponta Lourenço (2021), pois como se explica a

²⁴⁵ Sobre as análises dos avanços e limites do PNLD e da produção e avaliação dos livros didáticos de História nas últimas décadas indicamos: SPOSITO, M. E. B. (Org.). **Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. GALZERANI, M. C. B.; BUENO, J. B. G.; PINTO JÚNIOR, A. **Paisagens contemporâneas sobre o livro didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória UNICAMP, 2013. MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123 - 144. 2004.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>>. Acesso em 16 set. 2012.

produção e distribuição duplicada de materiais didáticos com a mesma finalidade em plena vigência do modelo de gestão chamado de “Nova Gestão Pública” que se apresenta como racionalizador dos gastos públicos? Para ela – corroborada pelas investigações desenvolvidas por Cunha (2010), Fernandes (2013), Silva (2012), Meloni (2013), Nunes (2014), Miralha (2018), Ortega (2019), Silva (2020) sobre o SPFE e Jorge (2021) que investigou a transição do SPFE para o NCP – há duas hipóteses plausíveis e complementares, a saber,

[...] de um lado a aproximação com fundações externas à máquina estatal que passam a fornecer materiais e conteúdos para a maior rede pública da educação do Brasil, um mercado altamente promissor, promovendo uma privatização de recursos sem a privatização do sistema. De outro lado, representam uma centralização e busca de controle do currículo, com vistas a avaliações externas e à melhora da posição do estado nas classificações nacionais (LOURENÇO, 2021, p. 112).

Em uma perspectiva histórica mais longeva, Lourenço (2021) apresentou uma cronologia dos currículos paulistas desde o ano de 1966, com as políticas curriculares do governo de Ademar de Barros, após a LDB de 1961 até 2020 no Governo Dória. Totalizam oito documentos curriculares, sendo que o de 1986, conhecido como Proposta CENP, não foi homologado. São documentos que evidenciam disputas e tensões em torno dos currículos paulistas, envolvendo grupos e concepções específicas que, de certa forma, foram silenciados pelo NCP, o que é coerente com sua origem, a política curricular nacional recente, representada pela BNCC e, que busca

[...] padronizar a educação nacional, com vistas a estabelecer classificações e comparações em avaliações de larga escala. A promessa de que a Base significa apenas 60% dos currículos cai por terra à medida em que é este o objeto de avaliação, desta forma, o prescrito torna-se 100% do que será realizado. Os currículos do Estado de São Paulo, nas últimas décadas, não possuíam nenhum conteúdo de história regional ou local nos segmentos do secundário, nem mesmo na formação de professores. Assim, a incorporação desta programação nacional pode ser feita sem maiores ônus como ocorre em outros estados da federação que tinham tradições consolidadas nos estudos regionais (LOURENÇO, 2021, p. 118 – 119).

Esse caráter de continuidade nas políticas educacionais paulistas são perceptíveis quando comparamos com relatos como do estado do Amapá, no qual o novo documento alinhado à BNCC extinguiu um componente curricular regional chamado de “Estudos Amapaenses e Amazônicos”, previsto no referencial curricular anterior reconhecido pelos professores de História e de Geografia da rede como efetivo elemento de valorização de

temas regionais que permitia articulações pertinentes entre História Geografia e Artes (FERREIRA et al., 2021).

No caso da história curricular paulista, Lourenço (2021) identifica uma tradição seletiva (APPLE, 2006), que ela chama de tradição circular que repercute no NCP. Embora ele tenha passado por um processo de consulta pública, o que poderia ser tomado com um relativo avanço em relação ao SPFE, tal processo, conforme o relato de Omuro (2020), foi desenvolvido de forma parecida com processo do nível federal para a BNCC que adotou práticas ligadas ao consenso por filantropia (TARLAU e MOELLER, 2020) e ao participacionismo social (CÁSSIO, 2019). Não muito diferente também do processo de implementação do currículo paulista anterior, o SPFE (DAVID, 2010; ORTEGA, 2019).

Essa hipótese de o NCP ter contornos mais empresariais e de que não é resultado de qualquer diálogo com a sociedade, é corroborado por outros dados. No volume 1, votado para o EI e EF, publicado em 2019, ostenta, em tom de agradecimento ou homenagem, a inscrição “[...] ... e todos os 74.229 participantes do Estado e dos 612 Municípios Paulistas” (SÃO PAULO, 2019, p. 5), em referência às consultas públicas realizadas. No volume 2, votado para o EM, afirma que “No total, 98.856 pessoas da sociedade civil, incluindo estudantes, professores e demais profissionais da educação fizeram contribuições para o documento curricular e para a arquitetura do Ensino Médio [...]” (SÃO PAULO, 2020a, p. 18) e enfatiza que

[...] No total, as 98.856 pessoas que participaram da consulta pública fizeram 200.200 avaliações sobre a pertinência e 197.436 avaliações sobre a relevância do Currículo. Com isso, foi realizado um total de 397.636 avaliações a essa versão do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020a, p. 18).

Entretanto, Goulart e Moimaz (2021) observam que

[...] se tomarmos os dados do Censo escolar 2020, as redes estadual, municipal e privada (excetuamos aqui a rede federal em São Paulo), considerando docentes, estudantes e funcionários somam 10.723.846 (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2021), das quais, ainda que se consideradas todas as formas de “participação” no processo de elaboração do CPEM, são 494.923 pessoas; ou seja, **uma questionável participação de 3,9% da comunidade escolar** (GOULART; MOIMAZ, 2021, p. 20, negrito nosso).

Do ponto de vista qualitativo, as pesquisas que compararam a versão definitiva do NCP com a versão preliminar, não encontrou quaisquer alterações indicativas de que o documento final considerou as contribuições destas consultas (LOURENÇO, 2021;

OMURO, 2020), repetindo o mesmo desfecho das consultas feitas para a BNCC (CÁSSIO, 2019).

Diante disso, Lourenço (2021, p. 120) avalia que é inevitável compreender que o verbete “participação” não se refere à sociedade, às comunidades escolares, associações profissionais e outros coletivos, “[...] mas sim à acepção que utiliza o verbo participar no imperativo na forma: “eu participo a você que...”.”, nesse caso, o protagonista é o governo – por meio de suas equipes técnicas da SEE – e seus parceiros, como explicitado no trecho em que agradecem “[...] “Pelo apoio à Fundação Lemann e ao Instituto Ayrton Senna” (SÃO PAULO, 2019a, p. 364) o que demonstra que estas fundações tiveram um papel ativo na formulação do documento” (LOURENÇO, 2021, p. 120)²⁴⁶ e que as consultas públicas foram reduzidas ao que Cássio (2019) chamou de participacionismo social.

Outro dado que Lourenço (2021) salientou, é que no volume 2 do NCP (EM), apareceu um novo nome e uma nova função, é o Coordenador Pedagógico Caetano Pansani Siqueira, formado em Economia na Universidade de São Paulo (USP), com Mestrado em Educação em Stanford, nos Estados Unidos. Segundo Lourenço (2021, p. 122 – 123), ele não possuía currículo na plataforma Lattes, mas com base nas suas credenciais disponíveis no sítio da SEE-SP, podemos afirmar que sua trajetória formativa e profissional tem “[...] muito mais uma aproximação com o mercado do que com os projetos educacionais. Ele não é o único [...]”, o Assessor Técnico de Gabinete para o Novo Ensino Médio SEDUC – SP, Gustavo Blanco de Mendonça, que atualizou seu currículo na plataforma Lattes em abril de 2018, e tinha também um perfil mais próximo do mundo empresarial. Formado em Administração de empresas pela Fundação Getúlio Vargas, trabalhou desde 2016 no IAS, entre outros dados obtidos via *internet* que permitiu a pesquisadora afirmar:

Estes dois perfis mencionados sinalizam uma mudança importante na condução da Secretaria da Educação de São Paulo, apontando para um perfil mais gerencial, do que pedagógico, mais voltado à profissionalização, do que à educação. Neste ponto também é significativo que na versão anterior do site da Escola de Formação dos Profissionais da Educação (EFAPE), substituída recentemente, constassem seus “parceiros”, listando 11 entidades, entre elas “Parceiros pela educação”, “Fundação Lemann”, “Instituto Península” e “Instituto Singularidades”. [...] (LOURENÇO, 2021, p. 123 – 124).

²⁴⁶ A referida citação de agradecimento pode ser encontrada na p. 158 da versão preliminar do NCP. SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. Versão preliminar. Secretaria da Educação de São Paulo – União dos Dirigentes de Ensino – São Paulo. 2019. Disponível em: http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2018/curriculopaulista/curriculopaulista_jan2019.pdf. Acesso em: 9 fev. 2022.

Algo parecido pode ser encontrado na ficha técnica do NCP/EM, entre os quais estão o IAS, “[...] Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Inspirare, Instituto Politize, Instituto Porvir, Instituto Reúna, Parceiros da Educação, Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo [...]” (SÃO PAULO, 2020a, p. 4). Para Lourenço (2021, p. 124), “[...] a presença da Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado é outro sinalizador de que este currículo aponta mais para um caminho da educação profissional do que para a emancipação dos jovens, por meio de uma educação plena. [...]”.

Sobre os redatores da área de História no NCP/EM, a saber, Clarissa Bazzanelli Barradas e Edi Wilson Silveira, ambos têm formação na área e são, a exemplo dos redatores do NCP/EF, profissionais da rede escolar estadual paulista, por isso, têm inserção na rede. Ela atuou como professora, desde 2006, e depois como Coordenadora Pedagógica e ele começou em 2019, como Técnico em Avaliação e Currículo”.

Lourenço (2021) avaliou que este conjunto de ações e escolhas da SEE-SP pode ser melhor entendido à luz do Plano Estratégico 2019-2022 – Educação para o Século XXI²⁴⁷ que, por sua vez, explicitava que seus objetivos eram “liderar o IDEB 2021, educar os estudantes para o século XXI, profissionalizar a gestão de pessoas” (SÃO PAULO, 2019b, p. 15) e, ao mesmo tempo pretendia “aumentar a eficiência operacional com melhoria da qualidade do gasto público” (SÃO PAULO, 2019b, p. 15), o que remetia ao paradigma da “Nova Gestão Pública”. Para Lourenço (2021, p. 125), ficaram evidentes

[...] muitas permanências das políticas públicas da educação paulista – a busca por boas posições nos rankings nacionais, a importância dada a uma qualificação (sobretudo para o trabalho), as tentativas de gestão eficiente do corpo de funcionários, tudo isso tendo como ponto fundamental uma racionalização e economia de gastos (LOURENÇO, 2021, p. 125).

Ela entende também que essa política repõe o modelo de ensino dualista, dotado de escolas (privadas) para as classes ricas e escolas (públicas) para os pobres, o que provoca uma inversão das funções da escolarização, pois o direito de aprender é substituído pelas aprendizagens mínimas²⁴⁸ para a sobrevivência, o que inclui o descaso

²⁴⁷ SÃO PAULO (Estado). Plano estratégico 2019-2022 Educação para o Século XXI. Secretaria de Educação – São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc_compressed.pdf. Acesso em: 27 fev. 2022.

²⁴⁸ Aprendizagens mínimas, sob nossa ótica, tem proximidade com as competências básicas da OCDE e da União Europeia (UE) analisadas por Sacristán (2011b) e com os mecanismos de diferenciação social que passam o currículo conforme apontado por Goodson (2018), ou ainda, com a dicotomia entre conhecimento de alto e de baixo *status* estudados por Apple (2006).

para com os salários e a formação dos professores (LIBÂNEO²⁴⁹, 2012 apud LOURENÇO, 2021).

Outro aspecto que entendemos ser profícuo para a compreensão dos contornos e identidade do NCP e suas relações com a BNCC e outros documentos que pautam as políticas educacionais são as habilidades e as competências, passemos a elas.

4.3 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Para compreendermos habilidades e competências é preciso defini-las e distingui-las em cada contexto, pois não são conceitos pacificados conforme inferimos dos trabalhos que selecionamos (seção 2.2.2.3) e como expusemos na seção 3.2. No âmbito do NCP, o próprio organizador curricular – em todas as áreas de conhecimento contempladas – apresenta indícios de distinção entre habilidades e competências, como observamos nas figuras 9 e 10.

Figura 9 – Cabeçalho do organizador curricular do NCP/História/EF

UNIDADES TEMÁTICAS	ANO	HABILIDADES CURRÍCULO PAULISTA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	1º	(EF01HI01) Reconhecer transformações pessoais a partir do registro das lembranças particulares, da família ou da comunidade.	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	1º	(EF01HI09*) Identificar, respeitar e valorizar as diferenças entre as pessoas de sua convivência.	Os diferentes indivíduos: se identificar, para conhecer e respeitar a diferença.

Fonte: SÃO PAULO, 2019, p. 462.

Inicialmente, apreendemos que competências e habilidades não são sinônimos no NCP. No caso do EF, há uma lista de nove competências específicas de História, apresentadas antes do organizador curricular, no qual há as unidades temáticas, o ano correspondente, as habilidades que são identificadas por um código alfanumérico (figura 9) e a última coluna, objeto de conhecimento que, por sua vez, corresponde ao conteúdo específico a ser estudado. Já no NCP/EM (figura 10) competências e habilidades

²⁴⁹ LIBÂNEO, J. C. 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, 2012.

aparecem lado a lado, sendo que a lista de competências específicas das CHSA totaliza apenas seis e as habilidades são em número muito maior e, também são codificadas.

Figura 10 – Cabeçalho do organizador curricular do NCP/EM

Organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas			
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CATEGORIA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	TEMPO E ESPAÇO	<p>Filosofia As origens da Filosofia e a atitude filosófica. Os períodos e os campos de investigação da atividade filosófica.</p> <p>Geografia As relações entre espaço, sociedade, natureza, trabalho e tempo. Transformações antrópicas no meio físico em diferentes sociedades.</p> <p>História Memória, cultura, identidade e diversidade. A produção do conhecimento histórico e suas narrativas na origem dos povos do Oriente Médio, Ásia, Europa, América e África.</p> <p>Sociologia Padrões e normas de distintas sociedades: na cultura, no poder, na cidadania e no trabalho.</p>

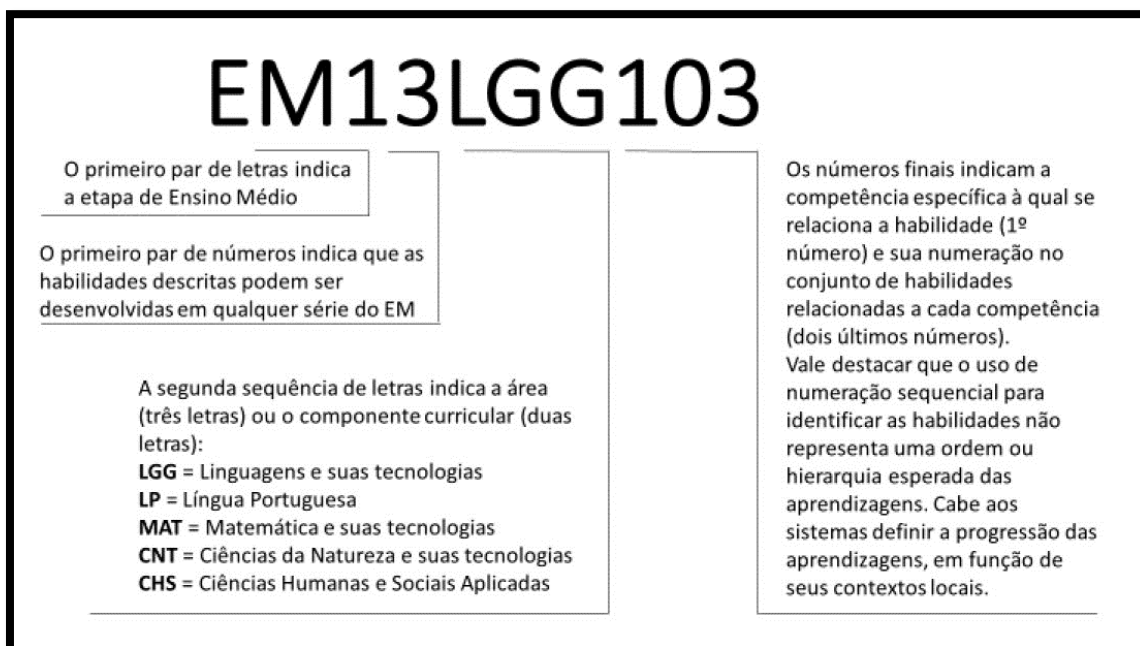
Fonte: SÃO PAULO, 2020a, p. 179.

Antes de explicitar o significado formal dos códigos alfanuméricos, o NCP/EM afirma-se como

[...] um **referencial para todas as redes e escolas do território do Estado de São Paulo**, o Currículo Paulista apresenta seus organizadores curriculares estruturados por área do conhecimento, contemplando suas competências específicas, habilidades, campos de atuação/unidade temática/categoria, bem como os objetos de conhecimento que, entre outros, deverão ser trabalhados ao longo dos três anos da etapa do Ensino Médio. [...] (SÃO PAULO, 2020a, p. 47, negrito nosso).

Quanto aos elementos que compõem o código alfanumérico, o NCP recorre a uma imagem cuja fonte é a BNCC (figura 11).

Figura 11 – Composição do código alfanumérico para as habilidades da formação geral básica



Fonte: SÃO PAULO, 2020a, p. 49.

Além do próprio documento afirmar a pretensão de ser “[...] referencial para todas as redes e escolas do território do Estado de São Paulo [...]” exatamente quando descreve e apresenta o organizador curricular estruturado a partir das habilidades e competências, o que nos parece uma busca por homogeneização por meio do controle, o fato de as habilidades serem codificadas, de forma meticulosa, remonta aos modelos gerenciais do controle técnico e da eficiência descritos por Apple (2006) o que inclui o já mencionado modelo da Nova Gestão Pública ou “gerencialismo” explicitados por Ortega (2019) em relação ao SPFE, Cássio et al. (2016, p. 1114) em relação à BNCC, Barreiros (2021), Lourenço (2021) e (REZENDE, 2021, p. 42) a partir de investigações sobre o NCP.

Segundo Macedo (2018, p. 32, **negritos nossos**), as abordagens técnicas (tecnicismo) das décadas de 1950 e 1960

[...] estão de volta para possibilitar a **escrita clara e inequívoca das habilidades, codificadas com letras e números cuja montagem é detalhadamente explicada**. Como o documento informa que tais códigos não explicitam sequência ou importância, o sentido de seu destaque seria, talvez, apenas fortalecer o imaginário de controle necessário à implementação de um currículo formal centralizado. Certamente, **está-se contando que a avaliação desempenhe o seu papel de direcionar tal implementação e os códigos seriam um lembrete, aos mais rebeldes, de que ela ocorrerá. Longos e complicados, eles gritam que a base é a base**.

O NCP/EM assume, nas diferentes áreas do conhecimento²⁵⁰, que adota as dez competências gerais da Educação Básica previstas na BNCC²⁵¹, sob o argumento de que a transição do EF para o EM deve promover uma “[...] aprendizagem contextualizada, integrada e articulada de conteúdos, conceitos e processos [...]” (BRASIL, 2018, p. 174) o que estaria viabilizado e garantido se ancorado no desenvolvimento de competências e habilidades. Segundo Ferreira et al., (2021, p. 20 – 21), a BNCC e, por consequência o NCP, estão voltados ao aumento do controle curricular a partir da sua principal característica que é

[...] a seleção e a organização de conteúdos estruturados em objetivos codificados, que servirão para elaborar questões padronizadas para Bancos de Testes/Questões, a serem utilizados em testes em massa, para aferir metas de aprendizagem pré-fixadas (daí a necessidade dos códigos alfanuméricos, também presentes nos livros do PNLD). Essa organização curricular pretende uma nova moldagem do processo de ensino-aprendizagem, o ensino estruturado. Nesse modelo o professor segue objetivos pré-estabelecidos pelo currículo (restando-lhe a “liberdade” de eventualmente priorizar um ou outro) obedece a uma sequência de conteúdos pré-definidos, e conta com recursos e materiais didáticos pré-elaborados, que visam assegurar sequências didáticas para desenvolver os conteúdos a serem aprendidos e, finalmente, avaliados por agentes externos.

Quanto às definições de alguns conceitos que lemos no cabeçalho do organizador curricular e outros que, segundo o documento, são pertinentes ao que chama de trabalho pedagógico, destacamos as competências e habilidades, bem como, objetos de conhecimento e áreas do conhecimento. O NCP/EM (SÃO PAULO, 2020a, p. 175) define que “[...] a competência refere-se ao processo de mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver questões e problemas referentes à vida cotidiana, assim como para o exercício da cidadania.”. Já

Habilidades: trata-se de práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores que devem ser desenvolvidos e mobilizados para viver e conviver no mundo contemporâneo. São aprendizagens essenciais que devem ser garantidas para todos os estudantes em diferentes contextos do Ensino Médio. (SÃO PAULO, 2020a, p. 175, negrito do autor).

Em seguida, explicita que “objetos de conhecimento: trata-se de conteúdos,


²⁵⁰ O EM, tanto na BNCC quanto no NCP, é estruturado por quatro grandes áreas: 1. Linguagens e suas Tecnologias; 2. Matemática e suas Tecnologias; 3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).

²⁵¹ A lista das dez competências para o Ensino Básico encontra-se explicitada na BNCC (BRASIL, 2018, p. 9 – 10).

conceitos e processos que são apreendidos por meio do desenvolvimento das habilidades.” (SÃO PAULO, 2020a, p. 175) e que “área do conhecimento: explicita as particularidades no tratamento dos objetos de conhecimento e deve garantir a formação integrada do estudante.” (SÃO PAULO, 2020a, p. 175).

A exemplo dos códigos das habilidades, também as concepções de competências e habilidades adotadas pelo NCP/EM não diferem das que a BNCC (BRASIL, 2018, p. 8) apresenta. Sobre a BNCC, Sena (2019, p. 24) avalia que “o viés de educação empresarial, pautada pelos princípios das competências e habilidades, eficácia e eficiência, dos indicadores e da avaliação como controle, não é novo, mas assume um contorno bem mais preocupante na atualidade. [...]”. Por outro lado, Catelli Junior (2019, p. 190) em sua análise crítica, distingue a proposta da BNCC para os anos finais do EF e para o EM. A primeira é contraditória, pois é estruturada por uma cronologia tradicional que remonta ao formato dos “[...] velhos sumários dos livros didáticos [...]”, um evidente “[...] descompasso entre a proposição teórica [...]” (CATELLI JUNIOR, 2019, p. 189) defendida pela BNCC nos seus textos introdutórios favoráveis a renovação do ensino de História com unidades temáticas organizadas para favorecer aprendizagens e “[...] um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive.” (BRASIL, 2018, p. 401). Ao contrário, na proposta da BNCC para o EM o autor pondera que o conjunto das seis competências específicas para as CHSA (figura 12) “[...] é bastante coerente com [...] [esses] princípios enunciados antes, preocupados com a possibilidade de se construir diálogo, indagações e a análise crítica da vida social. [...]” (CATELLI JUNIOR, 2019, p. 193).

Figura 12 – Competências específicas das CHSA (BNCC) adotadas pelo NCP



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 570).

Mas, a avaliação de Catelli Junior (2019, p. 193) é que, por um lado, a BNCC/História abre a possibilidade de renovação para que os jovens estudantes possam atribuir sentido ao conhecimento histórico “[...] para analisar e refletir sobre as experiências humanas no tempo considerando diferentes culturas e temporalidades”, por outro, a Reforma do EM (Lei 13.415/2017) coloca as CHSA à margem, cabendo a cada sistema de ensino, cada escola em seus currículos, atribuir espaço mais ou menos secundário, o que impacta diretamente essa “[...] oportunidade de [os estudantes] fazerem uso dos conhecimentos da área [das CHSA] para se constituírem como cidadãos ativos em uma sociedade que se pretende democrática.” (CATELLI JUNIOR, 2019, p. 194).

Um relato pertinente que precisamos recordar é o do professor Tiago²⁵² que atesta a hipótese de que foi pela intervenção da Fundação Lemman, favorecida pelo contexto da mudança no comando do Governo Federal, que as competências puderam ser introduzidas na BNCC. (TARLAU e MOELLER, 2020). Até a elaboração da segunda versão da BNCC

[...] a palavra “competência” (...) foi praticamente vetada. Não se falava em competência, por uma compreensão ideológica de que competência era coisa da produção industrial e a educação era mais para formar um ser humano e não um trabalhador. Agora, com uma gestão tucana, aparecem na nova versão as competências e habilidades que não estavam presentes na Base anterior. (TARLAU e MOELLER, 2020, p. 591).

Para Sacristán (2011b), a introdução do termo “competência” não é o problema em si, mas os apóstolos que ela forma, os quais se apoiam na falta de entendimento compartilhado do que ela significa para prescrever e impor propostas educacionais centradas nas “competências” e sua promessa de resolver o conjunto maior dos problemas educacionais. Essa centralidade nas competências produz uma linguagem, ou mais precisamente, um empobrecimento da linguagem das discussões educacionais, pois “[...] desvalorizam os discursos acerca de temas como as culturas juvenis, sobre como oferecer uma cultura que possa interessar, qual o papel dos educadores, quem são os que fracassam...” (SACRISTÁN, 2011b, p. 40).

As análises de Sacristán (2011b), sobre as competências do projeto DeSeCo, cuja concepção de competências é análoga a da BNCC e NCP, têm proximidade com Apple (2006) que, por sua vez, afirma:

[...] A maneira como os procedimentos bastante básicos da linguagem e do pensamento que dominam a educação hoje, de um lado, conferem significado (e latentemente impedem que outras formas de significado sejam seriamente consideradas) e, por outro, servem a determinados interesses [...] (APPLE, 2006, p. 168).

Uma das teses que Sacristán (2011b) sobre as competências, refere-se à criação de problemas técnicos e artificiais que ocultam os reais e que implicam o empobrecimento da linguagem. Por analogia o autor avalia que

A dialética entre opções diferentes, quando situada no plano de uma

²⁵² Conforme já mencionado, trata-se de um pseudônimo a um entrevistado de Tarlau e Moeller (2020), em pesquisa realizada em abril de 2017.

confrontação de posições entre os membros de um grupo de adolescentes é resolvida com uma discussão “entre amigos”. Em se tratando de explicar o que há de verdade nos diagnósticos de uma enfermidade que são contraditórios entre si, dá-se um confronto entre especialistas; no caso de diferentes teorias científicas se testa e se compara. No caso de temas e opções pertencentes ao mundo do pessoal ou social – da vida – a racionalidade como conquista é um acordo entre as partes (a intersubjetividade compartilhada). A proposta analisada é dialogada entre os governos, mas não com aqueles que terão de tratar com elas (pais e mães, professores...) (SACRISTÁN, 2011b, p. 57).

É precisamente a dita participação – que os discursos oficiais do MEC e da SEE-SP afirmam terem feito – que compromete a qualidade do que está proposto na BNCC e no NCP, respectivamente, na medida em que o participacionismo social se evidencia em diferentes pesquisas que se focalizaram os dois casos, a começar por Cássio (2019) e Omuro (2020). Para Goodson (2019, p. 92) o problema de um currículo prescritivo está nos silenciamentos que impedem o aprendiz de construir novos conhecimentos ao mesmo tempo que vai “narrando sua própria história por meio do currículo”, por isso, ele defende políticas curriculares que se desloquem da concepção de “[...] um currículo como prescrição para um currículo como narrativa de identidade, de uma aprendizagem prescritiva cognitiva para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida” (GOODSON, 2019, p. 94). O curriculista ainda afirma que “[...] a supremacia da ideologia do currículo como prescrição pode ser evidenciada até mesmo quando olhamos de relance para a literatura curricular [...]” (GOODSON, 2019, p. 94 – 95), que segundo ele, remonta à coexistência da retórica prescritiva e da escolarização como prática, sendo que a primeira refere-se às instâncias reguladoras como governos centrais e burocracias educacionais e a segunda às escolas que seriam fornecedoras, um par dicotômico (reguladora e fornecedora) semelhante a outro: planejadores e executores.

Outro argumento que podemos evocar é o de Rorty (1994) que ao defender que a continuidade da conversação como uma prioridade moral do filósofo. Tal aspecto, permite-nos afirmar que as políticas curriculares não podem ser projetadas e implementadas sem ouvir e conversar honestamente com os sujeitos diretamente envolvidos, do contrário, não produzirão engajamento e “[...] sem engajamento, haverá pouca aprendizagem, e, sem um sendo de si [pela falta do exercício narrativo], haverá pouco engajamento [...]” (GOODSON, 2019, p. 108 – 109).

De volta à falta do amadurecimento da discussão sobre as competências, esse contexto se agrava, também porque, segundo Sacristán (2011b, p. 43), “[...] atualmente precisamos da competência geradora das próprias competências”, sua tese número 7 sobre as competências. Essa tese questiona se

[...] Nós, os educadores, dispomos da competência que nos habilita a saber de quem maneira provocar o desenvolvimento de competências em outros? A resposta é que depende do tipo de competência que se trate, da complexidade que tenha e de que experiência tenhamos sobre o saber provocá-la (SACRISTÁN, 2011b, p. 46).

Essas competências mais complexas de se aprender e ensinar são constituídas de aspectos cognitivos, mas também atitudinais, motivacionais e valorativos. Sacristán (2011b, p.46) não menciona socioemocionais, mas em “[...] condições integradas dos sujeitos que permanecem como qualidades ou características latentes das pessoas. [...]” que não são absolutas, definidas, estáveis, fechadas, mas processuais e transitórias.

Por causa dessas dificuldades e imprecisões para dominar o saber fazer (ou ter a competência para gerar competências), Sacristán (2011b) questiona em que medida são válidas as competências enquanto conceito suficiente para guiar a prática educativa que deseja desenvolver aprendizagens de habilidades e competências profissionais. Ele explica que as competências têm relação com a identidade, é um potencial do sujeito, mas não é inato, por isso, podem ser melhor compreendidas e desenvolvidas por meio do trabalho narrativo, pois “[...] narrativas são vividas e experimentadas assim como são contadas [...] [ao mesmo tempo] são concretas e de final aberto: requerem flexibilidade, fidelidade e imaginação [...]” (GOODSON, 2019, p. 108), por isso, os “[...] os seres humanos constroem significado por meio da narrativa. O senso que temos de nós mesmos [identidade] é incorporado às histórias que contamos e recontamos [...]” (GOODSON, 2019, p. 108), então, nos parece evidente que o trabalho pedagógico pelas competências, a exemplo de qualquer outro, não deveria ser desenvolvido sem um processo de reelaboração coletiva de narrativas.

Ainda sobre os argumentos de Sacristán (2011b) em relação ao caráter não inato do saber fazer – o que acarreta a necessidade de aprender e conseqüentemente alguém que ensine –, ele observa que os modos como representamos o processo de aprendizagem, como a aprendemos e aprimoramos não podemos definir (tal como a beleza, a justiça e a verdade), por isso, não podemos ensinar uma dada competência com precisão e clareza.

[...] Saber algo sobre um processo (o *quê*), não significa poder gerá-lo e realizá-lo (saber de *que forma*). Compreender e explicar a origem e a evolução de um fenômeno ou algo concreto (conhecimento do *por quê*) tampouco é o mesmo que saber produzi-lo. Não é suficiente para fazê-lo se apenas temos a explicação. Um vulcão surge, podemos compreender de que forma ocorre, mas não podemos produzi-lo [...]. Ser um mal pai sabemos o que é, e até de que maneira se chega a sê-lo. Mas não costumamos saber de que maneira evitar

que alguém seja um mal pai. Aprofundar esse *saber produzir competência* nos sujeitos requer, de algum modo, muita pesquisa ligada a programas de inovação com os quais se possa experimentar (SACRISTÁN, 2011b, p. 48 – 49, itálicos do autor).

Diante de tais reflexões e dificuldades de ensinar e aprender competências, uma questão que nos interessa particularmente é se as competências específicas das CHSA possibilitam o desenvolvimento de habilidades que superem aquela concepção grafocêntrica²⁵³ questionada por Ciampi et al. (2009) ao analisarem o SPFE. Será que o NCP apresenta alguma inflexão em relação ao SPFE que já era organizado por competências? A exemplo de Lourenço (2011), David (2010, p. 224) afirma que há no Estado de São Paulo uma longa tradição, anterior ao SPFE, que “[...] indica uma persistente legitimação do discurso oficial por intermédio de mecanismos padronizados e homogeneizadores no imperativo das relações de poder. [...]”. Ela afirma que competência nas políticas curriculares paulistas se filia a uma tradição anterior que aproxima competência e desempenho, o que remonta a diferença entre as perspectivas francesa e americana – como lemos em Rezende (2021) –, a primeira com pertinente fundamentação teórica, já a segunda, desconsidera

[...] a complexidade do caráter da primeira, materializa-se nos mecanismos de implementação na perspectiva de resultados esperados, sob esquemas pré-estabelecidos. Para dizer de outra maneira a tradição francesa que tem em Perrenoud seu expoente, define competência como mobilização de conhecimento, fundamenta os objetivos do Currículo do Estado de São Paulo, enquanto sua prática tem curso na tradição americana, que o define na eficiência social do comportamento (DAVID, 2010, p. 224).

Competências é um conceito da Pedagogia, originalmente pensado para os anos iniciais do EF, que foi apropriado e formatado pelo mundo empresarial e produtivo, segundo os preceitos do Programa de Qualidade Total O que, segundo Perrenoud (1999, p. 12), remonta a oposição entre “[...] os defensores de uma cultura gratuita e os partidários do utilitarismo, seja este de esquerda ou de direita.”. O sociólogo francês tem o cuidado de esclarecer que esses dois campos não são homogêneos e, para indicar como é isso na realidade cotidiana, ele sugere uma situação hipotética.

[...] Pode-se imaginar dois professores com a mesma idade, com a mesma

²⁵³ Grafocentrismo é o termo usado por Ciampi et al. (2009) para definir a concepção reducionista de linguagem do SPFE – antecessor do NCP –, que ignora elementos da oralidade, reduzindo a própria linguagem às operações de leitura e da escrita, o que, portanto, implica no silenciamento de narrativas com grande potencial para a inovação cultural (CERTEAU, 2012).

origem social, ministrando a mesma disciplina em salas de aulas vizinhas, igualmente engajados na luta democrática, em que um pensa, com toda boa-fé, que a liberação do homem passa pela cultura mais desinteressada, e o outro, que ela exige ferramentas para a luta diária no trabalho e na cidade. Sendo professores de francês, um trabalhará com textos clássicos, e o outro, com textos publicitários, contratos ou panfletos. Sendo biólogos, um se interessará pela origem da vida e das espécies, e o outro tratará da Aids ou das manipulações genéticas (PERRENOUD, 1999, p. 12 – 13).

Perrenoud (1999) entende que a escolha de ensinar pela/para as competências não é neutra, só faz sentido se fizer parte de um movimento maior de partilha coletiva do poder de decisão sobre os rumos de elaboração e desenvolvimento do currículo. Não são neutras as competências, por exemplo, para saber argumentar, imaginar, calcular, raciocinar, pois envolvem sempre

[...] inúmeros dilemas políticos e éticos. Na vida, com efeito, argumenta-se não só para defender causas nobres, [...] pode-se “imaginar” uma festa insólita ou um suplício original; pode-se “calcular” para elaborar um orçamento de desenvolvimento ou uma fraude fiscal; pode-se “raciocinar” para salvar uma vida ou preparar um assalto (PERRENOUD, 1999, p. 41 – 42).

Quanto ao poder partilhado, o autor explica que não faz sentido propostas definidas de forma unilateral, seja pelo professor ou quaisquer outros atores do coletivo educacional. Para além das questões éticas, Perrenoud (1999) pressupõe docentes dotados de autonomia e flexibilidade, o que implica operações intelectuais capazes de propor e desenvolver competências a partir da escuta dos estudantes que a seu turno também as proporão e desenvolverão, numa dinâmica de constante ressignificação e reelaboração de narrativas, “[...] trata-se mesmo de aventuras intelectuais, de empreendimentos com resultado desconhecido, que ninguém, nem sequer o professor, jamais viveu em condições exatamente iguais. [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 70).

O autor propõe uma concepção de professor como intelectual ou como pesquisador que tem convergências com propostas de autores como Maurice Tardif (2010), ou ainda, com identidade profissional desenvolvida pelo intercâmbio de narrativas dentro de uma comunidade profissional dotada de liberdade participativa (GOODSON, 2019). Perrenoud (1999) afasta simplificações, por exemplo, que afirmam a suficiência de atividades práticas ou situações-problema, pois diferente de formações profissionais específicas, “no campo da educação escolar, praticar não é o suficiente [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 62), mas “[...] é preciso confrontar-se com dificuldades específicas, bem dosadas, para aprender a superá-las [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 62),

o que exige planejamento (flexível) que favoreça o confronto com situações que façam sentido no mundo real, o que depende do contexto/realidade de cada estudante. Ele defende que se combine situações-problema construídas para fins de aprendizagens específicas com outras menos definidas, mais abertas, mas que em todas elas “[...] o professor saiba aonde quer chegar, o que quer trabalhar, quais os obstáculos cognitivos com os quais quer confrontar todos ou parte de seus alunos [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 64). Afirma ainda que

Uma situação-problema não é uma situação didática qualquer, pois deve colocar o aprendiz diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo que ele mesmo escolheu ou que lhe foi proposto e até traçado. Pragmático não quer dizer utilitarista: pode-se traçar como projeto entender a origem da vida tanto quanto lançar um foguete, inventar um roteiro ou uma máquina de costura. [...] (PERRENOUD, 1999, p. 64).

A complexidade das competências em Perrenoud (1999) abarca a valorização das capacidades de refletir e se comunicar – o que ele chama de “[...] constante exercício de metacognição e de metacomunicação [...]” – o que envolve lidar com frustrações, limites e fracassos de forma colaborativa, de modo que, tanto os estudantes como os professores protagonizem uma autêntica “[...] ruptura com a competição e com o individualismo [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 72). As reflexões de Perrenoud (1999), um dos mais conhecidos defensores da Educação pelas competências, aponta ser muito limitado conceber o ensino por competências como um programa escrito com uma linguagem específica, que se resume a “[...] uma lista de conhecimentos a serem ensinados, [...] uma lista de "capacidades gerais" ou de elementos de competências a serem trabalhadas.” (PERRENOUD, 1999, p. 51) como encontramos na BNCC ou no NCP.

No caso do NCP, Lourenço (2021, p. 121) avalia que o processo de implementação foi favorecido pela continuidade das políticas curriculares, por exemplo, os materiais apostilados para estudantes e professores diminuiu a possibilidade de reações significativas por parte de “[...] docentes e gestores já “acostumados” a esta dinâmica de trabalho.” desde os tempos do SPFE, quando as relações hierarquizadas foram organizadas de modo que a figura do

[...] professor coordenador aparece como profissional chave na gestão do currículo e da aprendizagem na sala de aula. Tendo-se como referência os relatórios de estágio é possível inferir que o professor coordenador passa a compor a “comunidade aprendente” – **vencendo as possíveis resistências dos professores**. O Diretor carrega o compromisso com o resultado e participa da “comunidade aprendente” sob a alegação de que “a escola ‘agora’ tem que

garantir a igualdade de oportunidades, a diversidade de tratamento e a unidade dos resultados. A responsabilidade é de todos: os professores ensinando os alunos, os gestores capacitando os professores e o Estado orientando os gestores e enviando recursos, conforme se manifestou a diretora Mara. A “comunidade aprendente” deverá aprender a trabalhar com a proposta curricular de maneira envolvente, para a garantia do cumprimento das metas estabelecidas. [...] (DAVID, 2010, p. 107, negrito nosso).

Segundo o excerto, a investigação de David (2010) encontrou indícios não apenas de deslocamento de significado do SPFE em relação às competências e habilidades, mas também no de “comunidade aprendente”. O que reforçou, segundo Lourenço (2021, p. 118), uma tradição paulista de silenciamentos “[...] que modula o currículo estadual como uma cópia fiel do currículo nacional [...]”, a começar pelo currículo de 1966, período do Governo Ademar de Barros, que separou História Geral e História do Brasil, passando pelos verdões dos guias curriculares no ano de 1973, os azulões do ano de 1977, a não homologação da proposta CENP do Governo Montoro em 1986, passando pela proposta de 1992 e o SPFE de 2008. Para Perrenoud (1999), esse estreitamento das possibilidades para manifestar as divergências afastam as chances de êxito efetivo da Educação por competências, pois

Quando tais resistências não saltam à vista, significa que a abordagem por competências não é uma política afirmada, mas apenas um recurso estilístico no discurso ministerial e um encanto nos programas. Quando a autoridade, não contente em pôr no papel os blocos de competências almejados, exige dos docentes que transformem, nesse sentido, seu modo de trabalhar em aula, fica rapidamente claro que apenas uma minoria adere hoje a essa nova abordagem e está disposta a arcar com os custos, em termos de mudança de identidade, de formação contínua e de novos começos [e, portanto, de qualquer trabalho baseado no currículo como narrativa para superar abordagens prescritivas, ou ainda, a continuidade de alguma conversação crível] (PERRENOUD, 1999, p. 79).

A partir deste último excerto, recordamos e reafirmamos a insistência de Goodson (2019) em relação a necessidade de uma escuta sensível de estudantes e professores por parte dos pesquisadores e elaboradores de políticas curriculares, o que se aproxima da necessidade contemporânea – descrita por Rorty (1994) – de continuar conversando sobre as perguntas que Platão propôs, ainda que não tenhamos mais uma metafísica para nos apoiar sem vacilos, podemos fazê-lo por meio de jogos narrativos que tenham ao menos a pretensão pragmática de manter uma *conversação* capaz de ampliar nossa compreensão do mundo e de nós mesmos.

Outros dois aportes que consideramos importantes do ponto de vista da presente investigação é o da cultura histórica em Rüsen (2007a; 2014) e de identidade narrativa de

RICOEUR (2014). O primeiro conceito refere-se ao fato de que nesta conversação também se constitui uma noção compartilhada sobre a existência de diversos currículos possíveis, pois eles mesmos são narrativas que retratam concepções datadas, vinculadas à identidades de sujeitos e de grupos produzidos em contextos específicos que podem ser cotejados, apropriados e ressignificados por outros indivíduos e grupos de outros lugares e tempos, segundo suas próprias carências de orientação e, também, suas consciências históricas, desejos e silenciamentos.

4.4 O NOVO ENSINO MÉDIO DA REDE PAULISTA

O NEM paulista teve sua homologação anunciada no dia três de agosto de 2020 com o enfático mote de que o Estado de São Paulo era o primeiro a fazê-lo no país, o que, posteriormente, foi avaliado pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU) – em uma Nota Técnica publicada em junho de 2022. Portanto, após observar diversos desdobramentos da implementação do NEM – como um motivo de orgulho para o então Secretário da Educação, Rossieli Soares da Silva²⁵⁴, mas que

[...] se considerado o princípio constitucional da gestão democrática na educação e as boas práticas da administração pública, essa implementação aligeirada da Reforma não deveria ser digna de orgulho. Afinal, foi realizada durante a pandemia [sindemia] de Covid-19, período em que as escolas estavam fechadas, sem atividades presenciais, e paralelamente à implantação malsucedida de uma política de ensino remoto emergencial, caracterizada pelo improvisado, com a criação do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022, p. 5).

No mesmo evento da homologação, a informação oficial foi que o novo documento curricular, alinhado à BNCC, teria doze opções de cursos a escolha dos alunos, chamadas de itinerários formativos e, que sua implementação seria gradual, iniciando no ano de 2021 (com a 1ª série), continuando em 2022 (com a 2ª série) e, finalizando essa primeira etapa em 2023 (com a 3ª série) (SÃO PAULO, 2020b).

Em meio a esse processo de implementação, a SEDUC-SP elaborou e distribuiu

²⁵⁴ A mesma Nota Técnica da REPU, intitulada *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na Rede Estadual de São Paulo*, recorda que o Secretário orgulho se licenciou do cargo “[...] para concorrer a uma vaga para deputado federal pelo PSDB/SP [...]” (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022, p. 5), nas eleições do ano de 2019.

um Guia do Estudante, em suporte impresso²⁵⁵ e, depois um sítio específico para o NEM²⁵⁶ direcionado, para os gestores, professores e demais membros da comunidade escolar. Segundo sítio,

O Novo Ensino Médio alinha a Formação Geral Básica aos componentes do Inova Educação e Aprofundamentos Curriculares, a partir dos Itinerários Formativos. Dessa forma, há a possibilidade de escolha, conforme o projeto de vida de cada estudante, com foco no desenvolvimento integral e, assim, proporciona o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho (SÃO PAULO, 2022, np).

A chamada Formação Geral Básica refere-se ao NCP/EM, também chamado de “Currículo em Ação”, com as competências, habilidades e objetos de conhecimento (conteúdos) de cada uma das quatro grandes áreas curriculares²⁵⁷ e seus respectivos componentes. No caso das CHSA os componentes são: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Já o Programa Inova Educação refere-se a outra criação da SEDUC-SP para possibilitar inovações em todo o Ensino Básico paulista²⁵⁸, conforme afirma sítio do referido programa. Segundo programação disponível no mesmo sítio, o Inova iniciou com o nome de Movimento Inova no ano de 2019 com palestras, oficinas e mostras de trabalhos. No dia 3 de julho de 2020, houve o chamado “Dia “D” Movimento Inova” quando já se colocou em evidência algumas práticas vinculadas aos três componentes curriculares do Programa Inova Educação: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação.

Depois, nos dias 22 e 23 de outubro de 2020, houve propriamente o evento do Movimento Inova, no formato *on line*, com ampla programação de palestras, mostra interativa de robótica, computação criativa, feiras das escolas da rede, entre outras atividades. No dia 13 de julho de 2021 foi realizado o evento chamado de “Esquenta – Expo Movimento Inova” com transmissão pelo Centro de Mídias de São Paulo – CMSP. Para além de palestras com pessoas vinculadas à condução da formulação da BNCC tais

²⁵⁵Confira o Guia do Estudante no formato digital disponível em: https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/assets/docs_ap/ebook_guiado_estudante_-_novo_ensino_medio.pdf. Acesso em: 4 mar 2022.

²⁵⁶ O sítio é: <https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 4 mar 2022.

²⁵⁷ 1. Linguagens e suas Tecnologias (LGG); 2. Matemática e suas Tecnologias (MAT); 3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT); 4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).

²⁵⁸ Mais detalhes no sítio do Programa Inova Educação: <https://inova.educacao.sp.gov.br/#:~:text=O%20QUE%20C3%89%20O%20PROGRAMA,do%20Estado%20de%20S%C3%A3o%20Paulo>. Acesso em: 4 mar 2022.

como Claudia Costin²⁵⁹ (em 2021), Anna Penido²⁶⁰ (2019), Katia Smole²⁶¹ (2019) Viviane Sena (2019) do IAS e Rossieli Soares (2019) Os conteúdos e temas privilegiados pelo Inova giraram em torno de criatividade e inovação, cultura digital e o mercado de trabalho, jogos digitais, cultura *maker*, robótica, informática, computação criativa, projeto de vida, ser youtuber, gamificação, educação no século XXI, *fake news*, *Minecraft* (jogo eletrônico), entre outros jogos, educação empreendedora, palestra com celebridade (participante do programa de entretenimento televisivo *Big Brother Brasil*, edição do ano de 2021), metodologias ativas e afins.

É oportuno recordar a afirmação de Sanfelice (2010, p. 150), segundo o qual “o Estado de São Paulo tornou-se o laboratório predileto das políticas defendidas pelo “tucanato” [...]”. Referindo-se ao ápice de um processo que, segundo sua investigação, foi desenvolvido nos governos de Mário Covas, Geraldo Alckmin, Cláudio Lembo e José Serra, entre os anos de 1995 e 2010, descrição ratificada e complementada por inúmeras investigações, por exemplo, Cunha (2010), segundo a qual as políticas educacionais brasileiras desenvolvidas pelos governos federais, desde o início da década de 1990, foram em linha com organismos como o Banco Mundial (BM) e que, no Estado de São Paulo, desde 1995, com o Governo de Mário Covas, foram desenvolvidas políticas educacionais longevas. Desde a gestão na SEE-SP da Teresa Roserley Neubauer (1995-2002), passando por Gabriel Chalita (2002-2006), Maria Lúcia Vasconcelos (2006-2007), Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2009) até Paulo Renato Souza, cuja gestão iniciou em 2009 e foi até dezembro de 2010, portanto, era o secretário na data da publicação da referida pesquisa.

Mais recentemente, ao observarmos a condução feita, particularmente pelo MEC sob o Governo de Michel Temer, e como tais equipes contribuíram para ações, como as que descrevemos acima do Inova Educação, podemos aferir que o laboratório predileto

²⁵⁹ Graduada em Administração e com mestrado em Economia, entre outras atuações foi Ministra da Administração Federal e Reforma do Estado no Governo Fernando Henrique Cardoso, Secretária da Cultura do Governo Geraldo Alckmin, uma das criadoras do Todos pela Educação e Diretora Sênior para a Educação do Banco Mundial (2014-2016), conforme disponível em: <http://www.iea.usp.br/pessoas/pastapessoac/claudia-costin> e <https://www.worldbank.org/pt/about/people/c/claudia-costin>. Acesso em: 27 out. 2022.

²⁶⁰ Então diretora do Instituto Inspirare que contribuiu para a formulação da BNCC e para a Reforma do Ensino Médio, conforme: <https://www.record.com.br/autores/anna-penido/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

²⁶¹ Sucedeu Rossieli Soares na Secretaria de Educação Básica do MEC após ele se tornar ministro, conforme: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/64981-mec-anuncia-secretario-executivo-e-da-secretaria-de-educacao-basica> e <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/62731-rossieli-soares-toma-posse-como-novo-ministro-e-garante-dar-continuidade-a-politicas-em-andamento>. Acesso em: 27 out. 2022.

descrito por Sanfelice (2010) foi exitoso não apenas em São Paulo, pois projetou suas concepções, representantes e líderes para o plano federal, especialmente no Governo Temer via BNCC e, mais recentemente, conduziram o aprofundamento de tais políticas ao liderarem a implementação da BNCC em São Paulo, através da elaboração e implementação do NCP. O que pode ser percebido pela movimentação de Rossieli Soares da Silva e seus colaboradores, reforçando a descrição de Lourenço (2021) sobre a continuidade das políticas curriculares paulistas, das quais o NCP é o atual representante. Cabe ainda, afirmar que não é uma continuidade estática nem linear, não é mera repetição, mas um processo longo, marcado por agravamentos e aprofundamentos, mas também por recuos e inflexões estratégicas que não são facilmente identificáveis, movimentos próprios de uma guerra de posição (GRAMSCI, 2022), cujo funcionamento prático pode ser elucidado retomando a descrição feita pelo professor Tiago²⁶² e, que mencionamos anteriormente, – vinculado a uma universidade pública, atuou na redação da BNCC desde a primeira versão. E, depois, foi contratado pela Fundação Lemann, para analisar a terceira versão. Ele explicou algumas dessas inflexões afirmando que

Quando há substituições políticas, há mudanças na orientação teórica. Quando elaboramos a [segunda versão da] BNCC, por exemplo, a palavra “competência” (...) foi praticamente vetada. Não se falava em competência, por uma compreensão ideológica de que competência era coisa da produção industrial e a educação era mais para formar um ser humano e não um trabalhador. Agora, com uma gestão tuana, aparecem na nova versão as competências e habilidades que não estavam presentes na Base anterior. (TARLAU e MOELLER, 2020, p. 591).

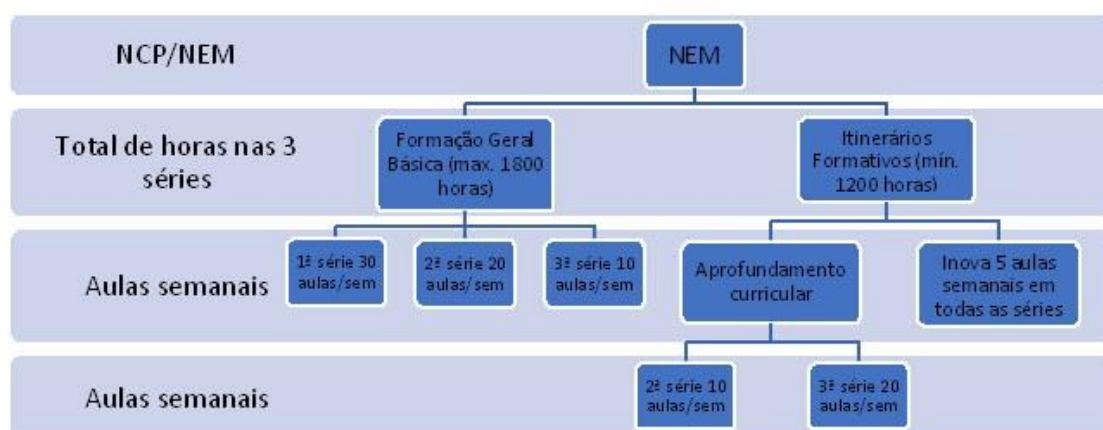
Retomemos a descrição do Programa Inova. Formado por três componentes (Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação) não prevê conteúdos, habilidades, objetos de estudo (ou qualquer coisa que o valha) específicos da/para a História ou das/para CHSA. Talvez, haja espaço em cada um dos componentes para que se desenvolvam aspectos históricos, geográficos, sociológicos e filosóficos relacionados com o “Projeto de vida” de um dado aluno, ou em alguma “Eletiva” ou com algum tema de “Tecnologia e Inovação”. Porém, são hipóteses que, sob nossa ótica, cabe a outros trabalhos investigar em função da complexidade de tais possibilidades.

Os aprofundamentos curriculares, outro elemento importante do excerto do sítio do NEM, constituem junto com o Inova os itinerários formativos. Dito de outro modo, os itinerários formativos são organizados em duas partes: a primeira com os componentes

²⁶² “Tiago” é um pseudônimo de um entrevistado de Tarlau e Moeller (2020) realizada em abril de 2017.

do Programa Inova Educação (Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação) e a outra, voltada para o chamado aprofundamento curricular (figura 13). A informação que se encontra no Guia do Estudante é que o aluno-protagonista, aquele que terá de “[...] fazer valer a sua voz, sinalizando quais itinerários formativos [...] gostaria de cursar” (SÃO PAULO, 2022b, p. 7), só poderia manifestar interesse em relação “[...] à parte do aprofundamento curricular” (SÃO PAULO, 2022b, p. 9) que não é a mesma coisa que itinerários formativos, apenas uma parte deles. Isso significa que estão assegurados por parte dos autores do NCP, os componentes do Programa Inova Educação (Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação). Aspecto que indica uma priorização em termos de constância, mas não de carga horária, pois o Inova tem apenas cinco aulas semanais em cada uma das três séries, o que totaliza quinze aulas semanais. O aprofundamento curricular, por sua vez, tem dez aulas semanais na 2ª série e vinte aulas semanais na 3ª série, totalizando trinta aulas semanais, o dobro do Inova. Mas, o que compõe o aprofundamento curricular? Nossa próxima subseção o abordará.

Figura 13– O Novo Currículo Paulista, ou “Currículo em ação” para o NEM



Fonte: Elaborado pelo autor.

4.4.1 As Ciências Humanas no Aprofundamento Curricular

O aprofundamento curricular deve ser cursado na 2ª série (10 aulas semanais) e na 3ª série (20 aulas semanais) do EM. As opções de aprofundamento curricular

oferecidas totalizavam²⁶³ duzentas e noventa e três unidades curriculares (UC), sendo que cada uma tinha sua respectiva matriz²⁶⁴. Nesse montante de unidades curriculares/matrizes, estavam contempladas as áreas de: a) Linguagens e suas Tecnologias; b) Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; d) CHSA. Neste total, (293) estavam somadas também as matrizes para as escolas do PEI e uma matriz de CHSA do Novotec Expresso²⁶⁵. Cada matriz tinha duas versões, uma para o período diurno e outra para o noturno²⁶⁶. Além disso, havia no documento duas matrizes voltadas para a transição de alunos que iniciaram o EM no ano de 2020, tanto para o período diurno quanto para o noturno.

Em uma primeira seleção, realizada no primeiro semestre do ano de 2022, descartamos de nossa análise as matrizes que entendíamos pouco capazes para contribuir com nossa investigação, a saber, as matrizes das áreas de: a) Linguagens e suas Tecnologias; b) Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Também ficaram fora as matrizes das escolas PEI, do Programa Novotec Expresso e aquelas voltadas para os alunos que iniciaram o EM no ano de 2020 (transição). Com as reformulações realizadas no ano de 2023, o NEM passou a apresentar outra configuração, segundo a qual, existem dois tipos de itinerários ofertados (para usarmos a terminologia do sítio do NEM): itinerários de áreas do conhecimento e itinerários técnicos, conforme figura 14, sendo que em cada uma destes dois tipos juntam-se à formação geral básica uma parte correspondente ao que passou a chamar de itinerário global e outra a ser escolhida pelos estudantes que detalharemos abaixo.

²⁶³ Em função das mudanças na administração estadual por causa da eleição do novo governo, nossa descrição adotará, a partir deste trecho os verbos no tempo passado para referir-se às informações que foram vigentes desde o início da implementação do NEM até o final do ano de 2022, mas que foram alteradas até setembro de 2023 pelo Governo Tarcísio Gomes de Freitas, iniciado em 1 de janeiro de 2023, cujo secretário da Educação é Renato Feder. Tomamos como referência para atualizar tais informações o sítio do chamado EM paulista, disponível em: <https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 9 out. 2023.

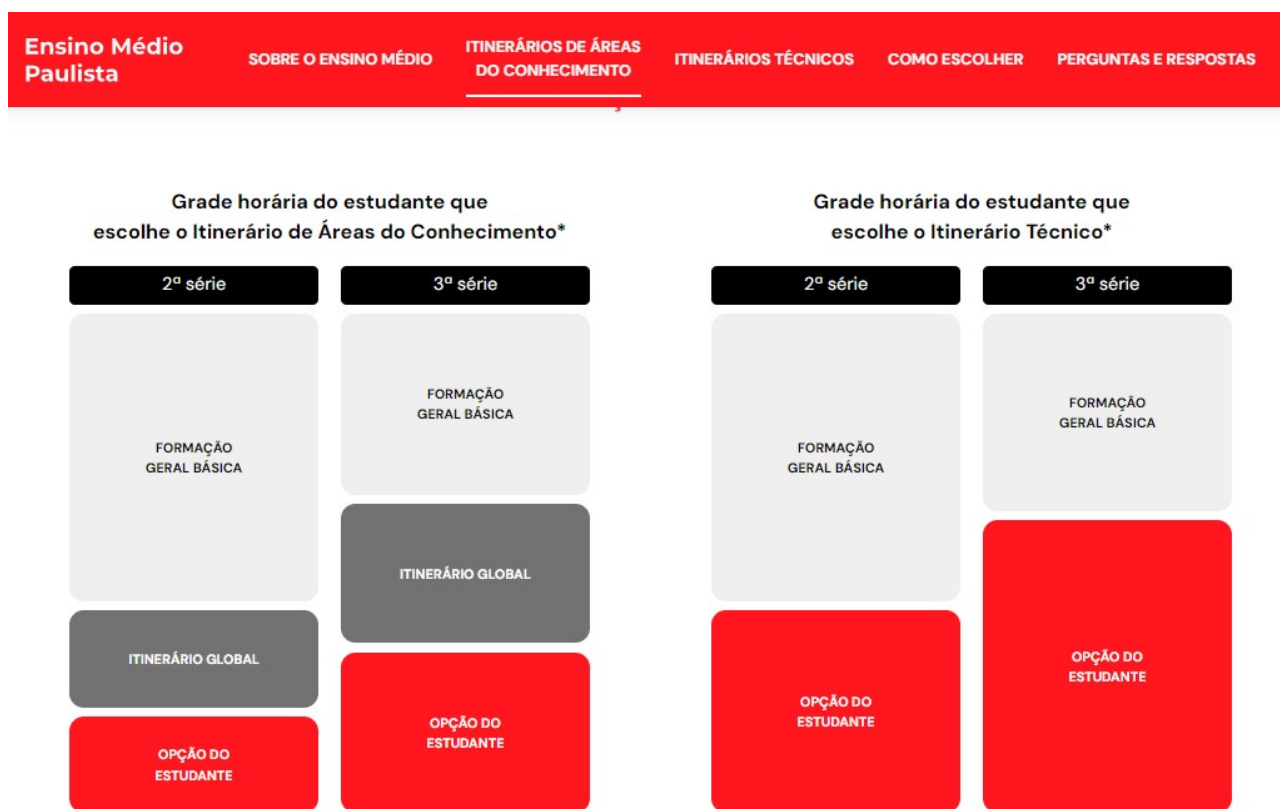
²⁶⁴ Conforme disponível no documento “Matrizes do Ensino Médio”, disponível em: https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/assets/docs_ni/Matrizes_Novo_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 5 mar 2022.

²⁶⁵ O Programa Novotec era uma iniciativa do Governo do Estado para oferecer opções de cursos técnicos e profissionalizantes gratuitos aos estudantes do Ensino Médio das escolas estaduais paulistas. Havia quatro modalidades: Novotec Expresso; Novotec Integrado; Novotec Virtual; e Novotec Móvel. Apenas o Novotec Expresso era citado no documento em tela, matrizes curriculares. Mais informações disponíveis em: <https://www.novotec.sp.gov.br/#Programa>. Acesso em: 5 mar 2022.

²⁶⁶ As estruturas das matrizes dos períodos diurno e noturno são rigorosamente iguais, o que as distingue é que as últimas destinam metade das cargas horárias semanais de cada componente para aulas de expansão que, por sua vez, podem ser oferecidas pelo CMSP, de modo síncrono ou assíncrono, para atender a premissa de ampliar a carga horária de 2.400 para horas, conforme Deliberação CEE 186/2020. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-06789/pt-br>. Acesso em: 9 mar 2022. Para os objetivos da presente investigação é preferível focar as matrizes do período diurno, sob nossa ótica, as do noturno devem ser objeto de outros estudos que abarquem muitas outras especificidades.

Ainda tratando do foco de nossa investigação, em relação a versão anterior do NCP/EM, voltamo-nos para às sessenta UC²⁶⁷ (e suas respectivas matrizes) que compõem as cinco opções (em azul escuro) de aprofundamento curricular que contemplam a área de CHSA²⁶⁸ conforme a figura 15 e, cujos nomes explicitamos a seguir:

Figura 14 – Aprofundamentos curriculares para a 2ª e 3ª séries do NEM paulista, após reformulação de 2023



* Em escolas de tempo integral, além das disciplinas de uma escola de tempo parcial, o estudante terá outras atividades, como eletivas, recomposição de aprendizagem, esportes, entre outras.

Fonte: Sítio do NEM.

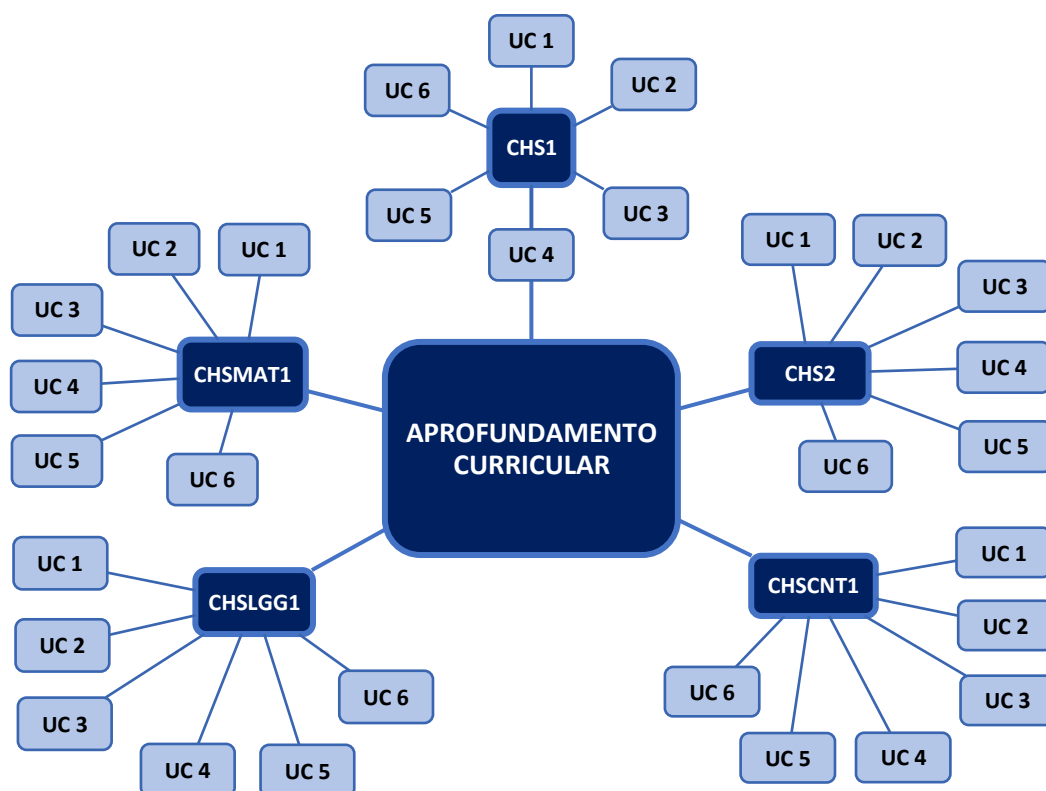
Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS): CHS1 - SUPERAR DESAFIOS É DE HUMANAS; Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS): CHS2 – LIDERANÇA E CIDADANIA; Áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza (CHSCNT): CHSCNT1 – A CULTURA DO SOLO: DO CAMPO À CIDADE;

²⁶⁷ Na versão do NCP/EM de 2023, as UC passaram a ser tratadas de “opção do estudante”, conforme figura 14, porém sem disponibilizar ementário no sítio como fazia com as UC.

²⁶⁸ No documento “Matrizes curriculares” a sigla CHSA sofre uma redução para CHS. A área de Linguagens e suas Tecnologias tem como sigla LGG, Matemática e suas Tecnologias MAT e Ciências da Natureza e suas Tecnologias CNT.

Áreas de Ciências Humanas e Linguagens (CHSLGG): CHSLGG1 – CULTURA EM MOVIMENTO: DIFERENTES FORMAS DE NARRAR A EXPERIÊNCIA HUMANA; Áreas de Ciências Humanas e Matemática (CHSMAT): CHSMAT1 – CIÊNCIAS HUMANAS, ARTE, MATEMÁTICA #quem_divide_multiplica.

Figura 15 – Aprofundamentos curriculares para a 2ª e 3ª séries do NEM paulista



Fonte: Elaborado pelo autor.

Cada uma das cinco (5) opções de aprofundamento curricular (em azul escuro) eram compostas por seis UC (em azul claro), sendo que cada UC tinha sua respectiva matriz curricular. As trinta UC também possuíam seus temas/títulos, conforme os quadros 10, 11, 12, 13 e 14 a seguir:

Quadro 10 – CHS1 - Superar desafios é de Humanas

2ª Série	3ª Série
UC 1 – No mundo tudo está interligado	UC 3 – Em que mundo vivemos?

UC 2 – Pessoal e coletivo: repense suas atitudes	UC 4 – Atitudes sustentáveis: qual é a pegada?
	UC 5 – O direito a ter direitos
	UC 6 – Cenários, pontes e trilhas

Fonte: Adaptado de SÃO PAULO, 2022a, n.p.

Quadro 11 – CHS2 – Liderança e cidadania

2ª Série	3ª Série
UC 1 – Cidadania local e global	UC 3 – Direito e acesso à justiça
UC 2 – Mídias e comunicação	UC 4 – Inovação e coletividade
	UC 5 – Políticas públicas
	UC 6 – Participação e mobilização social

Fonte: Adaptado de SÃO PAULO, 2022a, n.p.

Quadro 12 – CHSCNT1 – A cultura do solo: do campo à cidade

2ª Série	3ª Série
UC 1 – O indivíduo e o ambiente	UC 3 – Tecnologia e sustentabilidade
UC 2 – Ação humana e suas consequências	UC 4 – Mundos que se conectam
	UC 5 – Tecnologia agro: rural e urbana
	UC 6 – Produção em contexto global

Fonte: Adaptado de SÃO PAULO, 2022a, n.p.

Quadro 13 – CHSLGG1 – Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana

2ª Série	3ª Série
UC 1 – Tradições e heranças culturais	UC 3 – Compromissos com o patrimônio cultural e ambiental
UC 2 – A tecnologia nas narrativas das relações sociais	UC 4 – Representações da humanidade: teorias e práticas

UC 5 – Práticas corporais: o corpo em evidência
UC 6 – O direito a ter direitos: velhas disputas e novos olhares

Fonte: Adaptado de SÃO PAULO, 2022a, n.p.

Quadro 14 – CHSMAT1 – Ciências Humanas, Arte, Matemática

#quem_divide_multiplica

2ª Série	3ª Série
UC 1 – Números também importam!	UC 3 – Números também empoderam!
UC 2 – De olho na informação!	UC 4 – Números também são cultura!
	UC 5 – Consumo, logo existo...
	UC 6 – Indicadores sociais: o que isso muda na minha vida?

Fonte: Adaptado de SÃO PAULO, 2022a, n.p.

Considerando que essas mesmas nomenclaturas (do período diurno) se repetiam nas matrizes do período noturno, tínhamos um total de sessenta. Como podemos observar nas figuras 10, 11, 12, 13 e 14 e na lista acima, o estudante manifestava interesse, para cursar na 2ª série, por duas UC, entre dez opções. Depois, na 3ª série escolhia quatro UC entre vinte opções.

O segundo tipo de itinerário – itinerários técnicos – que substituiu o Novotec Expresso e o Novotec Integrado, é formado por onze possibilidades, a saber, Administração, Agronegócio, Ciência de Dados, Desenvolvimento de Sistemas, Educação Básica Enfermagem, Farmácia, Hotelaria e Eventos, Logística, Vendas e Cursos com o SENAI, conforme figura 16. Em cada uma das opções – as quais descreveremos a seguir – encontramos informações adicionais organizadas com um breve texto introdutório, seguida da carga horária, um vídeo e uma opção (do tipo *hiperlink*) denominado “saiba mais” que dá acesso a uma breve síntese sobre as possibilidades de atuação profissional de quem cursar naquela opção, novamente a carga horária e, por fim, um organograma em blocos relacionando a formação geral básica, os itinerários e os cursos técnicos tanto para alunos que cursam a carga horária parcial como os que estudam em escolas do PEI.

Figura 16 – Aprofundamentos curriculares para a 2ª e 3ª séries do NEM paulista, após reformulação de 2023

Ensino Médio Paulista

SOBRE O ENSINO MÉDIO ITINERÁRIOS DE ÁREAS DO CONHECIMENTO ITINERÁRIOS TÉCNICOS COMO ESCOLHER PERGUNTAS E RESPOSTAS

Itinerários Técnicos

Aprenda uma profissão em parte da sua carga horária no Ensino Médio e se prepare para ingressar no mercado de trabalho! [Clique para conhecer os itinerários técnicos e a grade horária de cada um deles:](#)

- Administração
- Agronegócio
- Ciência de Dados
- Desenvolvimento de Sistemas
- Educação Básica
- Enfermagem
- Farmácia
- Hotelaria e Eventos
- Logística
- Vendas
- Cursos com o SENAI

Fonte: Sítio do NEM.

Na primeira opção de itinerário técnico, Administração (figura 17), encontramos o seguinte texto introdutório:

Já imaginou um dia fazer a gestão do seu próprio negócio? É o que este curso irá te oferecer. O técnico em Administração costuma trabalhar em escritórios de empresas de diversos segmentos, como varejo, indústrias, bancos e outros. Esse profissional é versátil porque pode trabalhar na área financeira e contábil, com recursos humanos e departamento pessoal, nas áreas de compras e logística ou até em marketing. **O curso tem foco especial no empreendedorismo, para o estudante um dia gerir seu negócio próprio** (SÃO PAULO, 2022a, n.p., **negrito nosso**).

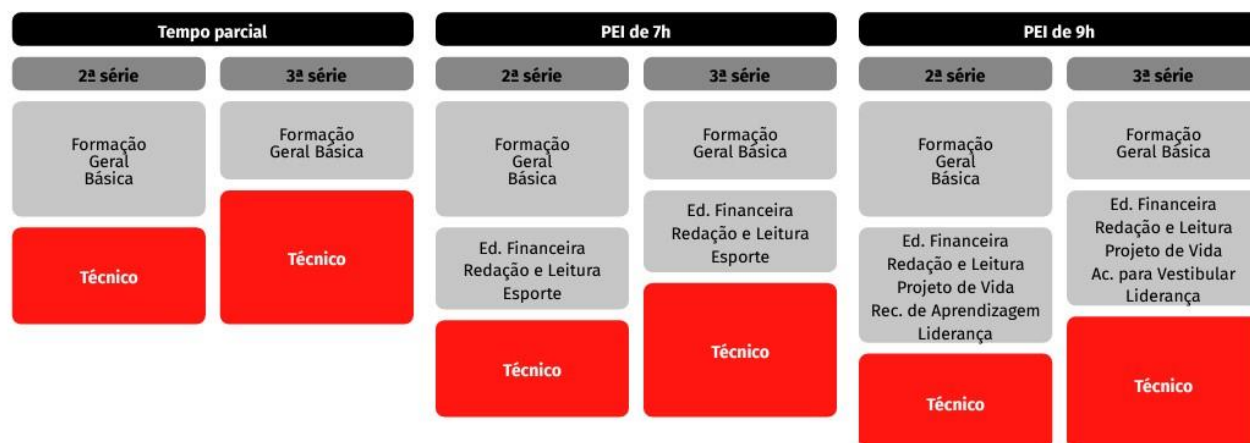
Figura 17 – Itinerário Técnico – Administração, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023

Administração

Secretaria de Educação  SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO

Este curso oferece uma visão ampla da gestão de um negócio. O técnico em Administração costuma trabalhar em escritórios de empresas de diversos segmentos, como varejo, indústrias, bancos e outros. Esse profissional é versátil porque pode trabalhar na área financeira e contábil, com recursos humanos e departamento pessoal, nas áreas de compras e logística ou até em marketing. O curso tem foco especial no empreendedorismo, para o estudante um dia gerir seu negócio próprio.

Carga horária: 1000 horas



Fonte: SÃO PAULO, 2022a, n.p. Disponível em: https://ensinomedio paulista.educacao.sp.gov.br/assets/cursos_tecnicos/Administracao.pdf. Acesso em: 9 out. 2023.

Após o texto, há a informação de que a carga horária do curso é de mil horas, seguido de um vídeo²⁶⁹ com duração de três minutos e trinta e cinco segundos. Em seguida, a opção “saiba mais” disponibiliza um documento no qual se repete as informações do texto introdutório, segundo as quais,

Este curso oferece uma visão ampla da gestão de um negócio. O técnico em Administração costuma trabalhar em escritórios de empresas de diversos segmentos, como varejo, indústrias, bancos e outros. Esse profissional é versátil porque pode trabalhar na área financeira e contábil, com recursos humanos e departamento pessoal, nas áreas de compras e logística ou até em marketing. **O curso tem foco especial no empreendedorismo, para o estudante um dia gerir seu negócio próprio** (SÃO PAULO, 2022a, n.p. negrito nosso).

Por fim, após repetir a informação da carga horária de mil horas, exibe o organograma em blocos que segue.

Seguindo a mesma estrutura discursiva, a segunda opção de itinerário técnico,

²⁶⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OfUSgmY_mJw&t=2s. Acesso em: 9 out. 2023.

Agronegócio (figura 18), apresenta o texto introdutório, segundo qual,

O agronegócio é um dos setores mais importantes da nossa economia e não para de crescer! Este curso técnico aplica técnicas de gestão ao setor do agro, tratando de administração e produção rural, gestão de pessoas, agricultura de precisão, marketing aplicado ao agronegócio, processos agroindustriais e muito mais. O estudante vai aprender a desenvolver soluções para negócios de tamanhos diferentes nos ramos da agricultura e da pecuária (SÃO PAULO, 2022a, n.p.).

Figura 18 – Itinerário Técnico – Agronegócio, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023



Fonte: SÃO PAULO, 2022a, n.p. Disponível em: https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/assets/cursos_tecnicos/Agronegociopdf. Acesso em: 9 out. 2023.

Em seguida, informa a carga horária de mil e duzentas horas, sucedida por um vídeo²⁷⁰ de dois minutos e cinquenta e dois segundos de duração que, por fim, é seguido pelo *hiperlink* “saiba mais”, onde é repetido textualmente a redação da introdução – uma recorrência que verificamos em todos os itinerários técnicos que seguem –, seguido da repetição da carga horária e do organograma, como consta na figura 18.

Reiteramos que chama nossa atenção a repetição literal do texto introdutório no

²⁷⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YnwLCSXd34Y&t=1s>. Acesso em: 9 out. 2023.

documento disponibilizado no *hiperlink* “saiba mais” e que esta característica é reiterada em todas as opções de itinerário, exceto a primeira – Administração – onde parte do texto introdutório foi reescrito, embora não apresente nenhuma informação nova em relação à introdução.

Com o mesmo padrão, se apresentam as demais opções, sendo que em Ciência de Dados lemos na introdução que

Esta é uma área nova, mas que tem crescido rapidamente. E ela traz uma perspectiva de altos salários! O técnico em Ciência de Dados poderá atuar em empresas de segmentos como saúde, bancos, comércios e outros usando dados para entender as necessidades dos clientes, melhorar a eficiência das operações, traçar tendências e desenvolver soluções mais eficazes. O aluno vai aprender a programar em Python e terá muito conteúdo sobre aprendizagem de máquina e inteligência artificial (SÃO PAULO, 2022a, n.p.).

Em seguida, informa a carga horária de mil e duzentas horas, disponibiliza um vídeo²⁷¹ com duração de três minutos e onze segundos. No *hiperlink* “saiba mais” disponibiliza as informações explicitadas na figura 19 – incluindo a repetição literal do texto introdutório.

²⁷¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_MHOofkE_X8. Acesso em: 10 out. 2023.

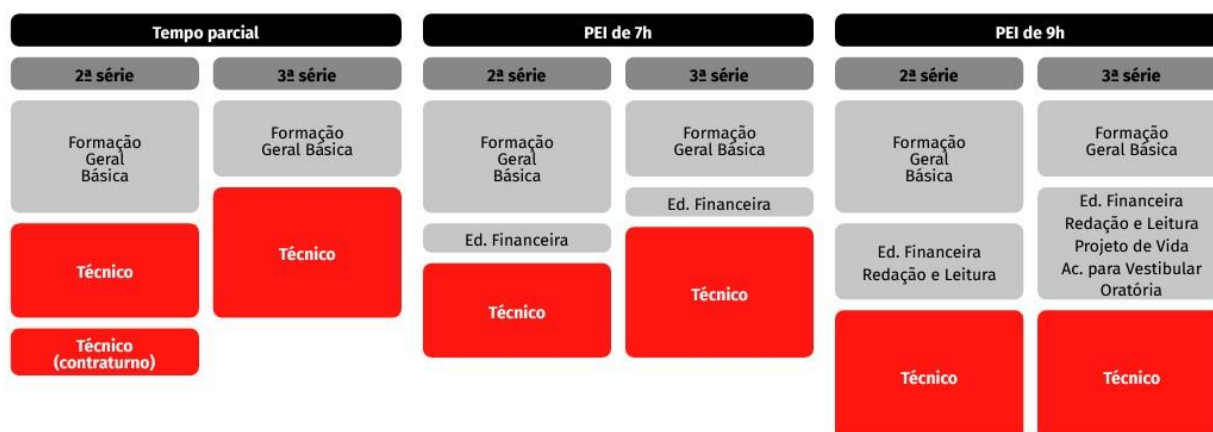
Figura 19 – Itinerário Técnico – Ciência de Dados, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023

Ciência de Dados

Secretaria de Educação  **SÃO PAULO**
GOVERNO DO ESTADO

Esta é uma área nova, mas que tem crescido rapidamente. E ela traz uma perspectiva de altos salários! O técnico em Ciência de Dados poderá atuar em empresas de segmentos como saúde, bancos, comércios e outros usando dados para entender as necessidades dos clientes, melhorar a eficiência das operações, traçar tendências e desenvolver soluções mais eficazes. O aluno vai aprender a programar em Python e terá muito conteúdo sobre aprendizagem de máquina e inteligência artificial.

Carga horária: 1200 horas



Fonte: SÃO PAULO, 2022a, n.p. Disponível em: https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/assets/cursos_tecnicos/Ciencia_de_dados.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

Depois, referente ao itinerário técnico de Desenvolvimento de Sistemas, o texto introdutório, segundo qual

Esta é uma das carreiras que mais crescem no Brasil hoje! Os estudantes vão aprender a programar e vão se preparar para desenvolver sites, aplicativos e softwares. Eles serão expostos a diferentes linguagens de programação e vão adquirir conhecimento sobre os temas mais atuais de tecnologia, como inteligência artificial, segurança da informação, computação na nuvem, metodologias ágeis e outros (SÃO PAULO, 2022a, n.p.).

Depois de informar a carga horária de mil e duzentas horas, disponibiliza um vídeo²⁷² de dois minutos e cinquenta e cinco segundos, seguido do “saiba mais”, onde acessamos o que pode ser visualizado na figura 20 – incluindo a repetição literal do texto introdutório.

²⁷² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EYxsVenlmeo>. Acesso em: 10 out. 2023.

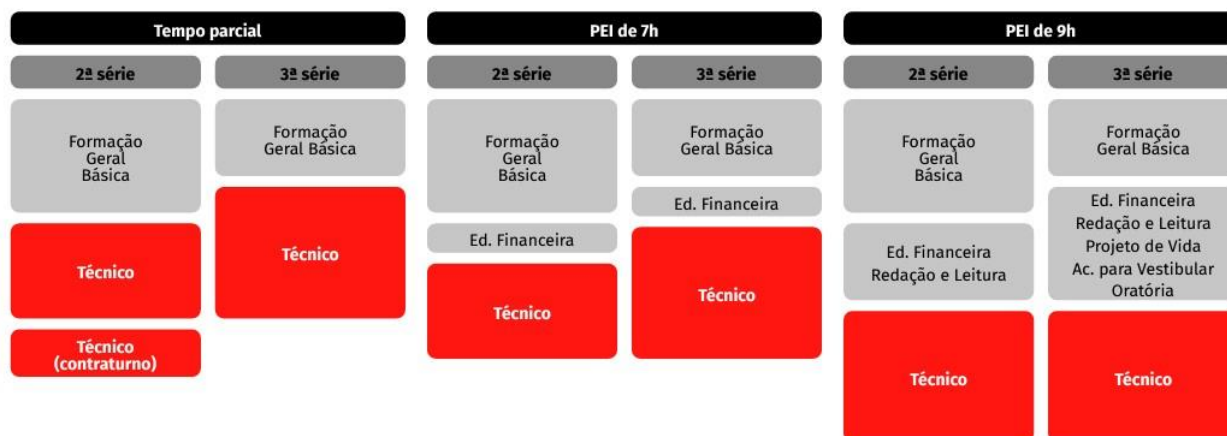
Figura 20 – Itinerário Técnico – Desenvolvimento de Sistemas, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023

Desenvolvimento de Sistemas

Secretaria de Educação  **SÃO PAULO**
GOVERNO DO ESTADO

Esta é uma das carreiras que mais crescem no Brasil hoje! Os estudantes vão aprender a programar e vão se preparar para desenvolver sites, aplicativos e softwares. Eles serão expostos a diferentes linguagens de programação e vão adquirir conhecimento sobre os temas mais atuais de tecnologia, como inteligência artificial, segurança da informação, computação na nuvem, metodologias ágeis e outros.

Carga horária: 1200 horas



Fonte: SÃO PAULO, 2022a, n.p. Disponível em: https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/assets/cursos_tecnicos/Desenvolvimento_de_sistemas.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

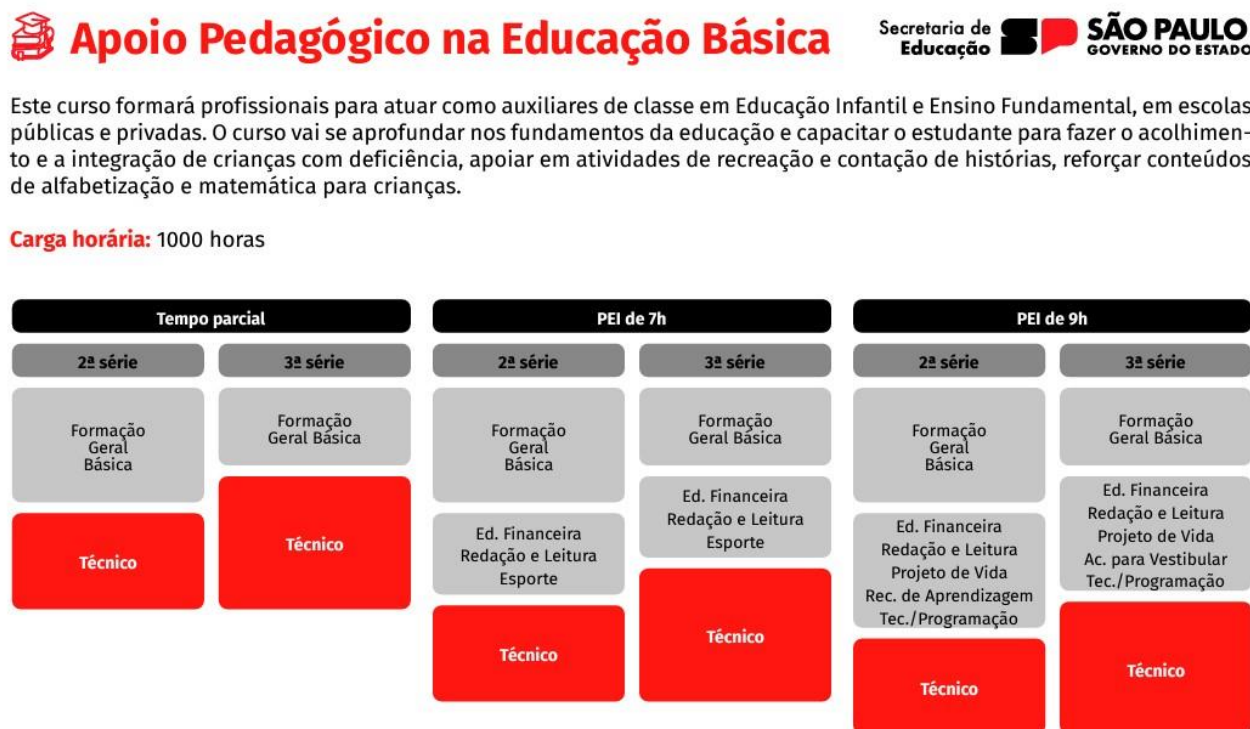
No próximo itinerário, Educação Básica – cujo nome completo é Apoio Pedagógico na Educação Básica –, o texto introdutório afirma que

Este curso formará profissionais para atuar como auxiliares de classe em Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em escolas públicas e privadas. O curso vai se aprofundar nos fundamentos da educação e capacitar o estudante para fazer o acolhimento e a integração de crianças com deficiência, apoiar em atividades de recreação e contação de histórias, reforçar conteúdos de alfabetização e matemática para crianças (SÃO PAULO, 2022a, n.p.).

Após informar a carga horária mil horas, disponibiliza um vídeo²⁷³ com duração de dois minutos e quarenta e oito segundos, no qual explicita que é um curso de nível técnico que entre outras possibilidades pode auxiliar professores em sala de aula. Conclui com as informações acessíveis pelo *hiperlink* “saiba mais”, conforme figura 21 – incluindo a repetição literal do texto introdutório.

²⁷³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Pyc-C_YcqPY&t=17s. Acesos em: 10 out. 2023.

Figura 21 – Itinerário Técnico – Apoio Pedagógico na Educação Básica, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023



Fonte: SÃO PAULO, 2022a, n.p. Disponível em: https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/assets/cursos_tecnicos/Apoio_pedagogico_na_educacao_basica.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

Na sequência, o itinerário técnico, Logística, que tem mil horas de carga horária introduz o texto:

Com o crescimento das vendas online, o setor de logística passou a contratar cada vez mais profissionais! Eles cuidam do planejamento e da execução do transporte e do armazenamento de matérias-primas ou mercadorias. O curso vai tratar de conceitos como gestão de estoques, logística reversa, automação de centros de distribuição, comércio exterior e dos processos de compras e suprimentos, tão comuns em empresas dos mais diversos ramos (SÃO PAULO, 2022a, n.p.).

Depois, disponibiliza um vídeo²⁷⁴ de três minutos e quinze segundos de duração, sucedido pelo *hiperlink* “saiba mais” no qual há as informações que podemos visualizar na figura 22 – incluindo a repetição literal do texto introdutório.

²⁷⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pFGkIs2esvk>. Acesso em: 10 out. 2023.

Figura 22 – Itinerário Técnico – Logística, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023



Com o crescimento das vendas online, o setor de logística passou a contratar cada vez mais profissionais! Eles cuidam do planejamento e da execução do transporte e do armazenamento de matérias-primas ou mercadorias. O curso vai tratar de conceitos como gestão de estoques, logística reversa, automação de centros de distribuição, comércio exterior e dos processos de compras e suprimentos, tão comuns em empresas dos mais diversos ramos.

Carga horária: 1000 horas

Tempo parcial		PEI de 7h		PEI de 9h	
2ª série	3ª série	2ª série	3ª série	2ª série	3ª série
Formação Geral Básica	Formação Geral Básica	Formação Geral Básica	Formação Geral Básica	Formação Geral Básica	Formação Geral Básica
Técnico	Técnico	Ed. Financeira Redação e Leitura Esporte	Ed. Financeira Redação e Leitura Esporte	Ed. Financeira Redação e Leitura Projeto de Vida Rec. de Aprendizagem Tec./Programação	Ed. Financeira Redação e Leitura Projeto de Vida Ac. para Vestibular Tec./Programação
		Técnico	Técnico	Técnico	Técnico

Fonte: SÃO PAULO, 2022a, n.p. Disponível em: https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/assets/cursos_tecnicos/Logistica.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

O penúltimo itinerário, Vendas, é introduzido com a informação, segundo a qual

Esta carreira é das que mais têm vagas de emprego no mercado! O profissional de vendas é responsável por identificar oportunidades de mercado, prospectar novos clientes, criar estratégias de venda, analisar e negociar contratos, realizar o fechamento de vendas e manter um relacionamento constante com os clientes. São habilidades fundamentais para quem quer trabalhar na área comercial de empresas. O curso também abordará técnicas de marketing e softwares de vendas (SÃO PAULO, 2022a, n.p.).

Após informar sua carga horária de mil horas, disponibiliza um vídeo²⁷⁵ que dura dois minutos e quarenta e três segundos, seguido do *hiperlink* “saiba mais” onde acessamos as informações que podem ser visualizadas na figura 23 – incluindo a repetição literal do texto introdutório.

²⁷⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ame9ENXVoMA>. Acesso em: 10 out. 2023.

Figura 23 – Itinerário Técnico – Vendas, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023



Esta carreira é das que mais têm vagas de emprego no mercado! O profissional de vendas é responsável por identificar oportunidades de mercado, prospectar novos clientes, criar estratégias de venda, analisar e negociar contratos, realizar o fechamento de vendas e manter um relacionamento constante com os clientes. São habilidades fundamentais para quem quer trabalhar na área comercial de empresas. O curso também abordará técnicas de marketing e softwares de vendas.

Carga horária: 1000 horas

Tempo parcial		PEI de 7h		PEI de 9h	
2ª série	3ª série	2ª série	3ª série	2ª série	3ª série
Formação Geral Básica	Formação Geral Básica	Formação Geral Básica	Formação Geral Básica	Formação Geral Básica	Formação Geral Básica
Técnico	Técnico	Ed. Financeira Redação e Leitura Esporte	Ed. Financeira Redação e Leitura Esporte	Ed. Financeira Redação e Leitura Projeto de Vida Rec. de Aprendizagem Liderança	Ed. Financeira Redação e Leitura Projeto de Vida Ac. para Vestibular Liderança
		Técnico	Técnico	Técnico	Técnico

Fonte: SÃO PAULO, 2022a, n.p. Disponível em: https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/assets/cursos_tecnicos/Vendas.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

Por fim, o itinerário Cursos com SENAI, como sugere o nome, é um conjunto de cursos que totalizam vinte e três opções com carga horária de mil e duzentas horas cada. No texto introdutório lemos que

Nas turmas com cursos técnicos em parceria com o SENAI, os estudantes fazem a parte da formação geral básica e complementos, como Educação Financeira e Projeto de Vida, na escola estadual, e a parte técnica, em uma escola do SENAI. Tanto na 2ª como na 3ª série, são 3 dias da semana na escola estadual e 2 no SENAI. Independentemente do turno da escola estadual, nos 2 dias de SENAI o turno será realizado em tempo integral, entre as 7h30 e as 16h30 (pode haver pequenas variações nos horários de início e fim) (SÃO PAULO, 2022a, n.p.).

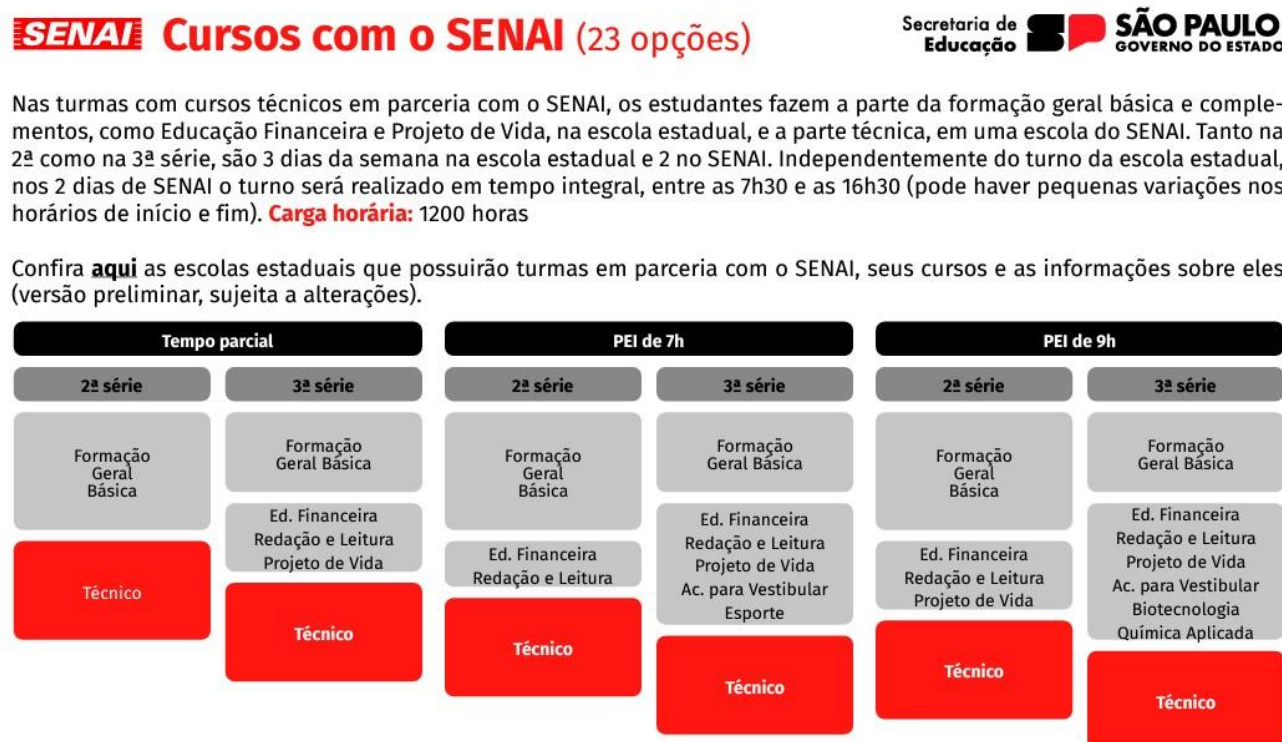
Ao invés de um vídeo curto, é disponibilizado um *hiperlink*²⁷⁶ onde o internauta pode acessar uma relação (no formato de planilha eletrônica – Microsoft Excel) das “[...]”

²⁷⁶ Disponível em:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1UqZIW6iIta2ovc0kH506T10cWxZXUTfJx44krCRFUOM/edit?usp=sharing>. Acesso em: 10 out. 2023. Até a data em que consultamos, estavam disponíveis cinquenta e oito (58) opções de turmas.

escolas estaduais que possuirão [no próximo ano letivo] turmas em parceria com o SENAI, seus cursos e as informações sobre eles (versão preliminar, sujeita a alterações)” (SÃO PAULO, 2022a, n.p.). Por fim, no *hiperlink* “saiba mais” acessamos as informações que podem ser visualizadas na figura 24 – incluindo a repetição literal do texto introdutório.

Figura 24 – Opção de itinerário Técnico – Cursos com SENAI, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023



Fonte: SÃO PAULO, 2022a, n.p. Disponível em: https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/assets/cursos_tecnicos/Cursos_com_o_senai.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

Observamos nas figuras de 16 a 23 que os estudantes da rede paulista que optarem por cursar os itinerários técnicos – sejam matriculados nas escolas do PEI ou nas escolas regulares, cursarão junto com a formação geral básica e o curso técnico – na segunda e terceira séries do NEM – componentes (que o sítio volta a chamar de disciplinas) chamados de Educação Financeira, Redação e leitura e Projeto de Vida, entre outros. Essas disciplinas se referem a outra novidade da versão do NCP do ano de 2023, chamada de itinerário global, que impactarão também os estudantes do NEM que não optarem pelos itinerários técnicos, como vimos na figura 14. Nos parece que os itinerários globais vão substituir na matriz curricular do NCP o espaço até então ocupado pelo Programa

Inova Educação²⁷⁷. Porém, não podemos afirmar que os itinerários globais terão a mesma carga horária do Inova, pois esta informação ainda não foi oficializada pela SEDUC²⁷⁸.

Dito de modo mais completo, a matriz curricular dos estudantes da primeira série no ano de 2024 deverá permanecer com 30 aulas semanais de formação geral básica, uma vez que continuarão sem cursar os itinerários. Já na segunda e terceira séries, a formação geral básica prosseguirá menor que na primeira para haver espaço na matriz para os itinerários globais e as chamadas “opção do estudante” (figura 14). Na consulta ao sítio do NEM – onde constam as reformulações de 2023 – visualizamos também que os estudantes que optarem pelos itinerários de Áreas do conhecimento cursarão na segunda série treze disciplinas da formação básica, três dos itinerários globais e mais três disciplinas da “opção do estudante”, como vemos na figura 25. Porém não fica claro, se a “opção do estudante” significará escolher, por exemplo, a área de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais e cursar as cinco disciplinas que são descritas no *hiperlink* “saiba mais” (figura 26) ou se o estudante poderá escolher disciplinas dentro da área de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais ou dentro da área de Ciências da natureza e Matemática.

²⁷⁷ O referido Programa, tinha a carga horária de cinco aulas semanais nas três séries do NEM (figura 13).

²⁷⁸ Esta e outras informações nós verificamos junto aos profissionais de gestão escolar e também docentes da rede paulista que auxiliaram e orientaram os estudantes no processo de escolha de seus itinerários – realizado até o dia 15 de setembro de 2023 – a serem cursados no ano letivo de 2024.

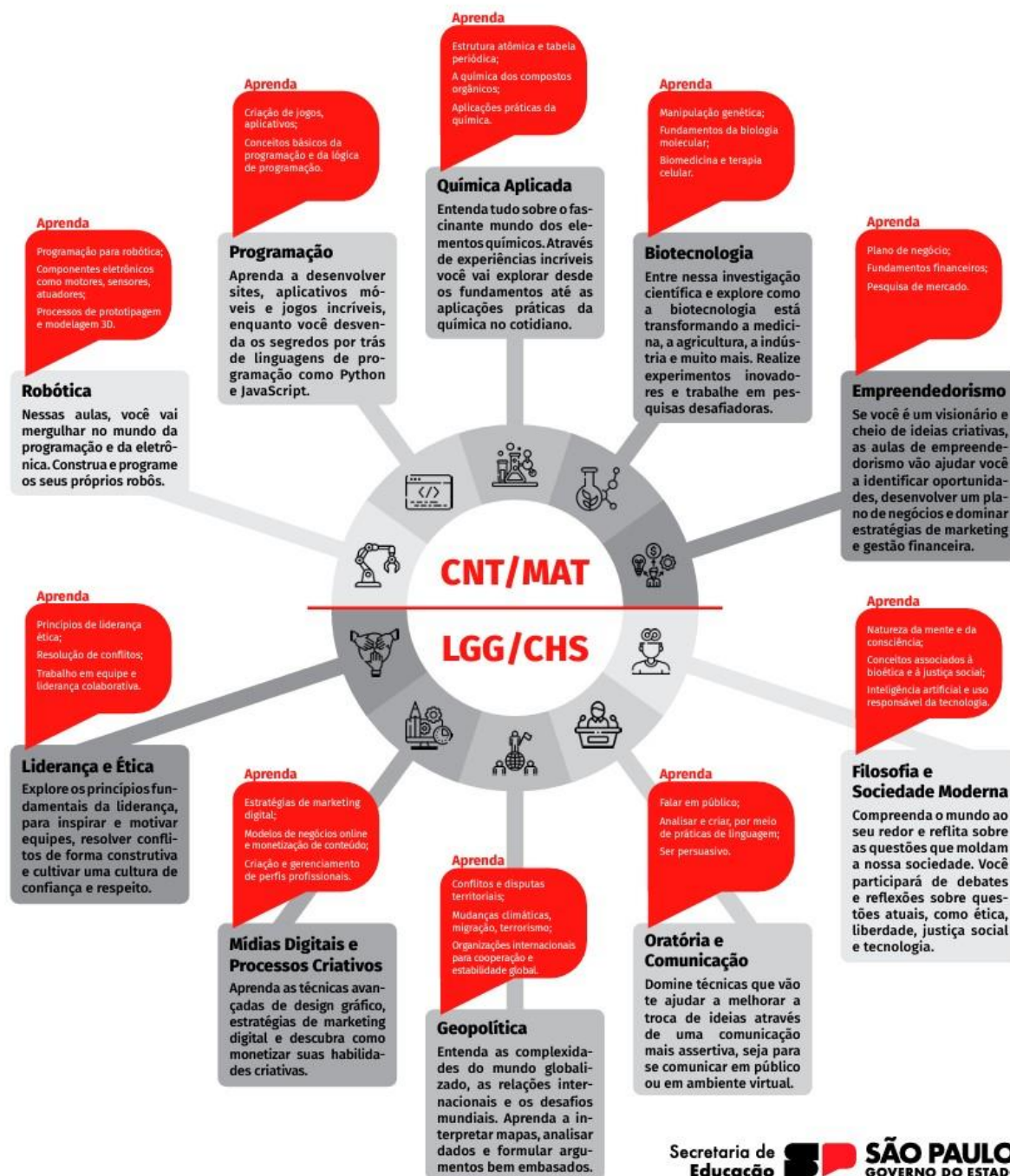
Figura 25 – Itinerários de Área do conhecimento para a segunda série, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023



Fonte: SÃO PAULO, 2022a, n.p. Disponível em: <https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2023.

Figura 26 – Descritivo das disciplinas dos itinerários de Área do conhecimento, disponibilizado no *hiperlink* “saiba mais” para a segunda e terceira séries, após a reformulação do NEM paulista de 2023

Descritivo das disciplinas dos itinerários CNT/MAT e LGG/CHS



Fonte: SÃO PAULO, 2022a, n.p. Disponível em: <https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2023.

Uma das dificuldades para inferirmos como será organizada a matriz é que não

houve divulgação da SEDUC de qual será a carga horária de cada disciplina, tanto da formação geral básica, do itinerário global como da “opção do estudante, o que permite diversos arranjos. Por exemplo, poderão haver disciplinas (seja da formação geral, do itinerário global ou da opção do estudante) com apenas uma aula por semana, como ocorreu com o componente do Programa Inova chamado de Tecnologia²⁷⁹.

Outra evidência que obtivemos, foram alguns tutoriais produzidos e postados na *internet* por professores e gestores para orientar os estudantes nas escolhas dos itinerários no ano de 2023 para cursar em 2024 no ambiente da Secretaria Escolar Digital (SED). Em todos os vídeos que vimos, apareceu apenas duas opções de itinerários formativos de áreas do conhecimento, a saber, Exatas e Humanas. Depois, haviam quatro opções de itinerários formativos técnicos: Tecnologia, Negócios, Saúde e Educação e SENAI (figura 27).

Figura 27 – Escolha de Itinerário Formativo 2024, na SED

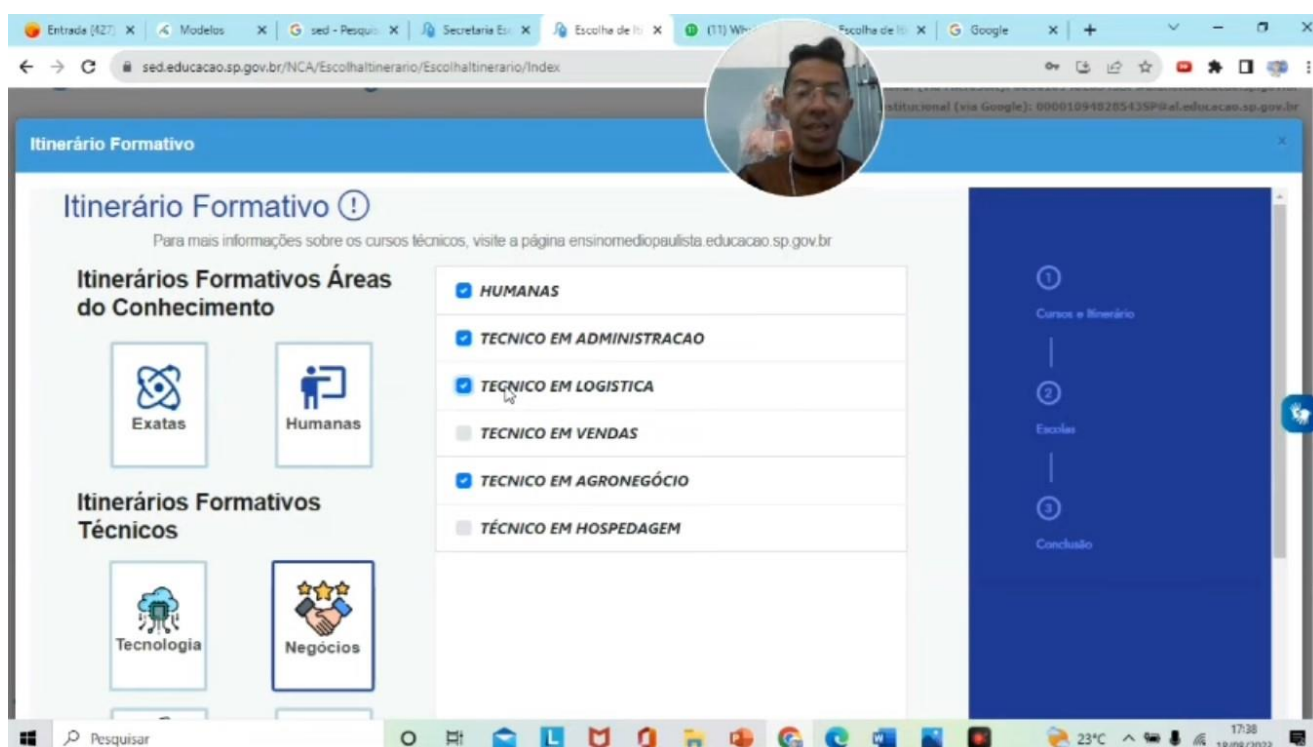


Fonte: Escolha de Itinerário Formativo 2024, na SED. [S.l.] Bruno Freitas, ago. 2023. (52 seg.), color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=5IQPlrwjtgc>. Acesso em: 11 out. 2023.

²⁷⁹ Reiteramos que também esta informação nós verificamos junto aos profissionais de gestão escolar e também docentes da rede paulista que auxiliaram e orientaram os estudantes no processo de escolha de seus itinerários – realizado até o dia 15 de setembro de 2023 – a serem cursados no ano letivo de 2024.

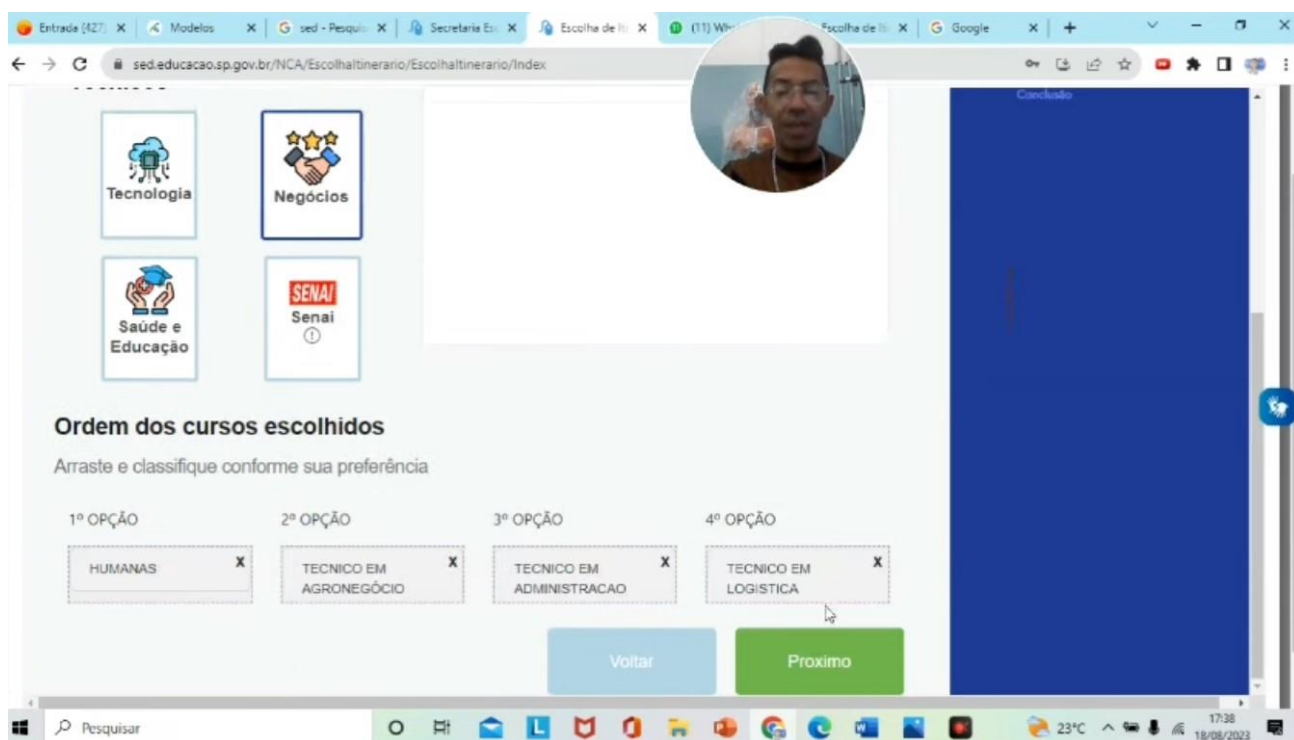
Ao clicar seja em Exatas ou em Humanas – termos distintos do que aparece no sítio do NEM – aparecem listadas para o estudante apenas as disciplinas da respectiva área que ele escolheu, não lhe dando opção de fazer novos arranjos que misturem disciplinas da área de Ciências Exatas com as de Ciências Humanas. Os únicos arranjos possíveis, é depois de escolher, por exemplo, Ciências Humanas, acrescentar mais três itinerários técnicos, como demonstrou o professor do canal Prof. Dr. Écio Veríssimo no *YouTube*, que acrescentou no seu exemplo o Técnico em Administração, Técnico em Logística e Técnico em Agronegócio (figura 28), opções que podem ser (re)ordenadas conforme a prioridade de escolha do estudante (figura 29).

Figura 28 – Exemplo de escolha de Itinerário Formativo 2024, na SED, publicado no canal Prof. Dr. Écio Veríssimo do YouTube



Fonte: Tutorial para alunos da 1º série do EM - Escolha do seu *ITINERÁRIO FORMATIVO* para o ano de *2024*. [S.l.] Prof. Dr. Écio Veríssimo, ago. 2023. (3 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iLHiW9ytPSI>. Acesso em: 11 out. 2023.

Figura 29 – Exemplo de escolha de Itinerário Formativo 2024, na SED, publicado no canal Prof. Dr. Écio Veríssimo do YouTube, explicitando a ordem de prioridade das escolhas feitas



Fonte: Tutorial para alunos da 1ª série do EM - Escolha do seu *ITINERÁRIO FORMATIVO* para o ano de *2024*. [S.l.] Prof. Dr. Écio Veríssimo, ago. 2023. (3 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iLHiW9ytPSI>. Acesso em: 11 out. 2023.

No caso das escolhas feitas até dia 15 de setembro de 2023 pelos estudantes da segunda série para cursar na terceira série em 2024, as dúvidas se acumulam, pois eles, segundo o sítio do NEM, terão uma matriz com doze disciplinas de formação geral básica, oito disciplinas de itinerários globais e disciplinas da opção do estudante, sendo este último grupo compreensível para nós, pois o número dez (figura 30) que se refere a este grupo, corresponde a todas as disciplinas explicitadas no hiperlink “saiba mais” (figura 26). Se o estudante cursar todas as disciplinas estaria descaracterizada a ideia de escolha, logo deduzimos que entre as dez opções – sendo cinco de CNT/MAT e as outras de LGG/CHS – o estudante deva escolher talvez quatro como eram as UC na versão anterior do NCP, porém não podemos afirmá-lo porque a falta de informação sobre as cargas horárias das disciplinas deixa em aberto diversas possibilidades de arranjos na montagem da matriz curricular do NCP para o ano letivo de 2024, embora já estejamos vivenciando o quarto bimestre de 2023.

No final do Portal, há uma seção onde o estudante deve escolher, em três passos,

o(s) itinerário(s) a ser(em) cursado(s) no próximo ano letivo, como vemos na figura 31.

Figura 30 – Itinerários de Área do conhecimento para a terceira série, introduzido após reformulação do NEM paulista de 2023



Fonte: SÃO PAULO, 2022a, n.p. Disponível em: <https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2023.

Figura 31 – Secção no Portal do NEM, onde os estudantes são orientados quanto aos três passos necessários para escolhe o(s) itinerário(s) que cursará no ano letivo subsequente

Ensino Médio Paulista SOBRE O ENSINO MÉDIO ITINERÁRIOS DE ÁREAS DO CONHECIMENTO ITINERÁRIOS TÉCNICOS **COMO ESCOLHER** PERGUNTAS E RESPOSTAS

Como escolher

Agora que você já conhece as possibilidades para o seu Ensino Médio, está na hora de escolher o Itinerário Formativo do seu interesse para cursar a partir da 2ª série.

- 1 Conheça as opções**
Navegue pelo site para conhecer a proposta dos itinerários formativos e escolha a sua!
- 2 Consulte a disponibilidade**
Os itinerários acadêmicos são oferecidos em todas as escolas de Ensino Médio. Caso você tenha escolhido cursar um itinerário técnico, consulte a oferta de cursos na sua cidade de residência [clikando aqui](#).
- 3 Entre na plataforma SED e faça a sua escolha**
Faça login na Secretaria Escolar Digital (SED) e preencha o formulário, indicando até 4 opções de itinerários e escolas, em ordem de preferência. O período de manifestação de interesse é de **16/08/2023 a 15/09/2023**. Não perca o prazo, hein?

FAÇA A SUA ESCOLHA >

Prazo: 16 de agosto a 15 de setembro

Fonte: SÃO PAULO, 2022a, n.p. Disponível em: <https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2023.

Por fim, é disponibilizada uma secção chamada de “perguntas e respostas”, onde constam cinco perguntas seguidas de suas respectivas respostas, a saber,

1. Como eu consulto os cursos que estão disponíveis na minha cidade? Nós disponibilizamos uma planilha com a relação de todas as escolas e todos os cursos para você fazer a sua consulta. Atenção: a sua escolha não garante vaga

na escola pretendida, já que pode haver excesso de demanda.

2. Posso mudar de cidade para participar de um curso do meu interesse? Neste momento, o estudante não poderá optar por um curso fora do seu município. Após todo o processo de matrícula, caso haja vagas remanescentes e o estudante possa arcar com o custo de transporte, ele poderá solicitar transferência diretamente à escola de seu interesse em outro município.

3. O que acontece se eu perder o prazo de manifestação de interesse? Daremos prioridade, na alocação em turmas, para os estudantes que fizerem pré-matrícula até o dia 15/09. Estudantes que não fizerem suas escolhas nesse prazo só poderão ocupar vagas remanescentes nos itinerários. Isso significa menos chance de conseguir lugar nos itinerários mais disputados.

4. Posso mudar de um Itinerário Técnico para um Itinerário de Área do Conhecimento? Sim, caso haja disponibilidade de vagas no Itinerário de Área do Conhecimento, o estudante poderá migrar.

5. Posso mudar de um Itinerário de Área do Conhecimento para um Itinerário Técnico? Não, após as primeiras semanas de acomodação de novos estudantes que estiverem em lista de espera, não será possível incluir novos alunos nas turmas do Itinerário Técnico porque os estudantes já estarão demasiadamente avançados no conteúdo previsto para obter aquela habilitação (SÃO PAULO, 2022a, n.p.).

Diante da versão anterior do NCP compreendemos que emergia algumas perguntas incontornáveis, por exemplo: **como os estudantes (da 1ª e 2ª séries) escolhiam ou podiam escolher opções de aprofundamento que se apresentavam em tamanha abundância? Quais seriam os critérios mais viáveis ou mais evidentes para orientar tais escolhas?** Após as reformulações feitas no ano de 2023 e, particularmente, o fato de não ter sido divulgado pela SEDUC informações fundamentais como as cargas horárias das disciplinas, além de haver discrepâncias de nomenclaturas do material de divulgação do sítio e de outras plataformas como a SED, por exemplo, a opção “Linguagens e Ciências Humanas e Sociais” mencionada no sítio (figuras 24 e 29), na SED foi reduzida ao verbete “Humanas” (figura 24), ou “Ciências da natureza e Matemática” mencionada no sítio (figuras 24 e 29) que na SED aparece como simplesmente “Exatas” (figura 24), ocultando, ou talvez esquecendo, de explicitar as Ciências da Natureza e suas tecnologias (CNT) na SED. Com as mudanças feitas no ano de 2023, que ainda não acabaram, parecemos que as questões relacionadas ao NCP/EM se agravaram. Tais problemas, pautam nossa próxima subseção.

4.4.2 Os estudantes e suas escolhas

Ao discutirmos qualquer tipo de mudança curricular do EM, é preciso considerar

alguns dos impactos inevitáveis nas vidas de um grande número de estudantes²⁸⁰ no que tange seus projetos de vida pessoal e familiar e, implica escolhas profissionais e de carreira com impacto em suas finanças, mas além da empregabilidade envolve também a identificação pessoal com determinada área do conhecimento ou com uma dada carreira profissional. O que pode incluir a necessidade de uma boa preparação acadêmica para o ingresso na universidade. Há aqui, um misto de necessidades primárias de sobrevivência mais imediata com sonhos pessoais que, via de regra, podem contribuir para o desenvolvimento humano, ambiental e econômico de um país que deseja prosperar integralmente. Por causa de tais aspectos, consideramos pertinente ter claro que

Em junho de 2021 os mais de 470.000 alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio, em mais de 3.700 escolas estaduais de São Paulo (SÃO PAULO, 2021), escolheram os itinerários formativos que começarão a cursar. Dados divulgados pela Seduc mostram que 53,4% dos alunos optaram pela área de Formação Técnica e Profissional. Outros 41,1% sinalizaram interesse pela área de Linguagens, seguida por Ciências da Natureza (35,2%), Ciências Humanas (26,1%) e Matemática (24,3%). Os motivos para a escolha do itinerário foram o ingresso no mundo do trabalho (59,8%), estudar as disciplinas que mais gosta (33,2%) e preparar-se para o vestibular (21,8%) (REZENDE, 2021, p. 67).

O Guia do Estudante²⁸¹ (SÃO PAULO, 2022b) foi o primeiro documento que a SEDUC-SP disponibilizou para esclarecer e auxiliar os estudantes sobre as possibilidades, os procedimentos e os critérios de escolhas das opções de aprofundamento curricular que compunham os itinerários de aprofundamento curricular. O referido Guia afirmava em suas primeiras páginas que o NEM oportunizaria ao estudante a possibilidade de “[...] escolher as áreas de que gosta para aprofundar seus estudos, sem precisar ficar mais tempo na escola” (SÃO PAULO, 2022b, p. 5) e que essa formação far-lhe-ia mais preparado “[...] para conquistar melhores oportunidades no mercado de trabalho e [ao mesmo tempo, aprofundar] [...] nos itinerários formativos, os conhecimentos exigidos pelos exames vestibulares, preparando melhor o estudante para ingressar no ensino superior” (SÃO PAULO, 2022b, p. 5). Desde então, chamou nossa atenção a promessa do Guia, segundo a qual, o NEM manteria a mesma carga horária e,

²⁸⁰ Especialmente em se tratando da rede paulista, onde, segundo a SEDUC, em junho de 2021 havia mais de quatrocentos e setenta mil (470.000) estudantes matriculados na primeira série do EM, distribuídos em mais de três e setecentas (3.700) escolas paulistas, conforme está disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-implementa-novo-curriculo-para-todos-os-alunos-da-1a-serie-ensino-medio/>. Acesso em: 12 out. 2023 e também em Rezende (2021).

²⁸¹ Recordamos que ele foi distribuído em suporte impresso no segundo semestre de 2020 e posteriormente disponibilizado no formato digital, no sítio do NEM. Porém, após reformulações de 2023, o referido Guia se tornou indisponível, por isso, colocamo-lo após o final do trabalho (anexo A).

ainda assim, ofereceria o preparo necessário para o ingresso e permanência no Ensino Superior e também o preparo para ingressar no mercado de trabalho, o que não justificava, a princípio, o adjetivo “novo” para essa proposta de EM, uma vez que o artigo 36 da Lei 9.394/1996 (LDB) previa muito mais que isso, sobretudo na sua versão anterior a Lei 13.415/2017 (Reforma do EM) quando mencionava, por exemplo, o exercício da cidadania atrelado aos conhecimentos da Filosofia e da Sociologia.

Na sequência, o Guia explicitava que o processo de escolha dos aprofundamentos curriculares tinha dois momentos, no primeiro, a manifestação de interesse, feita quando o estudante ainda cursava o segundo semestre da 1ª série. Nas palavras do Guia, “[...] essa manifestação de interesse tem o objetivo de ajudar a escola a definir quais itinerários serão ofertados de fato em cada turma da 2ª série [...]” (SÃO PAULO, 2022b, p. 7) no ano letivo seguinte. Outro esclarecimento importante do Guia, é que a escola não ofertaria todas as opções de aprofundamento possíveis, mas aquelas que fossem as mais mencionadas nas manifestações de interesse dos estudantes. Depois da manifestação de interesse, havia o segundo momento do processo de escolha dos estudantes, a saber, a rematrícula, quando o aluno concluinte da 1ª série renovava sua matrícula para a 2ª série e devia “[...] sinalizar qual [aprofundamento] desejava cursar, entre as opções definidas pela escola” (SÃO PAULO, 2022b, p. 7). Essa definição feita pela escola, subentendemos que tomava por base as manifestações de interesse dos estudantes apresentadas na etapa anterior do processo, o que nos foi confirmado por estudantes e profissionais envolvidos diretamente neste processo e com os quais tivemos contato em nossa experiência profissional durante os anos de 2020 a 2023.

Em uma mirada inicial, pautada pelos procedimentos de análise documental e de conteúdo (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; GIL, 2014; BARDIN, 2016), encontramos um primeiro problema nas orientações do Guia do Estudante referente ao fato de que em todas as oportunidades em que o texto se referia aos aprofundamentos curriculares ou às UC. A expressão adotada era itinerário (figura 32) como se aprofundamento curricular e itinerário formativo fossem sinônimos, porém como vemos na figura 13, não eram. Classificamos essa imprecisão como comprometedora porque confundia e, no limite, iludia, ao induzir o estudante a acreditar que poderia escolher com autonomia o itinerário quando apenas poderia fazê-lo em relação a uma parte – o aprofundamento curricular. Já a época, avaliávamos que diante de tamanho volume de informação, esse tipo de imprecisão comprometia desde o início, as possibilidades de escolha dos estudantes e, também, de construção do diálogo da SEDUC com os pais, professores e gestores o que

foi agravado pelas dificuldades de comunicação no contexto do isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19 (JORGE, 2021; REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022), além da exiguidade de tempo para a discussão que marcou o processo, desde as tratativas para a formulação do NCP (OMURO, 2020).

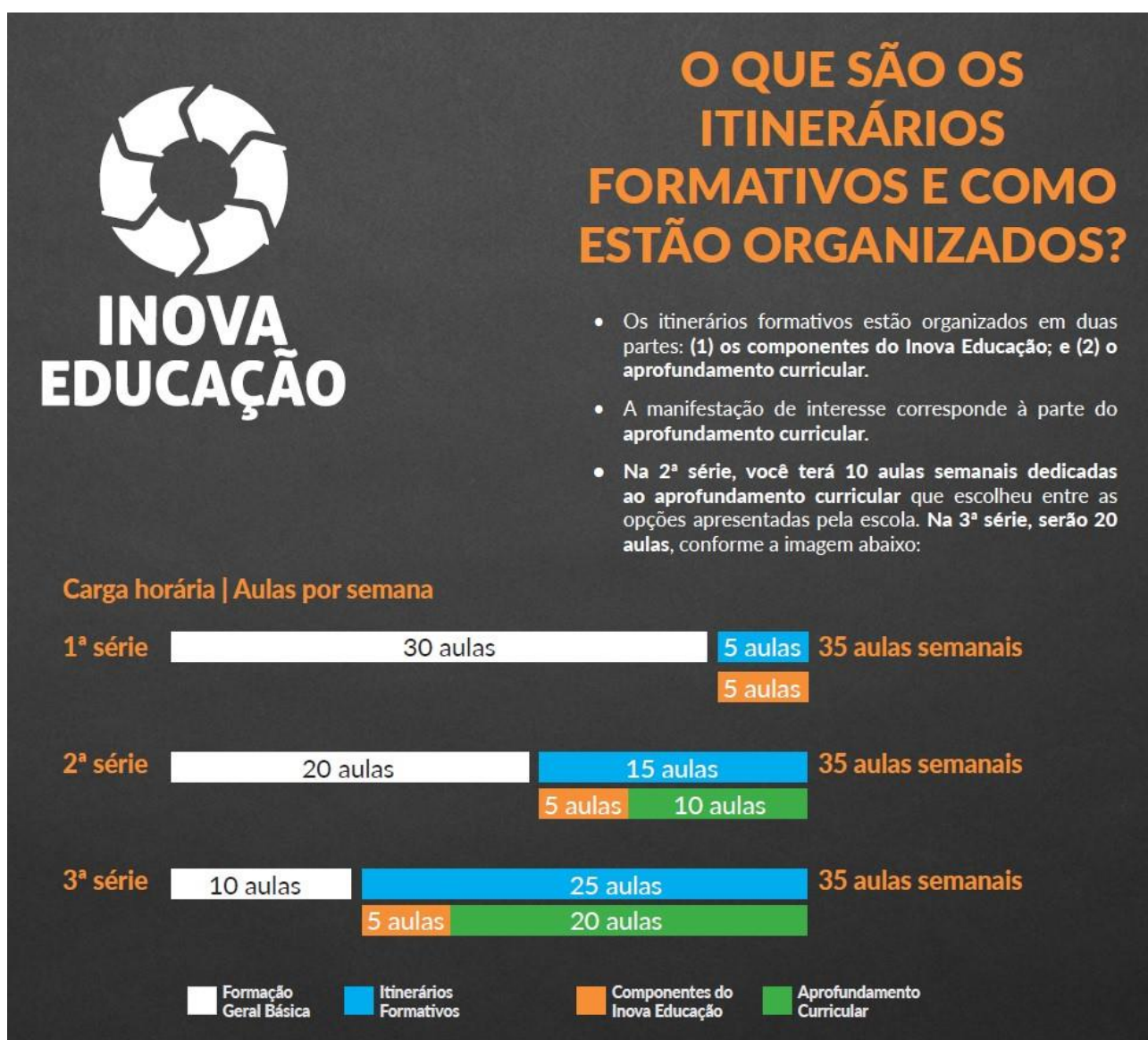
Figura 32 – Orientações do “Guia do Estudante” elaborado pela SEDUC-SP e distribuídos no início do segundo semestre de 2020

AGORA É SUA HORA DE ESCOLHER!

- Agora é a hora que você deve **manifestar interesse nas opções de itinerário formativo que gostaria de cursar**. Essa manifestação de interesse tem o objetivo de ajudar a escola a definir quais itinerários serão ofertados de fato em cada turma da 2ª série em 2022.
- O período de manifestação de interesse é de **15 de junho a 8 de julho**.
- Essa etapa é fundamental, pois nem todos os itinerários formativos serão ofertados na sua escola. Por isso, a manifestação de interesse é muito importante: **é o momento que você terá para fazer valer a sua voz**, sinalizando quais itinerários formativos você gostaria de cursar.
- Após a escola definir os itinerários formativos que serão ofertados, **você deverá, durante a rematrícula, sinalizar qual deseja cursar, entre as opções definidas pela escola**.
- **Você vai começar as aulas dos itinerários formativos no início das aulas da 2ª série, em 2022.**

De qualquer forma, essa distinção entre itinerário e aprofundamento podia ser feita na página seguinte do Guia, porém o leitor precisava estar atento e receber auxílio em caso de dúvidas, o que, insistimos, foi dificultado no contexto da pandemia de Covid-19. Como podemos visualizar na figura 33, havia uma apresentação gráfica acompanhada de texto que, sob nossa, ótica, era mais objetiva, pois esclarecia que a escolha do estudante era referente, apenas, ao aprofundamento curricular. Explicitava o número de aulas semanais da formação geral básica e dos itinerários – diferentemente dos materiais elaborados após as reformulações feitas em 2023 – que, por sua vez, era composto pelo Inova e pelo aprofundamento, conforme já apresentamos na subseção anterior.

Figura 33 – Organização dos itinerários formativos segundo o “Guia do Estudante” elaborado pela SEDUC-SP

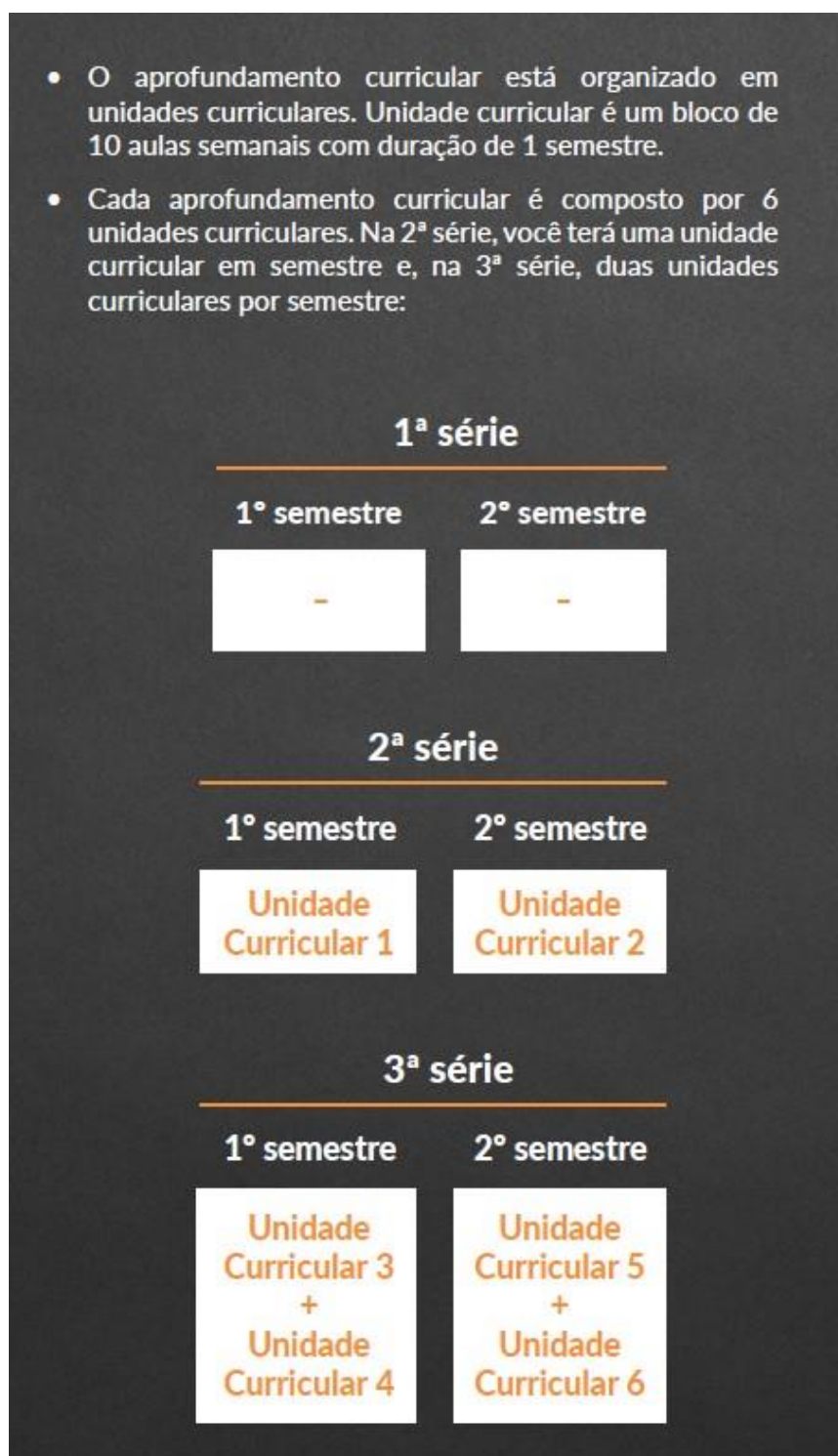


Fonte: SÃO PAULO, 2022b, p. 8-9.

Em seguida (figura 34), na página que segue, o Guia explicitava que o aprofundamento era organizado em seis UC e, que elas deveriam ser cursadas na 2ª série (2 UC) e 3ª série (4 UC). Comparativamente com trechos anteriores, parece que nessa página a informação estava mais clara, talvez por articular texto com uma apresentação gráfica em blocos.

Depois, o Guia passava a apresentar os aprofundamentos possíveis. Primeiro, eram mencionados três modelos possíveis de aprofundamento: 1) aprofundamento curricular de áreas do conhecimento; 2) áreas do conhecimento com Novotec Expresso: cursos de qualificação profissional; 3) Novotec Integrado: curso técnico no itinerário formativo. O modo de apresentação de cada um desses modelos é a linguagem escrita, conforme vemos nas figuras 34 e 35.

Figura 34 – As UC segundo o “Guia do Estudante” elaborado pela SEDUC-SP



Fonte: SÃO PAULO, 2022b, p. 10.

Observamos, na figura 35, que esse primeiro modelo totalizava dez opções que eram resultado da integração das áreas de CHSA, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza, além de cada área que correspondia a uma opção, conforme a lógica que já descrevemos na subseção anterior.

Figura 35 – Modelo 1 de aprofundamento curricular, segundo “Guia do Estudante” elaborado pela SEDUC-SP

**QUAIS SERÃO OS
APROFUNDAMENTOS
CURRICULARES
OFERTADOS NA REDE?**

SERÃO 3 MODELOS POSSÍVEIS

1 **Aprofundamento
curricular de áreas
do conhecimento**

Os aprofundamentos curriculares de áreas do conhecimento estão organizados em uma ou duas áreas. Ao todo, são 10 opções:

- Áreas de Ciências Humanas e Linguagens – *Cultura em movimento*: diferentes formas de narrar a experiência humana.
- Áreas de Ciências da Natureza e Matemática – *Meu papel no desenvolvimento sustentável*.
- Áreas de Matemática e Ciências Humanas – *Ciências Humanas, Arte, Matemática. #quem_divide_multiplica*
- Áreas de Linguagens e Ciências da Natureza – *Corpo, saúde e linguagens*.
- Áreas de Linguagens e Matemática – *Start! Hora do desafio!*
- Áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza – *A cultura do solo: do campo à cidade*.
- Área de Linguagens e suas tecnologias – *#SeLigaNaMidia*
- Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – *Superar desafios é de humanas*.
- Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias – *Ciência em ação!*
- Área de Matemática e suas tecnologias – *Matemática conectada*.

Fonte: SÃO PAULO, 2022b, p. 11.

O Guia do Estudante apresentava menos informações dos modelos de aprofundamento dois e três se compararmos ao modelo um. Percebemos que uma parte significativa do espaço da página era preenchido com uma fotografia de quatro jovens que não ajudava, sob nossa ótica, a esclarecer o que esses dois modelos ofereciam aos estudantes (figura 36). Talvez, sua função fosse conferir uma pretensa jovialidade da

proposta do NEM. Sobre o modelo dois, o Guia fazia menção a possibilidade de o estudante que cursasse o NEM, na rede regular paulista, receberia, ao final do curso, dois certificados profissionalizantes, além do certificado do NEM regular. Parece-nos que essa informação gerava muita dúvida, pois era difícil conciliar essas informações com a afirmação que se encontrava no início do Guia, segundo a qual o NEM permitiria ao estudante construir – na verdade o Guia usa o verbo ter – “[...] todos os conhecimentos básicos e ainda possa escolher as áreas de que mais gosta para aprofundar seus estudos, sem precisar ficar mais tempo na escola” (SÃO PAULO, 2022b, p. 5).

Figura 36 – Modelos 2 e 3 de aprofundamento curricular, segundo “Guia do Estudante” elaborado pela SEDUC-SP

2 **Áreas do Conhecimento com Novotec Expresso**
Cursos de qualificação profissional

O Novo Ensino Médio permite que você faça o aprofundamento curricular em uma das áreas do conhecimento e ainda receba dois certificados profissionalizantes. Assim, você poderá desenvolver outras competências e facilitar sua entrada no mundo do trabalho.

Serão quatro opções:

- Área de Linguagens e suas tecnologias – #SeLigaNaMídia + Novotec Expresso.
- Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Superar desafios é de humanas + Novotec Expresso.
- Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias – Ciência em ação! + Novotec Expresso.
- Área de Matemática e suas tecnologias – Matemática Conectada + Novotec Expresso.

3 **Novotec Integrado**
Curso técnico no itinerário formativo

O Novo Ensino Médio também permite que você tenha a oportunidade de sair com um diploma de curso técnico e com o do ensino médio, sem aumentar a sua carga horária, dentro do programa Novotec Integrado. No total, serão 21 opções de cursos técnicos.

Fonte: SÃO PAULO, 2022b, p. 12-13.

As poucas informações sobre o modelo dois de aprofundamento curricular, Novotec Expresso, era que existiam quatro opções de aprofundamento, as quais o Guia denomina de itinerários, cujos nomes são: 1. Área de Matemática e suas Tecnologias; 2.

Área de Linguagens e suas Tecnologias; 3. Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 4. Área de CHSA. Cada uma dessas áreas, era apresentada com textos muito introdutórios que, sob a nossa ótica, eram incapazes de esclarecer dúvidas pertinentes, pois seu teor era propagandístico, dava inclusive destaque com outra cor de fonte, a frase, segundo a qual o estudante teria “[...] dois cursos de qualificação profissional. [...]” (SÃO PAULO, 2022b, p. 27). Outro problema era que cada uma dessas opções de aprofundamento era antecedida do cabeçalho: “ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS” (SÃO PAULO, 2022b, p. 27 – 29), o que causava confusão, pois os aprofundamentos nas áreas de Linguagens e suas tecnologias (LGG), CHSA ou em CNT não tinham qualquer relação com o título que se refere a Matemática (conforme anexo A). Nossa hipótese é que se tratava de um erro de digitação que aconteceu no material impresso e que permaneceu na versão digital do Guia, pois não vemos sentido nesse cabeçalho anteceder as descrições das opções de aprofundamento de todas as áreas do conhecimento.

O terceiro modelo de aprofundamento curricular, por sua vez, era ainda mais sucinto que os anteriores, mencionava vinte e uma opções de cursos técnicos (figura 36) que o estudante poderia cursar concomitante ao EM regular, dando direito a um diploma²⁸² de curso técnico e, sem aumentar a carga horária, uma informação que, sob nossa ótica, carecia de muitos esclarecimentos que os quatro jovens da imagem não ajudavam a fazer (figura 36). O único aporte pertinente que era feito em uma seção posterior, específica sobre o Novotec Integrado, é que seria “[...] ofertado em algumas escolas do estado [...]” (SÃO PAULO, 2022b, p. 31), ou seja, não seria em todas as escolas, nem acessível para todos os alunos que manifestassem interesse, embora essa possibilidade de modelo de aprofundamento curricular tenha sido apresentada junto com os outros dois modelos. Se o modelo três não era para todos, implicava então em uma seleção de escolas e de estudantes, sobre isso o Guia informa:

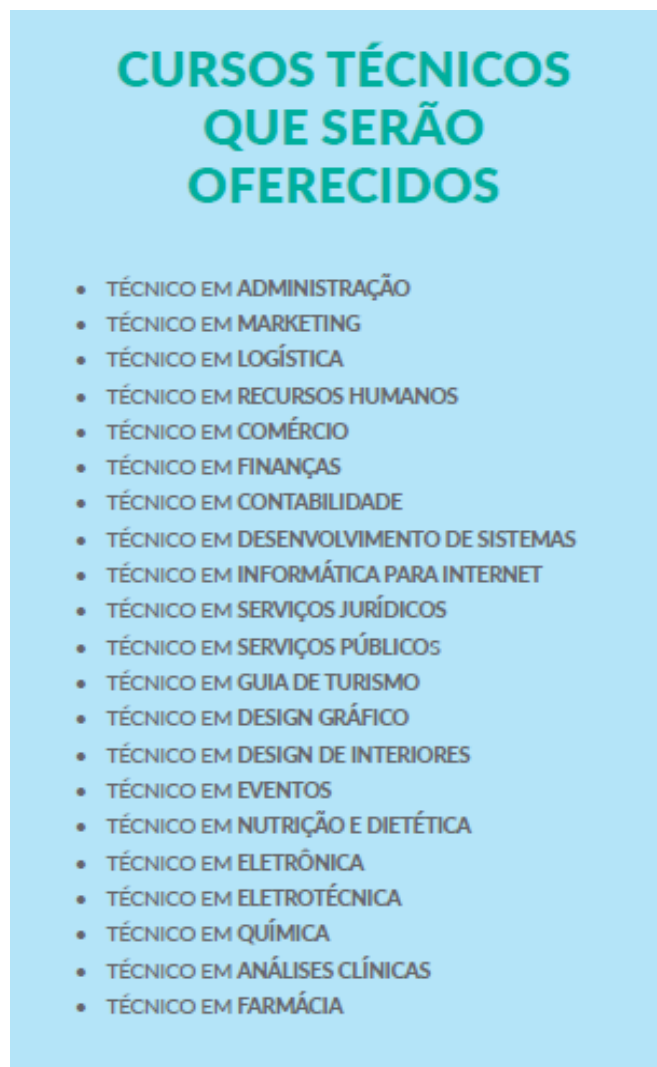
[...] A lista de escolas será divulgada em agosto [de 2020]. O processo de seleção dos estudantes não é feito por vestibulinho, mas, se houver excesso de demanda, haverá uma análise por critérios de paridade de vagas entre meninos e meninas e de vulnerabilidade social (SÃO PAULO, 2022b, p. 31).

Outras dúvidas emergiam, por exemplo, quais seriam os critérios para promover

²⁸² O termo certificado nesse caso era substituído por diploma o que dava a entender que de fato era uma formação técnica oficial.

a mencionada paridade e definir a vulnerabilidade social. Quanto a lista dos vinte e um cursos (figura 37), parece-nos sugestiva, mas ela reforçava a questão: como um estudante do curso regular do EM poderia, sem aumento da carga horária, cursar simultaneamente contabilidade, eletrônica ou farmácia?

Figura 37 – Lista de cursos que eram oferecidos pelo Novotec Integrado, segundo “Guia do Estudante” elaborado pela SEDUC-SP

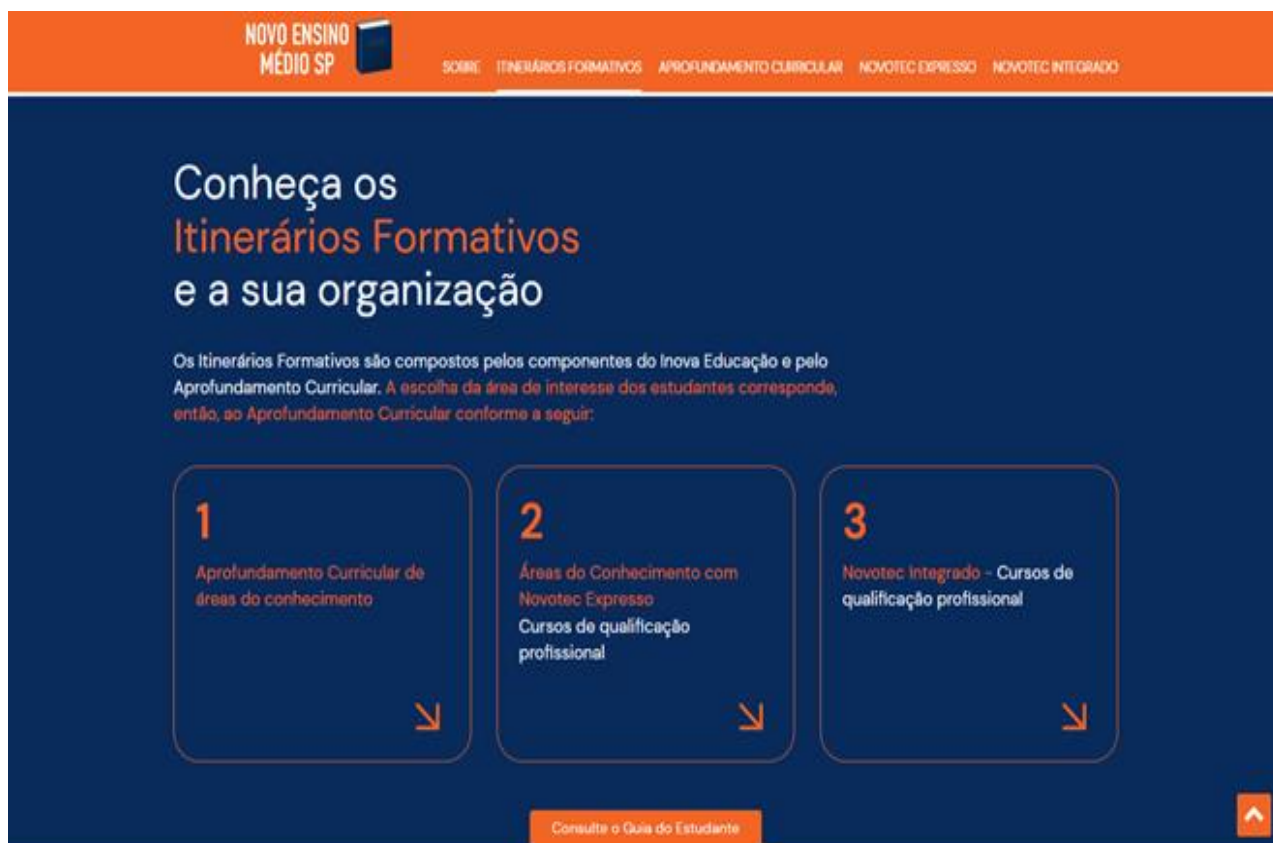


Fonte: SÃO PAULO, 2022b, p. 33.

Outro instrumento que os estudantes passaram a ter disponível para orientar suas escolhas foi o sítio oficial do NEM, criado posteriormente ao Guia. Nele estavam as mesmas informações do Guia do Estudante, além do próprio Guia em formato digital, indisponibilizado após as reformulações do ano de 2023. Quanto aos itinerários formativos, o sítio apresentava os três modelos de aprofundamento curricular, mas sem

fazer uso do verbete “modelo” (figura 38).

Figura 38 – Os três modelos de itinerários formativos, segundo o sítio do NEM elaborado pela SEDUC-SP, antes da reformulação de 2023



Fonte: SÃO PAULO, 2022a.

A primeira opção (1 Aprofundamento Curricular de áreas do conhecimento) nos levava às mesmas dez opções de aprofundamentos curriculares do Guia do Estudante, entretanto, cada uma delas tinha uma opção (do tipo *hiperlink*) denominada “saiba mais” (figura 39) que, por sua vez, davam acesso às ementas gerais de cada opção de aprofundamento curricular. As ementas iniciavam repetindo os mesmos resumos do Guia do Estudante, acrescido das seis UC correspondentes àquele aprofundamento, com breves resumos de cada UC, além de acrescentar textos que buscavam justificar a importância daquela opção de aprofundamento. As ementas eram organizadas segundo um padrão composto pelas seguintes subseções: “Você vai aprender” (que repetia o mesmo texto do Guia do Estudante); as seis UC com seus respectivos resumos; “Porque é importante” para justificar a importância da proposta daquela opção de aprofundamento; “Você está preparado para” onde era anunciado o que o estudante saberia ao final daquela opção de

aprofundamento no caso de cursá-la; “Objetivos do Desenvolvimento Sustentável”²⁸³; “Competências da Formação Geral Básica [...]” da(s) respectiva(s) área(s) do conhecimento daquela opção de aprofundamento; “Competências Gerais do Currículo Paulista”.

Figura 39 – As dez opções de Aprofundamento curricular nas áreas de conhecimento, segundo o sítio do Novo EM elaborado pela SEDUC-SP

Aprofundamento Curricular nas áreas do conhecimento

Os Aprofundamentos Curriculares nas áreas do conhecimento estão organizados em Unidades Curriculares. Unidade Curricular é um bloco de 10 aulas semanais com duração de um semestre. **Abaixo, cada uma das 10 opções:**

- Áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias – Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana; [SAIBA MAIS >](#)
- Áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias – Meu papel no desenvolvimento sustentável; [SAIBA MAIS >](#)
- Áreas de Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Ciências Humanas, Arte, Matemática. #quem_divide_multiplica [SAIBA MAIS >](#)
- Áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Corpo, saúde e linguagens. [SAIBA MAIS >](#)
- Áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias – Start! Hora do desafio! [SAIBA MAIS >](#)
- Áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias – A cultura do solo: do campo à cidade; [SAIBA MAIS >](#)
- Área de Linguagens e suas Tecnologias – #SeLigaNaMídia; [SAIBA MAIS >](#)
- Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Superar desafios é de humanas; [SAIBA MAIS >](#)
- Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Ciência em ação!; [SAIBA MAIS >](#)
- Área de Matemática e suas Tecnologias – Matemática conectada. [SAIBA MAIS >](#)

Fonte: SÃO PAULO, 2022a.

Observamos, na figura 39, que das dez opções, quatro têm conteúdos das

²⁸³ Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) compõem uma agenda mundial estabelecida pela Cúpula das Nações Unidas em setembro de 2015. São 17 objetivos e 169 metas a serem atingidos até 2030. Mais detalhes sobre cada ODS disponível em: <https://www.estrategiaods.org.br/o-que-sao-os-ods/>. Ou <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.

CHSA²⁸⁴, por isso, passaremos a descrever com mais detalhes, as quatro ementas que têm relação direta com a presente investigação.

4.4.2.1 Ementa geral do aprofundamento curricular: áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias²⁸⁵

Todas as ementas seguiam uma mesma estrutura textual constituída por excertos intitutados: “Você vai aprender”, “Porque é importante”, “Você estará mais preparado para:”, “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável”, “Competências da Formação Geral Básica” (de cada área do conhecimento) e, “Competências Gerais do Currículo Paulista”, além das seis UC com seus títulos e breve apresentação (anexo B). A matriz, em tela repetia o mesmo resumo encontrado no Guia do Estudante, cujo conteúdo era genérico e pouco esclarecedor, sob nossa ótica. Por exemplo, o texto afirmava que o estudante que optasse por esse aprofundamento ampliaria

[...] seus conhecimentos a respeito de normas, hábitos, saberes, tradições, relações, práticas corporais e juízos estéticos, de forma a posicionar se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando além de fatos e evidências, memórias e vivências que o capacite a produzir e conectar culturas locais e globais, sempre comprometidos com o combate a preconceitos e estereótipos (SÃO PAULO 2022b, p. 15; SÃO PAULO, 2022c, p. 1).

Entretanto, as ementas apresentavam, como afirmamos anteriormente, as UC que integravam a respectiva opção de aprofundamento. As UC eram expostas com seus respectivos temas/títulos e um breve texto de apresentação/descrição daquela UC que tinha o mesmo teor do excerto já exposto. No caso da ementa da opção de aprofundamento em análise, podemos visualizar as seis UC no anexo B, que por sua vez,

²⁸⁴ A exemplo do Guia do Estudante são as opções (grifadas na figura 39): 1. Áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias – Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana; 2. Áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias – A cultura do solo: do campo à cidade; 3. Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Superar desafios é de humanas; 4. Áreas de Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Ciências Humanas, Arte, Matemática. #quem_divide_multiplica.

²⁸⁵ Tinha como subtítulo: cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana. A ementa se encontra indisponível após reformulações do NEM paulista realizadas em 2023.

tinham a previsão de serem cursadas em um semestre²⁸⁶.

Em seguida, havia dois textos que chamavam a atenção na ementa, pois procuravam explicitar a importância da proposta e o que o estudante aprenderia efetivamente. Respectivamente, os textos são intitulados “Porque é importante” e “Você estará mais preparado para:”, sendo que o primeiro afirmava:

Pensando que a cultura está presente na vida de todo indivíduo, seja como criador e/ou participante dela, o aprofundamento **Cultura em movimento diferentes formas de narrar a experiência humana**, desenvolverá habilidades relacionadas a aspectos pessoais, sociais, históricos e culturais, de modo crítico, de forma que você seja capaz de atribuir importância a especificidades da cultura local e global que constituem a vida de um povo e que o diferenciam internamente e externamente (SÃO PAULO, 2022c, p. 3).

É surpreendente, em nosso entendimento, a menção às especificidades locais em face ao contexto global, pois não havia, e não há no NCP/EM, qualquer menção a estudos que oportunizem efetivamente, que o professor possa inserir materiais, estudos e outras ações sistematizadas capazes de compreender a História, a Geografia, identidade e qualquer narrativa própria do espaço de vivência. No conjunto das habilidades para o NEM, apenas quatro conteúdos faziam menção a categoria *local*: 1. Objeto de conhecimento de Sociologia²⁸⁷; 2. Objeto de conhecimento de Geografia²⁸⁸; 3. Objeto de

²⁸⁶ Cada UC cursada em um semestre não impedia que o estudante mudasse a cada semestre a área do aprofundamento, por exemplo, ele podia fazer um percurso com a seguinte combinação: Na 2ª série cursava uma UC de CHSA (1º semestre) e outra UC de Matemática (2º semestre). Na 3ª série, uma UC de Linguagens e outra de Ciências da Natureza (ambas no 1º semestre) e, por fim, uma UC integrada de CHSA e Matemática e outra que integrada de Linguagens e Ciências da natureza (2º semestre). Após as reformulações de 2023, não está claro se continua sendo possível esse tipo de intercâmbio, a única troca que continua sendo possível é do estudante que desejar mudar de um itinerário técnico para outro de uma área do conhecimento, conforme a quarta pergunta, localizada na seção “Perguntas e respostas” do site do NEM, disponível em: <https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2023.

²⁸⁷ Conceitos de aculturação e assimilação: nos grupos sociais; na Indústria Cultural; nos meios de comunicação e na memória local, regional, nacional e mundial. Atrelado a habilidade: (EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. (SÃO PAULO, 2020a).

²⁸⁸ Abrangência escalar do fenômeno espacial: local, regional e global e as relações entre os princípios do raciocínio geográfico. Atrelado a habilidade: (EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico. (SÃO PAULO, 2020a).

conhecimento de Filosofia²⁸⁹; 4. Objeto de conhecimento de História²⁹⁰. Entendemos que, em meio às descrições de habilidades e conteúdos tão genéricos, não há qualquer sinalização clara que assegure ao estudante do NEM aprender a ser “[...] capaz de atribuir importância a especificidades da cultura local e global que constituem a vida de um povo e que o diferenciam [...]” (SÃO PAULO, 2022c, p. 3), pois se quer ele poderá identificar o que caracteriza a identidade do lugar em que vive, ao menos, no que depender do NCP/EM.

Na sequência, o texto da ementa, intitulado “Porque é importante”, afirmava que a integração das CHSA com a área de LGG feitas nessa opção de aprofundamento possibilitaria

[...] diferentes vivências para que você [dirigindo-se ao estudante] possa investigar, refletir, problematizar, idealizar situações e fazer projeções e intervenções, éticas e criativas utilizando ferramentas tecnológicas disponíveis, para responder questões complexas da sua vida pessoal, social, cultural e política (SÃO PAULO, 2022c, p. 3).

Entretanto, a dita integração capaz de assegurar aprendizagens tão complexas careciam, sob nossa ótica, de muitas outras ações, capazes de superar os desafios inerentes a organização curricular de métodos globalizados²⁹¹ (ZABALA, 1998). O mesmo questionamento persistia frente ao conteúdo do excerto seguinte que afirmava:

Por meio de práticas contextualizadas e dinâmicas você terá a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em diversos contextos, valorizando a flexibilidade, a autonomia, a atuação ética e responsável, habilidades importantes no desenvolvimento do seu projeto de vida e nas relações profissionais. Neste aprofundamento, os diferentes componentes devem contribuir, por meio de experiências diversificadas, com novos horizontes para a sua vida (SÃO PAULO, 2022c, p. 3).

²⁸⁹ A ética global e moral local: o debate sobre o universalismo e o pluralismo. Arelado a habilidade: EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade. (SÃO PAULO, 2020a).

²⁹⁰ A produção técnica e impactos socioeconômicos em diferentes tempos e lugares: a trajetória histórica de diferentes sociedades e seus impactos ambientais em âmbito local, regional e global. Arelado a habilidade: (EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável. (SÃO PAULO, 2020a).

²⁹¹ Métodos globalizados é a designação dada por Antoni Zabala para as diversas possibilidades de organização curricular que procuram superar o formato disciplinar compartimentalizado, tais como propostas baseadas em projetos, investigação do meio, centros de interesse, organização interdisciplinar, transdisciplinar entre outras possibilidades.

Entendemos que tais práticas contextualizadas, dependem da combinação da autonomia (escolar e docente) com um significativo suporte de natureza administrativa, financeira e pedagógica para a elaboração de planejamentos nos quais estudantes e professores sejam idealizadores e executores de seu projeto de ensino (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009; BITTENCOURT, 2011; APPLE, 2006; SACRISTÁN, 2000; 2011a; 2011b; GOODSON, 2019; CUNHA, 2010; SARAIVA, 2010; SILVA, 2012; MELONI, 2013; NUNES, 2014; SOUZA, 2015; MIRALHA, 2018; ORTEGA, 2019; SILVA, 2020; JORGE, 2021 e REZENDE 2021). Este, por sua vez, envolve a atividade de pesquisa, a qual só pode fazer sentido se não for uma imposição de instâncias externas às comunidades escolares, pois pesquisar implica operar mudanças radicais nas tradições autoritárias vigentes nas escolas que emanam, ou ao menos, são reforçadas pelas estruturas burocráticas que gerenciam o sistema escolar (GOODSON, 2019). Segundo Thompson²⁹² (1998 apud LOPES e PONTUSCHKA, 2010, p. 20), o trabalho baseado em pesquisa, implica que,

Em vez da atmosfera de competição comum na educação, ele requer um espírito de cooperação intelectual. A leitura solitária, os exames e as aulas expositivas cedem lugar à pesquisa histórica em colaboração. A investigação em conjunto também leva professores e estudantes a um relacionamento muito mais íntimo, menos hierárquico, criando muito mais oportunidades de um contato informal entre eles. Sua dependência passa a ser recíproca. O professor pode contribuir com a experiência específica na interpretação e no conhecimento de fontes existentes, mas contará com o apoio dos estudantes na organização e no trabalho de campo. Por essa via, alguns estudantes provavelmente demonstrarão habilidades insuspeitas [não codificadas pelo padrão do NCP]. Não é o que faz as melhores dissertações, nem o próprio professor, que será necessariamente o melhor entrevistador. Cria-se uma situação muito mais igualitária. Ao mesmo tempo, porém paradoxalmente, ao resolver – ou pelo menos interromper – o conflito entre pesquisa e ensino, isso possibilita que o professor seja um profissional melhor. O projeto em grupo é ao mesmo tempo pesquisa e ensino, inextricavelmente mesclados, em consequência do que ambos acabam sendo feitos com mais eficiência.

Diante disso, a questão que levantamos é se o NCP, elaborado com uma participação contestável e contestada pode ser implementado com o espírito participativo defendido por Thompson²⁹³ (1998 apud LOPES e PONTUSCHKA, 2010). As promessas apresentadas na ementa em análise são elevadas, exigem políticas que o NCP como currículo prescrito não pode assegurar (GOODSON, 2018; 2019).

O excerto seguinte da ementa geral, intitulado “Você estará mais preparado para:”

²⁹² THOMPSON, P. **A voz do passado**: História Oral. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1998.

²⁹³ THOMPSON, P. **A voz do passado**: História Oral. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1998.

no qual os autores dizem esperar que o estudante

[...] Exerça seu papel como sujeito protagonista, posicionando se proativamente frente às mudanças culturais, de forma a contribuir para o desenvolvimento das relações humanas, conhecendo diferentes perspectivas no contexto político, artístico, corporal, econômico, histórico, social e ambiental. **As experiências vividas ao longo do itinerário irão permitir à você exercer atividades voltadas às áreas relacionadas à educação, comunicação, práticas corporais e culturais, produção e curadoria artísticas, assessorias diversas, entretenimento, tecnologias, edição, entre outras.** Em se tratando de atividades produtivas [pois, as anteriores não o são], habilidades para trabalho em equipe, corresponsabilidade, versatilidade, autonomia, flexibilidade, ética, capacidade de improvisação e protagonismo, estando apto a buscar colocações na iniciativa privada e em organizações da sociedade civil (SÃO PAULO, 2022c, p. 3, negrito nosso).

No parágrafo seguinte, era mencionado também o preparo para vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e afins. Depois, o último excerto apresentava algumas sugestões de carreiras para os que desejarem cursar uma licenciatura ou bacharelado, o que entendemos ser pouco inventivo e inovador. Mais uma vez, as promessas careciam de políticas públicas bem coordenadas e investimentos muito elevados para serem factíveis, sobretudo quando consideramos a tradição de políticas educacionais paulista centralizadoras e autoritárias (SANFELICE, 2010; DAVID, 2010; CUNHA, 2010; LOURENÇO, 2011; MELONI, 2013; FERNANDES, 2013; NUNES, 2014; SOUZA, 2015; MIRALHA, 2018; ORTEGA, 2019 e LOURENÇO, 2021).

4.4.2.2 Ementa geral do aprofundamento curricular: áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas tecnologias²⁹⁴

A presente ementa tinha a mesma estrutura padrão descrita acima. Iniciava com um excerto que questionava:

Como nos relacionamos com o solo, a terra, as plantas e os animais? Todos temos direito a um pedaço de terra? Será que a matéria e a energia presentes no solo também fazem parte de nós? A produção de alimentos é suficiente para a sobrevivência do ser humano? Você já pensou na relação que a terra pode ter com a cultura de um povo? (SÃO PAULO, 2022d, p. 1).

Entendemos que tais perguntas sugerem discussões e aprofundamentos, para usar o termo do NCP/EM, sobre reforma agrária, agronegócio exportador, agricultura familiar,

²⁹⁴ Tinha como subtítulo: a cultura do solo: do campo à cidade. A ementa se encontra indisponível após reformulações do NEM paulista realizadas em 2023.

infraestrutura nacional planejada no contexto de uma política de financiamento, produção, estocagem e distribuição de alimentos. Sem esse aprofundamento político, qual seria o sentido do anúncio que afirmava:

[...] o Itinerário Formativo abordará temas como o uso sociocultural e político da terra e as relações com indivíduos, comunidades e sociedades, contribuindo para que você compreenda e atue para utilização adequada do solo, a partir de seus recursos e características. Você terá a oportunidade de observar, compreender e investigar fenômenos biológicos, físicos e químicos elaborar projetos com ou sem o uso de ferramentas digitais ampliar seus conhecimentos e seus recursos para poder agir concretamente no seu entorno e na sua realidade, seja ela rural ou urbana (SÃO PAULO, 2022d, p. 1).

Como na ementa anterior, a questão é que para garantir aprendizagens tão complexas e inovadoras fazem-se necessários planejamentos que articulem a comunidade escolar com autonomia e colaboração, infelizmente atípicos na tradição recente da rede paulista (SANFELICE, 2010; DAVID, 2010; CUNHA, 2010; LOURENÇO, 2011; MELONI, 2013; FERNANDES, 2013; NUNES, 2014; SOUZA, 2015; MIRALHA, 2018; ORTEGA, 2019 e LOURENÇO, 2021). Esta não é uma operação simples, que um documento curricular prescrito possa assegurar (GOODSON, 2018; 2019).

As UC respectivas com seus resumos (anexo C) apresentavam possibilidades auspiciosas sobre as questões socioambientais no campo e na cidade, entretanto, sua implementação demandaria suportes que outras investigações precisariam verificar, pois a ementa afirmava o seguinte: “[...] estas sugestões não são determinantes, e não esgotam as possibilidades, tendo em vista que seu projeto de vida é um mapa que pode seguir diferentes rotas e que algumas profissões ainda nem existem” (SÃO PAULO, 2022d, p. 3).

Entendemos que o modo como estava colocada a referida opção de aprofundamento, havia alguma possibilidade para um diálogo genuíno, porém para se efetivar precisaria vencer inúmeras barreiras, como as exigências de desempenho em avaliações externas (e pseudo – externas) que drenam o tempo pedagógico (CUNHA, 2010; SILVA, 2012; NUNES, 2014; MIRALHA, 2018; ORTEGA, 2019; SILVA 2020; JORGE, 2021) – vale lembrar que cada UC tem previsão de um semestre – necessário ao desenvolvimento de atividades de pesquisa e aprendizagem colaborativas. Seria essa proposta de aprofundamento uma ferramenta capaz de efetivar algo parecido com a “Ciência de coisas comuns” – *The Science of Common Things* – inglesa? E as resistências políticas a esse tipo de proposta, como seriam contornadas? Parece-nos que estas são

perguntas disparadoras de possíveis investigações sobre a implementação do NCP/EM, objetivo que não poderia ser contemplado por nosso estudo documental.

4.4.2.3 Ementa geral do aprofundamento curricular: área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas²⁹⁵

A ementa em questão, é a única que não integrava CHSA com outras áreas, era exclusiva. Também iniciava seu texto com expectativas elevadas e pertinentes, afirmava que a proposta abarcava aprendizagens voltadas à convivência entre os indivíduos, culturas e territórios. Anunciava que o estudante teria “[...] a oportunidade de olhar para si e para os outros de forma reflexiva e criativa, para compreender os espaços das juventudes e as possibilidades de transformação de si e da sociedade” (SÃO PAULO, 2022e, p. 1). Sugeriu que o estudante aprenderia – em um semestre – a

[...] participar de propostas de políticas públicas, promover ações, como criar páginas na internet e produzir materiais para intervir e mediar a busca por relações sustentáveis. [...] analisar e revisar criticamente fatos do tempo passado e presente, para propor e empreender formas mais respeitadas de convivência, baseadas nos Direitos Humanos (SÃO PAULO, 2022e, p. 1).

Ainda que essas aprendizagens de criticidade, autonomia intelectual, consciência política e histórica possam e devem ser iniciadas na escola básica, desde os anos iniciais do EF, a experiência histórica é prodigiosa em exemplos que nos lembram o quanto é desafiador ensinar e aprender competências – para sermos fiéis ao NCP – de maior complexidade, pois

[...] são constituídas por conglomerados de aspectos não apenas cognitivos, mas também atitudinais, de motivação e de valores. São conjunções de condições integradas dos sujeitos que permanecem como qualidades ou características latentes das pessoas. Não são, como dissemos, algo absoluto, definitivo e estável, mas sim um indicador do momento e do estado da competência. Não são capacidades fixas nem definitivas, mas sim algo cambiante, que evolui, não fechado (SACRISTÁN, 2011b, p. 46 – 47).

Compreendemos que tal complexidade não justifica o abandono de tais propostas e discussões. Porém implica a necessidade de se aprofundar aquilo que não está no currículo, as chamadas atividades extracurriculares, o que tem a ver com cada escola e

²⁹⁵ Tinha como subtítulo: superar desafios é de humanas. A ementa se encontra indisponível após reformulações do NEM paulista realizadas em 2023.

contexto específico (GOODSON, 2018). Implica a elaboração e desenvolvimento de planejamentos que não podem ser feitos no interior de uma estrutura centralizada, pois não faz sentido ganhar complexidade nos planejamentos sem, por exemplo, “[...] abandonar os pressupostos positivistas de que “só vale o que pode ser medido” (SACRISTÁN, 2011b, p. 24) pelo centro do poder, a SEDUC-SP ou o MEC.

Considerando os resumos das UC (anexo D) entendemos que só seria viável aprender o que está previsto em cada um desses percursos semestrais se houvesse um efetivo fomento em cada escola do grêmio estudantil, além de um modelo de gestão democrática – prevista na LDBEN, Lei 9.394/1996 e na meta 19 do PNE, Lei 13.005/2014²⁹⁶ – que possibilite um diálogo genuíno com toda a comunidade escolar. Do contrário, não faz sentido cogitar repensar atitudes (conforme UC 2 do anexo D), aperfeiçoar o exercício da cidadania a ponto de propor ações empreendedoras (seja lá qual concepção tenhamos da relação entre cidadania e empreendedorismo, UC 2 do anexo D), inclusive no contexto em que vive (UC 6 do anexo D), conhecer e propor práticas que ajudem a mediar conflitos e promover a cultura da paz em consonância com os Direitos Humanos (UC 5 do anexo D), para ficar em alguns exemplos. Vale retomar Sacristán (2011b), não estamos nos referindo apenas ao desenvolvimento cognitivo, são competências mais complexas, em constante expansão, não mensuráveis.

4.4.2.4 Ementa geral do aprofundamento curricular: áreas de Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas²⁹⁷

A última ementa que descrevemos, propunha a integração de três áreas: CHS, Matemática e LGG. Sua estrutura textual seguia o mesmo padrão das anteriores.

²⁹⁶ Apenas 15% das metas do PNE foram atingidas, logo, 85% não foram cumpridas, entre elas está a meta 19 – referente a efetivação da gestão democrática da educação, incluindo a participação da comunidade escolar no âmbito das escolas públicas, inclusive prevendo recursos e apoio técnico da União. Entretanto, apenas 6% das escolas públicas brasileiras e 1% das escolas públicas (estaduais e municipais) do Estado de São Paulo têm processo seletivo qualificado ou eleição para diretor com participação da comunidade escolar. Apenas 13% das escolas brasileiras têm grêmios escolares e, se somarmos os conselhos escolares, associações de pais e mestres e grêmios estudantis que deveriam existir em todas as escolas públicas, apenas 40,3% de fato existiam em 2022. Todos esses dados são do Censo da Educação Básica / INEP / MEC, elaborados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e apresentados pela Andressa Pellanda – Coordenadora-Geral da referida Campanha – na 37ª Reunião da Comissão de Educação e Cultura em conjunto com a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, ambas do Senado Federal, no dia 20 de jun. 2023. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/reuniao?1&reuniao=11545&codcol=47>. Acesso em: 25 jun. 2023.

²⁹⁷ Tinha como subtítulo: Ciências Humanas, Arte, Matemática. #quem_divide_multiplica. A ementa se encontra indisponível após reformulações do NEM paulista realizadas em 2023.

O primeiro tópico, “Você vai aprender”, iniciava questionando a fragmentação disciplinar:

Você é daqueles que separa o mundo entre o “povo de humanas” e o “povo de exatas”? E se essa separação não for assim tão definitiva? É melhor reconsiderar! Lembre-se de que as Ciências Humanas abordam múltiplos aspectos do ser, viver e conviver em diferentes tempos, lugares e contextos e que modelos matemáticos podem testar hipóteses, explicar e solucionar problemas evidenciando conexão entre as áreas, que são capazes de concretizar num contexto prático a explicação de conceitos abstratos (SÃO PAULO, 2022f, p. 1).

Em seguida, o excerto buscava evidenciar relações entre as áreas, especialmente CHSA e Matemática,

O aprofundamento [que no Guia impresso era chamado de itinerário] “Ciências Humanas, Arte, Matemática #quem divide multiplica” convida você a compreender que dividir pode ser compreendido como compartilhar empatia, respeito, dignidade e conhecimentos, para que possamos multiplicar a esperança de um mundo melhor para futuras gerações. Você está considerando esses aspectos no seu projeto de vida? Além disso, você vai aprofundar e consolidar a relação entre as áreas, por meio de estudo de modelos matemáticos e econômicos de processos políticos das diversidades social, cultural, geracional, étnica, entre outras bem como na relação de produção, circulação, consumo e sustentabilidade ambiental (SÃO PAULO, 2022f, p. 1).

Algo que nos chama a atenção é que na versão impressa do Guia do Estudante o aprofundamento foi chamado de itinerário, o que foi corrigido posteriormente na versão digital. Entendemos ser uma evidência da dificuldade que foi comunicar a proposta e toda a estrutura do NCP, pois os próprios autores veicularam materiais que confundiam nomenclaturas.

É importante salientar que o chamado projeto de vida aparecia nas dez ementas, o que sugere que o Projeto Inova Educação, de alguma forma, atravessava o NCP/EM, pois seus três componentes – Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação – não apenas eram assegurados nas três séries do NEM, mas também perpassavam as propostas de aprofundamento curricular, ao menos, aquelas referentes ao modelo baseado nas quatro áreas do conhecimento.

As UC evidenciavam, nos seus resumos, a busca por valer-se dos conhecimentos matemáticos e de dados quantitativos para compreender as relações sociais, planejar políticas públicas ou simplesmente planejar as finanças pessoais, como na UC 5 (anexo E).

No excerto “Porque é importante”, encontramos:

Quando alguém pede para você dividir, a primeira ideia a vir à cabeça é que você ficará com menos? Pode não ser bem assim. Ao refletir sobre esse pensamento, “n” outras ideias surgem. É por meio da razão simbólica e criativa que o aprofundamento Ciências Humanas, Arte, Matemática: #quem_divide_multiplica levará você a perceber que todas essas ideias adquirem significados quando associadas a conhecimentos matemáticos, artísticos e humanísticos (SÃO PAULO, 2022f, p. 2).

Sob nossa ótica, seria importante complementar o raciocínio iniciado pela pergunta que introduzia o excerto. Se dividir não significa ficar com menos, era preciso dar um exemplo de situações em que, ao dividir, ganhamos. Essa ideia teria relação com nossa condição de seres sociais? Como o próprio texto afirmava em seguida, esse aprofundamento permitiria desenvolver criticidade que, por sua vez, possibilitaria ao estudante protagonizar “[...] atitudes ativas sobre diversas situações cotidianas por meio de resolução de problemas, simulação de situações reais, pesquisa de fatos e eventos, criação de projetos, dentre outras atividades conectadas com teoria e prática” (SÃO PAULO, 2022f, p. 2). O que é complexo, exigiria uma jornada maior que um semestre, repleta de experiências de participação no conselho escolar, grêmios estudantis, associação de pais e mestres, entre outras instâncias.

Porém, a ementa garante:

Ao cursar esse aprofundamento, você vai aprimorar sua atuação protagonista na resolução de problemas, nas decisões em diferentes esferas da vida (pessoal, social e cidadã), com postura crítica e criativa, **de maneira que possa ser autônomo tanto na continuidade de seus estudos, quanto em uma atuação significativa no mundo do trabalho** (SÃO PAULO, 2022f, p. 3, negrito nosso).

A mesma ideia era reforçada no excerto intitulado “Você estará mais preparado para:”. Nesta, o texto afirmava que o aprofundamento, por si, ampliaria a capacidade de ação crítica do estudante, incluindo a resolução de problemas no âmbito pessoal e coletivo, mas não só. Ao fim desse semestre, o “felizardo” teria

[...] também, incrementado suas experiências para que seu posicionamento seja relevante ao participar de discussões que demandam argumentos científicos e posicionamentos, éticos e estéticos para opinar, questionar e propor ações acerca de diferentes temas e problemas sociais, econômicos e culturais. Ainda no contexto profissional você poderá atuar em organizações da sociedade civil e/ou em empresas privadas porque terá aprofundado, por exemplo, habilidades de pesquisa, elaboração de relatórios e documentos que demandam identificação, seleção, análise e processamento de dados, fatos e eventos etc., fazendo uso de tecnologias digitais e analógicas (SÃO PAULO, 2022f, p. 3).

Além disso, a ementa citava exemplos de cursos técnicos e superiores, que poderiam ser eleitos pelos estudantes e, finalizava afirmando que eram apenas opções, pois as sugestões ali elencadas não eram “[...] determinantes e não esgotam as possibilidades, tendo em vista que seu projeto de vida é um mapa que pode seguir diferentes rotas e que algumas profissões ainda nem existem.” (SÃO PAULO, 2022f, p. 3). Tal afirmação permite pensar que o Projeto de vida no âmbito do NCP reduzia-se a escolha de uma carreira profissional, até porque não o encontramos atrelado a outra possibilidade em toda a documentação consultada, inclusive no Inova Educação.

4.5 NOVO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE SÃO PAULO: IDENTIDADE CURRICULAR E CULTURA HISTÓRICA COMO CONSTRUÇÃO NARRATIVA

No ano de 2023, segundo o cronograma paulista, completa-se o primeiro ciclo de implementação do NEM nas escolas estaduais, com a colação de grau das primeiras turmas de estudantes que cursaram o NEM. Uma etapa propícia para avaliações e reajustes do NCP/NEM que, de certa forma, podem contribuir para a conversação sobre o NEM nos demais estados brasileiros e Distrito Federal, além dos municípios que oferecem esta que é a última etapa da escolarização básica, dado que o Estado de São Paulo foi o primeiro a iniciar a implementação do NEM.

Conforme expusemos na seção 3, em que tratamos do nosso referencial teórico, uma possibilidade é que esta avaliação do NEM e do NCP seja inspirada nas perspectivas do que Goodson (2019) chama de escuta sensível, no caso do desenvolvimento profissional docente, mas que pode incluir mais vozes, a começar pelos estudantes e demais atores que integram as comunidades escolares, afinal, como salienta Goodson (2019), são eles os destinatários de tais políticas. Outra forma de propor esse processo avaliativo do NEM, convergente com a concepção do currículo como narrativa (GOODSON, 2019), é tê-lo como uma grande conversação, moralmente comprometida, como defende Rorty (1994) em relação ao papel do filósofo no mundo contemporâneo sem uma perspectiva segura de que há uma *αρχή* [archi, princípio] a ser desvendada pelo filósofo, que perdeu assim seu poder de orientar toda a construção do conhecimento. Pois, não há mais a esperança da existência de uma essência de todo saber a ser revelada, um mundo no qual, também os currículos prescritivos e silenciadores de vozes contra-hegemônicas não fazem mais sentido (GOODSON, 2019; RAMOS, 2003). Há ainda,

defende Rorty (1994), a necessidade incontornável – por força das contingências sejam do âmbito da física ou da política – de continuarmos a conversação iniciada por Platão, mas seguindo novos rumos, pois

[...] a conversação que Platão começou foi ampliada por mais vozes do que Platão sonharia possível, e assim, por tópicos sobre que nada sabia [...]. Ela [a Filosofia, mas toda a força de saber] tomou esse rumo há muito tempo, mas poderia voltar-se em outra direção sem que por isso os seres humanos perdessem sua razão, ou perdessem o contato com “os problemas reais” [e suas carências de orientação, descritas pela obra rüseneana] (RORTY, 1994, p. 383-384).

Por isso, diante da crise moderna e contemporânea da Filosofia, onde muitos preveem ser o seu provável ocaso, Rorty (1994, p. 384) antevê uma espécie de metamorfose que implica “abandonar a noção do filósofo como conhecendo algo sobre o conhecer que ninguém mais conhece de modo pleno [...]”, o que não se trata de negar que os profissionais da Filosofia têm um repertório específico e útil para contribuir para termos “[...] visões interessantes sobre, digamos, a respeitabilidade da psicanálise, a legitimidade de certas leis dúbias, a resolução de dilemas morais, a “sanidade” das escolas de historiografia ou da crítica literária, e assim por diante [...]” (RORTY, 1994, p 384). Tal qualidade dos filósofos, deve-se a sua formação e a

[...] sua familiaridade com o plano de fundo histórico das argumentações sobre tais tópicos e, mais importante, pelo fato de que as argumentações sobre tais tópicos são pontuadas de clichês filosóficos triviais, com os quais os outros participantes tropeçaram em sua leitura, mas cujos prós e contras os filósofos profissionais conhecem de cor (RORTY, 1994, p. 385).

Porém, a posição de Rorty (1994, p. 384 – 385) é que “[...] isso não quer dizer que os filósofos têm uma qualidade especial de conhecimento sobre o conhecimento (ou qualquer outra coisa) de onde extraem corolários relevantes[...]” nem tampouco, justificaria qualquer “[...] pretensão dominante [da voz do filósofo] à atenção dos outros participantes da conversação [...]” (RORTY, 1994, p 384), daí aurimos uma contribuição pertinente, a nosso ver, para a conversação sobre o NEM, em face às demandas do mundo contemporâneo.

No embate de narrativas sobre o NEM, no ano de 2023, de início tivemos duas que se destacaram, uma pela revogação e outra contra a revogação. A primeira, pede a total revogação do modelo estabelecido pela Reforma do EM (Lei 13.415/17), o que inclui os itinerários de aprofundamento curricular, uma das mudanças que mais suscitaram

polêmicas no debate nacional²⁹⁸. Afirmamos que a narrativa que pede a revogação foi a primeira a avaliar criticamente o NEM quando ele ainda era uma narrativa materializada apenas nos documentos legais e como uma ideia baseada no consenso por filantropia (TARLAU; MOELLER, 2020). Como mencionamos anteriormente, ainda no ano de 2018, o sociólogo Cesar Callegari (2018a; 2018b), membro do Conselho Nacional de Educação entre 2004 e 2018 e presidente da comissão bicameral²⁹⁹ encarregada de analisar a BNCC no CNE, avaliou em sua carta de renúncia³⁰⁰ dirigida aos demais conselheiros e, dias depois, em artigo publicado em um jornal de grande circulação que

A lei nº 13.415 do "novo ensino médio", nascida de medida provisória de Michel Temer, é excludente, reducionista e pode acentuar as graves desigualdades educacionais brasileiras. Isso fica mais claro na proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recém-apresentada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação. Essa lei precisa ser revogada, a atual BNCC do ensino médio rejeitada e o tema voltar a ser debatido com a sociedade (CALLEGARI, 2018b, n.p.).

Diante de inúmeros problemas – os quais trataremos abaixo – que se seguiram com a implementação do NEM, o coro pela revogação ganhou força no debate público³⁰¹ a ponto de no dia 15 de março, os estudantes saírem às ruas em mais de cinquenta cidades

²⁹⁸ *O que rola por aí* componente curricular ofertado no Estado do Rio de Janeiro, para explorar as diversas formas de expressão utilizadas no universo digital; *Educação Financeira - Torne-se um milionário*, ofertado na rede do Distrito Federal que se propunha articular Projeto de vida e Matemática; *RPG - conquistadores de mundo*, também ofertado na rede do Distrito Federal, propunha usar o jogo para ensinar conceitos de Física, História, Língua estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia; *Meu mundo, Meu futuro: Me ajuda a construir?*, componente ofertado na rede estadual do Tocantins no itinerário de matemática; *Quitutes da nossa terra*, ofertado na rede estadual de Mato Grosso na área de Ciências e saberes quilombolas (PALHARES, 2023). Houve, também, outros componentes muito comentados como *Brigadeiro caseiro* e *Mundo Pets SA*, os quais tivemos dificuldade de identificar as redes propositoras (O GLOBO, 2023a).

²⁹⁹ Câmara da Educação Básica e Câmara da Educação Superior. Membros de ambas trabalharam na comissão que analisou a BNCC. (CÁSSIO, 2019).

³⁰⁰ Datada de 29 de junho de 2018 e publicamente disponibiliza em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/cartas-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso em: 13 out. 2023.

³⁰¹ E também no âmbito acadêmico, por exemplo, o professor de Física da rede paulista desde 2010, atuante em uma escola do PEI, Fábio Cavalcanti (2022, p. 160, itálico do autor) que em sua tese de doutoramento em Educação, ao defender a revogação, chamou o NEM de “[...] *cavala de Troia* da política curricular minimalista [...]”. No mundo político, a repercussão também tem sido significativa, pois além de ter contribuído para desencadear as ações do Governo Federal que descreveremos a seguir, provocou a Comissão de Educação do Senado Federal criar a Subcomissão temporária para debater e avaliar o EM no Brasil, promovendo audiências públicas, estudos e pesquisas para ouvir diferentes setores da sociedade ligadas ao tema, durante cento e oitenta (180) dias, conforme disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/03/14/ce-cria-subcomissao-temporaria-para-analisar-ensino-medio>. Acesso em: 17 out. 2023. Para mais detalhes do funcionamento e produção da Subcomissão referida, leia o material disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2590>. Acesso em: 17 out. 2023.

de todas as regiões do país para protestar e pedir a revogação (PALHARES, 2023). O Governo Federal, sob liderança de Luiz Inácio Lula da Silva, empossado em 1 de janeiro de 2023, instado a dar uma resposta, posicionou-se pela não revogação. O próprio Presidente declarou por ocasião da publicação da Portaria MEC nº 627, de 4 de abril de 2023³⁰² que suspendeu o processo de implementação do NEM para

[...] discutir com todas as entidades interessadas em discutir como aperfeiçoar o Ensino Médio desse país", [...] E nós vamos suspender por um período até a gente fazer acordo que deixe todas as pessoas satisfeitas com ensino médio nesse país. Não foi revogada. Foi suspensa para que a gente rediscuta com a sociedade brasileira ligada a educação o que que a agente quer para o novo ensino médio [...] (BOGHOSSIAN; SEABRA, 2023, n.p.).

Também o Ministro da Educação, Camilo Sobreira de Santana, afirmou diversas vezes que não revogaria, mas, por outro lado, afirmou em uma reunião realizada em 2 de maio na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal que

[...] **nenhuma mudança na continuidade ou correção em relação à implantação do ensino médio pode ocorrer sem escuta.** Se a gente, principalmente os estados - repito -, quem implementa as políticas de ensino médio nos estados brasileiros são os estados, não é o Ministério da Educação. O papel do Ministério da Educação é ser o grande coordenador, o grande maestro da política nacional e traçar diretrizes. **Consultando os 27 Secretários e Secretárias de Educação dos estados, na sua maioria, ou na sua totalidade, por exemplo, ninguém quer revogação do ensino médio; quer que se corrija, aperfeiçoe, melhore.** [...] (SENADO FEDERAL, 2023a, p. 8, negrito nosso).

Ainda nesta mesma reunião, o Ministro Camilo enfatizou que tinha um calendário de ações que incluíam seminários com ANPED, estudantes e gestores para ouvir a sociedade em geral.

Todo este cuidado em ouvir e discutir melhor ao invés de revogar o NEM se justificou porque, como disse o Ministro Camilo, no excerto acima, os secretários estaduais eram contrários a revogação, mas não apenas eles. A narrativa contrária a

³⁰² Conforme disponível em: BRASIL. Portaria MEC nº 627, de 4 de abril de 2023. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo (MEC), Brasília, DF, 5 abr. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>. Acesso em: 13 out. 2023.

revogação do NEM foi defendida publicamente³⁰³ por inúmeras vezes³⁰⁴ como de Kátia Smole que mencionamos, anteriormente, entre os membros da equipe de Rossiele Soares da Silva³⁰⁵, identificada neste novo contexto como “[...] diretora do Instituto Reúna (organização associada à Fundação Lemann³⁰⁶, uma das entidades que apoiou as mudanças do novo ensino médio) e secretária de Educação Básica do MEC durante o governo Temer, opõe-se à revogação” (PALHARES, 2023, n.p.). Nas palavras dela,

[...] Ajustes são necessários, precisamos dar mais apoio e formação aos professores e às redes para estruturar melhor os itinerários. A falta de liderança do MEC nos últimos quatro anos e a pandemia [sindemia] atrapalharam bastante a implementação, mas não podemos voltar ao ensino médio que tínhamos antes [...] (PALHARES, 2023, n.p.).

Ao mesmo tempo em que se opõem a revogação, os idealizadores, apoiadores e entusiastas do NEM não conseguem defender a simples manutenção, argumento apenas

³⁰³ Publicamente, é um termo importante, pois como mencionamos anteriormente, os ideólogos se valem das lacunas discursivas (CHAUÍ, 2017), o que inclui a invisibilidade (possível) de atores como Jorge Paulo Lemann (TARLAU E MOELLER, 2020) que se faz ouvir por vozes públicas que lhe representam, conforme evidenciado na imprensa sobre suas estratégias político eleitorais. Exemplo disso, é sua proximidade com o apresentador de televisão, Luciano Huck, conforme disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/homem-mais-rico-do-brasil-lemann-apoia-candidatura-de-huck>. Acesso em: 17 out. 2023 ou seu apadrinhamento que permitiu alavancar as carreiras de alguns políticos, conforme disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/05/22/com-trajetoria-parecida-deputados-associados-a-lemann-divergem-na-politica.htm>. Acesso em: 17 out. 2023.

³⁰⁴ Personalidades públicas sem relação direta com o campo educacional, se apressaram em integrar os coros contrário e a favor a revogação do NEM – o que pode ser positivo, na medida em que a conversação sobre o tema se projeta para fora de grupos específicos, pois se de um lado, são atraídas vozes que desconhecem o tema, por outro, uma discussão que tinha dificuldade de visibilidade ganha uma nova possibilidade de ser melhor compreendida pelo conjunto maior da cidadania, a depender é claro de como os diferentes grupos serão eficazes para introduzir as melhores narrativas. No primeiro grupo, podemos citar o apresentador de televisão Luciano Huck que afirmou em tom de quem acredita na ideologia da neutralidade política: “O Novo Ensino Médio deve estar acima de diferenças ideológicas. Mesmo com difícil implementação, não faz sentido retroceder à estaca zero. O esforço para oferecer uma escola mais atrativa para os alunos e conectada com as suas expectativas de vida e carreira deve ser permanente” (O GLOBO, 2023b, n.p.) e, no segundo grupo, Felipe Neto, identificado como influencer, que afirmou: “[...] “O Novo Ensino Médio não deve ser suspenso, deve ser REVOGADO. O projeto é uma desgraça, não foi criado para agradar aos educadores ou aos alunos”, afirmou, incluindo em sua postagem dois artigos de educadores sobre o assunto” (O GLOBO, 2023b, n.p.). Entendemos que são argumentos sem profundidade, mas que têm a função de dar visibilidade ao tema, por isso, é preciso que outros grupos coloquem narrativas mais consistentes e convincentes, como a de Kátia Smole e de Fernando Cássio (PALHARES, 2023; RATIER, 2023), respectivamente, contra e a favor da revogação, as quais analisamos na sequência de nosso texto.

³⁰⁵ Inclusive foi sua sucessora na Secretaria de Educação Básica do MEC após ele se tornar ministro, conforme: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/64981-mec-anuncia-secretario-executivo-e-da-secretaria-de-educacao-basica> e <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/62731-rossieli-soares-toma-posse-como-novo-ministro-e-garante-dar-continuidade-a-politicas-em-andamento>. Acesso em: 27 out. 2022.

³⁰⁶ Cujo papel, junto com outras fundações empresariais foi decisivo para os rumos da BNCC e no debate educacional brasileiro desde os primeiros anos do século XXI, através do consenso por filantropia, uma estratégia que se associa ao conceito de guerra de posição elaborado por Gramsci (1971 apud TARLAU e MUELLER, 2020).

que o modelo de EM anterior não é uma opção. O que nos parece sensato e propício para a continuidade da conversação. Um exemplo da posição ponderada daqueles que são contrários à revogação, é a defesa que a própria Kátia Smole faz do encaminhamento cuidadoso do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, ela inclusive

[...] elogia a conciliação. "O ministro tem tido um comportamento responsável em admitir que há problemas e coisas que podem ser aperfeiçoadas em vez de simplesmente descartar tudo, como esse movimento está pressionando". Uma eventual revogação, segundo ela, provocaria um "hiato jurídico enorme". "A reforma não pode ser revogada num simples decreto do ministro [demanda, portanto, uma grande conversação]. Precisa mudar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), passar pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e ter alguma coisa para pôr no lugar. Não tem o que pôr no lugar" (RATIER, 2023, n.p.).

O movimento que pressionava pela revogação do NEM, ao qual se referiu Kátia Smole, materializou-se em uma carta aberta – de 8 de junho de 2022 – assinada por mais de trezentas entidades que pediram e prosseguem pedindo a revogação do NEM³⁰⁷, pois identificam a Reforma do EM (Lei 13.415/17) como uma política “desintegradora, antipopular, autoritária, perversa, precarizante, privatizante, engodo, antidemocrática, desigual, fragmentadora, desregulamentadora, desescolarizadora, potencialmente catastrófica, sem qualidade [...]” (RATIER, 2023, n.p.). Quanto ao argumento de que não haveria nada para pôr lugar do NEM, a declaração feita por Fernando Cássio – identificado na mesma reportagem como professor da Universidade Federal do ABC e um dos representantes da REPU que, por sua vez, é descrita como a entidade que capitaneou a referida carta aberta – evidencia que havia uma proposta clara por parte de quem defende a revogação. Para os defensores da revogação, no lugar do NEM, deveria haver outro modelo de EM que não é o anterior – um argumento comum às duas narrativas –, mas tampouco poderia ser o NEM, tratar-se-ia de uma outra proposta construída democraticamente, exatamente como estes mesmos grupos desejavam antes de serem silenciados pela MP 746/2016. Nas palavras dele, “[...] "A reforma é irreformável", [...] "A revogação é a oportunidade de discutir o modelo dessa etapa de ensino e estancar a tragédia, impedindo que se aprofunde o descalabro que está acontecendo em estados como São Paulo" [...]” (RATIER, 2023, n.p.).

Frente a estas e diversas outras vozes e aos argumentos que convergem para o

³⁰⁷ Entre elas estão a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), a ANPEd e a ANPUH. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_9f56bb3747ba4e279b23871373193725.pdf. Acesso em: 14 out. 2023.

embate das duas principais narrativas supracitadas, avaliamos que o atual embate narrativo tem sido relativamente vantajoso para os defensores da revogação. Ainda que não tenha tido força política para efetivar a revogação, tem se mostrado suficiente para exigir a retomada e continuidade da conversação sequestrada pela MP 746/2016 do Presidente Michel Temer. Outra evidência dessa crise de hegemonia³⁰⁸ (LUGUORI; VOZA, 2017), ainda que modesta, é a posição da proposta de reformulação do NEM de autoria do MEC que defende a “**vedação ao uso de Educação a Distância na Formação Geral Básica** e que se autorize o uso de até **20%** na oferta para a Educação Profissional Técnica, sem prejuízo de previsão excepcional para **situações específicas**” (BRASIL, 2023a, p. 23, negritos do autor), uma previsão que, ao menos, não contempla plenamente e de saída, os desejos empresariais. Porém, também é verdade que ainda não sabemos o quanto os grupos que pedem a revogação conseguirão renegociar termos capazes o suficiente para manter a conversação de modo a alcançar efetivamente outros avanços educacionais.

Um primeiro desfecho – materializado em um artefato documental³⁰⁹ –, do embate de narrativas foi apresentado pelo MEC no início do mês de agosto de 2023, quando divulgou o *Sumário executivo* com os resultados do processo de consulta pública³¹⁰ realizado entre março e agosto de 2023 (BRASIL, 2023a), segundo o MEC, com ampla participação³¹¹. Ao entregar o documento, no dia 8 de agosto, nas comissões de Educação da Câmara Federal dos Deputados e do Senado, o Ministro Camilo enfatizou que foram ouvidas inúmeras entidades, inclusive com sugestões por escrito e que a comissão do MEC que compilou os resultados e organizou o relatório

³⁰⁸ Ou crise de autoridade da classe dirigente, entendida como crise de hegemonia quando se refere ao Estado burguês, mas em outros contextos, será interpretada também “[...] como separação da sociedade civil em relação à sua expressão estatal, que, portanto, não tem mais sua base histórica. [...]” (LUGUORI; VOZA, 2017, p. 735), em termos de utopia marxista, a extinção do Estado é vista como desaparecimento da sociedade política e o advento da sociedade regulada, onde “[...] os elementos coercitivos diminuem e se expandem o consenso e o autogoverno” (LUGUORI; VOZA, 2017, p. 753). Nosso contexto é distinto, tomamos a crise de hegemonia à luz da noção de consenso por filantropia desenvolvida por Tarlau e Moeller (2020) para analisar a trajetória de avanço dos interesses empresariais no campo da educação pública e que no contexto das críticas do NEM se vêem, em nossa percepção, fragilizadas, embora ainda resistentes.

³⁰⁹ As especificidades metodológicas desse tipo de fonte de pesquisa, nos descrevemos na segunda seção da presente investigação.

³¹⁰ Cujos instrumentos utilizados foram: “audiências públicas; oficinas de trabalho/reuniões com entidades; seminários/*webinários*; e consultas online com estudantes, professores e gestores escolares sobre a experiência de implementação do ensino médio no país” (BRASIL, 2023c, p. 4).

³¹¹ Que incluiu doze *webinários* com a participação de quarenta e dois especialistas; Cinco seminários com dezesseis pesquisadores realizados pela ANPEd, transmitidos pelo canal do MEC; Encontro Nacional com cento e oitenta estudantes do EM de todos os estados brasileiros; o MEC recebeu 16 entidades e 07 documentos com análises e proposições, além de consultas *online* por meio de plataforma e aplicativos específicos acessíveis inclusive por *smatphones*, o que ampliou as possibilidades de acesso de estudantes, professores e gestores (BRASILc, 2023).

[...] é formada pelo conselho estadual de secretários de educação dos estados brasileiros, até porque nós compreendemos que é fundamental a participação deles, dos estados, porque são eles que implementam a política do ensino médio lá nos seus estados; a participação do Fórum Nacional de Educação; a contribuição do Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, que representa os professores deste país; a contribuição da Ubes, que representa os alunos, os estudantes da educação básica brasileira; do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais da Educação, que regulamentam, que orientam todas as ações nos estados da Federação. Então, todos eles participaram (SENADO FEDERAL, 2023c, p. 2).

Entendemos que o excerto é mais um exemplo do esforço do Governo Federal para construir uma proposta com legitimidade política. O que insistimos, não deve ser entendido como uma conquista alcançada, mas uma ocasião favorável à tática, ou, dito de outro modo, um campo aberto à conversação, onde se dão diversos embates narrativos em busca de hegemonia que incluem batalhas para silenciar e para não ser silenciado, para escutar e também ser ouvido (GOODSON, 2019). Quanto à forma, o *Sumário executivo* apresenta os resultados da consulta divididos em doze núcleos³¹² porque, como comentou o Ministro,

[...] a consulta ultrapassou a necessidade de discutir simplesmente uma questão curricular [entendido como mera prescrição de conteúdos], mas ele trouxe o tema da infraestrutura, trouxe o tema da permanência, do abandono e da evasão escolar, trouxe o tema da formação e avaliação de professores; enfim, ele trouxe um conjunto de ações, de temas importantes, porque pensar uma política de ensino médio não é só uma questão curricular, não é só uma mudança curricular; é garantir todas as condições para que esse jovem, tanto do ponto de vista pedagógico, de infraestrutura, de permanência... É no ensino médio onde nós temos a maior evasão escolar da educação básica, e já começa da transição do fundamental para o ensino médio, do nono para o primeiro ano (SENADO FEDERAL, 2023c, p. 2).

Insistimos, os temas que o Ministro mencionou como emergentes da consulta e que ampliam a discussão curricular são indícios de que alguns golpes – no sentido certauniano – têm sido possibilitados, o que talvez favoreça efetivamente uma escuta sensível (GOODSON, 2019) das vozes silenciadas na Reforma do EM (MP 746/2016 e

³¹² Os doze núcleos são: 1. Carga horária; 2. Organização curricular; 3. Exame Nacional do EM; 4. Equidade educacional, direitos humanos e participação democrática dos estudantes; 5. Educação a Distância (EaD); 6. Infraestrutura; 7. Educação Profissional e Tecnológica (EPT); 8. Formação e valorização dos professores; 9. Política de permanência; 10. Tempo Integral; 11. Avaliação e 12. Papel do MEC.

Lei 13.415/17)³¹³.

Depois, o documento apresentou a proposta do MEC a ser alterada com outros aportes das comissões de educação da Câmara Federal e do Senado para compor a versão final do documento³¹⁴ que foi enviado pelo Poder Executivo para apreciação do Legislativo Federal (Câmara e Senado) no que se refere às mudanças legais. Iniciativa a ser acompanhada pelas atividades de outros grupos de trabalho, por exemplo, com o CNE para encaminhar as mudanças infralegais, conforme afirmou o Ministro. Sinalizando o desejo de que os poderes Legislativo e Executivo trabalhem de forma articulada para a construção política perene de um EM dotado de legitimidade (SENADO FEDERAL, 2023b). O que, em nossa avaliação, seria um avanço importante em relação ao NEM que emergiu da Lei 13.415/17.

Quanto à possibilidade de participacionismo social – sempre à espreita –, cabe destacar que o conteúdo do *Sumário executivo* sinaliza, acompanhado de outras declarações e gestos do MEC, para alguma sensibilidade às críticas feitas ao NEM a ponto de no lugar de silenciá-las, parece reverberá-las de forma literalmente propositiva. Um primeiro exemplo que destacamos, é o fato de a proposta do MEC prever “**recompor a carga horária destinada à Formação Geral Básica (FGB)** para 2.400 horas [no NEM era 1800], podendo haver **exceção na oferta de cursos técnicos** (de 800 e 1000 horas), fixando, nesse caso, um mínimo de 2.200 horas de FGB” (BRASIL, 2023a, p. 20, negritos do autor). Esta recomposição da carga horária da FGB é contemplada também com a previsão de “manter o **Enem 2024** circunscrito à FGB e que seu formato para os anos seguintes **seja objeto de debate com a sociedade**, no contexto da elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2023a, p. 24, negritos do autor). É oportuno salientarmos que o ENEM é uma das políticas que melhor evidencia a inadequação de mudanças educacionais impostas a partir de gabinetes, sem uma escuta

³¹³ Sobre aquele contexto de silenciamentos e da ausência de escuta no debate educacional, exemplificamos a declaração do próprio Presidente da República, Michel Temer, segunda a qual, ele aproveitou da sua impopularidade para promover as políticas que a maior parte da sociedade desaprovava, conforme disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/12/1843702-aproveito-impopularidade-para-tomar-medidas-necessarias-diz-temer.shtml>. Acesso em: 17 out. 2023. Neste sentido, é pertinente recordar que o referido Governo, terminou com a aprovação de 4% da população, segundo disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/governo-temer-tem-aprovacao-de-4-e-reprovacao-de-79-diz-pesquisa-ibope.ghtml>. Acesso em: 17 out. 2023 e de 7%, segundo disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/12/27/reprovacao-de-temer-recua-para-62-no-fim-do-governo-diz-datafolha.ghtml>. Acesso em: 17 out. 2023.

³¹⁴ Trata-se do Projeto de Lei, PL nº 5230/2023 enviado à Câmara Federal no final de outubro de 2023, disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731&filename=PL%205230/2023. Acesso em: 28 out. 2023.

generosa e sensível (GOODSON, 2019), pois estamos tratando de um ciclo formativo de ao menos três anos, no qual os estudantes decidem seus destinos formativos, educacionais, profissionais, familiares e pessoais em um processo avaliativo e seletivo que, ao final, prevê que diversos jovens não possam cursar a universidade pública. Por isso, entendemos que beira a perversidade³¹⁵ impor mudanças que impactem o curto prazo e sem conversação a altura das implicações do tema, porque é inviável aos estudantes preparar-se para o ENEM sem previsibilidade.

Um segundo exemplo, presente na proposta de ajustes do NEM feita pelo MEC diz respeito a

Definir os **componentes curriculares cujos saberes precisam ser contemplados** na oferta das áreas do conhecimento. Sugere-se que espanhol (alternativamente), arte, educação física, literatura, história, sociologia, filosofia, geografia, química, física, biologia e educação digital passem a figurar na composição da FGB (BRASIL, 2023a, p. 21, negrito do autor).

Como podemos observar, a proposta do MEC para reestruturar o NEM defende a volta das disciplinas que sofreram redução o que abre a possibilidade de revalorização de diversos conteúdos necessários à formação de habilidades e competências³¹⁶ que foram esquecidas e em alguns casos suprimidas do NEM³¹⁷. Um terceiro exemplo, que entendemos evidenciar um relativo esforço do MEC para superar o participacionismo social ouvindo demandas dos grupos que defendem a revogação, refere-se à proposta de “reduzir o número de itinerários formativos – um dos pontos de maior insatisfação com o NEM, como expusemos anteriormente –, que passam a se chamar **percursos de aprofundamento e integração de estudos, de cinco para três [...]**” (BRASIL, 2023a, p. 22, negrito do autor), a saber, 1. Linguagens, matemática e ciências da natureza; 2.

³¹⁵ Nos inspiramos na descrição que Milton Santos (2006) fez da globalização como perversidade, referindo-se ao agravamento sistêmico das desigualdades, inclusive educacionais, a começar pelo acesso à educação de qualidade, conforme: SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

³¹⁶ Conforme defendeu Perrenoud (1999; 2013), segundo qual “[...] o desenvolvimento de competências específicas não se faz sem a utilização de conteúdos (saberes) que as fundamente [...]” (REZENDE, 2021, p. 103) ou como criticou Rezende (2021, p. 63), a dissociação entre a noção de competência e conteúdo, fruto de uma compreensão retira a “[...] centralidade do conhecimento escolar em favor de um saber-fazer que desarticula teoria e prática; ou seja, a adoção da noção de competências dissociada do conteúdo [...]”.

³¹⁷ Alguns exemplos que podemos evocar, como expusemos na subseção 3.2, são, a partir de Rösen (2007), a competência da *consciência histórica*, as competências culturais, competência de interpretação e orientação histórica voltadas à vida prática e, em diálogo com Ricoeur (2014), podemos pensar em uma competência narrativa para a constituição do si. Entre as críticas que Sacristán (2011b) faz à pedagogia das competências, ele questiona a concepção, segundo a qual, qualquer capacidade intelectual, seja pensar criticamente ou desenvolver uma atividade cognitiva que resolva problemas não podem ser consideradas competências, porque não são mensuráveis, nem universais.

Linguagens, matemática e ciências humanas e sociais; 3. Formação técnica e profissional.

O quarto exemplo, demonstra-se coerente com as diversas declarações do Ministro em relação ao fato de que são os estados que implementam o EM – o que implica a construção política por meio da conversação –, conforme a previsão legal, por isso, a proposta do MEC defende que os “**Referenciais nacionais** sejam definidos, em instrumento **infralegal**, pelo Ministério, em conjunto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)” (BRASIL, 2023a, p. 23, negritos do autor).

No próximo exemplo, o quinto, identificamos novamente que o MEC, a princípio, aposta na ampliação da discussão, na construção política, no embate das narrativas, pois abre espaço para se repensar os parâmetros da figura do notório saber como pré-requisito suficiente para a atuação no magistério no EM regular, introduzida pela Lei 13.415/17, ao defender a necessidade de “elaborar, em conjunto com os sistemas de ensino, **documento orientador do reconhecimento de notório saber** para atuação no ensino médio, com ênfase na formação técnica profissional” (BRASIL, 2023a, p. 24, negrito do autor). Não identificamos, no entanto, qualquer antagonismo efetivo do MEC sob o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva ao estabelecido na Lei 13.415/17, mas uma oportunidade para de forma tática (CERTEAU, 2014) se introduzir outros parâmetros capazes de organizar um EM capaz de superar o pseudo-realismo do Capital e, portanto, mais favorável às necessidades dos estudantes e, sobretudo dos sonhos³¹⁸ deles e dos professores³¹⁹ – os atores que efetivamente implementam o currículo, a partir de suas interações e trocas que os tornam parceiros, às vezes cúmplices no cotidiano em que inventam mil maneiras de caça não autorizada como descreveu Certeau (2014, p. 98) sobre diversos modos de fazer e falar, eivados, portanto das astúcias da prática e dos movimentos retóricos que expandem e inovam a linguagem, pois seus usos são marcados pela “[...] mobilidade nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos”.

Tais argumentos, nos autorizam a insistir que não advogamos qualquer ingenuidade política, pois não negamos a desigualdade de forças entre o forte e o fraco (CERTEAU, 2014), mas como as tensões entre eles podem ser desdobradas. Para afastar

³¹⁸ Aqui se encontra, em nossa perspectiva, a melhor resposta para os desafios que enfrentamos na contemporaneidade, ideia que desenvolvemos até o final da presente seção, apoiados sobretudo em Rüsén (2007a; 2014) e Freire (2022a; 2022b).

³¹⁹ Particularmente o professor é, segundo Sacristán (2000, p. 165), “[...] um elemento de primeira ordem na concretização desse processo [de implementação] [...] [pois] o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influências é recíproca”.

qualquer perspectiva de ingenuidade e lembrar que estamos tratando de uma guerra de narrativas (como presume-se do modelo polimórfico), recorreremos ao que foi capturado por Noda (2014) – ao estudar a participação dos professores no processo de elaboração das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná* nos anos de 2004 e 2005 – que mesmo o processo tendo sido proposto por um Governo estadual, sob a chefia de um mandatário publicamente crítico ao neoliberalismo, foi possível o esvaziamento científico, pedagógico e político de uma discussão curricular feita coletivamente, com forte participação docente em nome do utilitarismo, capaz de transformar a participação democrática em mera formalidade, útil apenas para legitimar a manutenção do *status quo*.

O sexto e último ponto da proposta do MEC, que exemplifica, em nossa interpretação, a possibilidade real de superação do participacionismo social (CÁSSIO, 2019) ou a participação formal (NODA, 2014) – mesmo que esta superação não esteja dada, mas em disputa – diz respeito à necessidade do que o Ministro Camilo tem chamado de recomposição das aprendizagens, referindo-se às defasagens de aprendizagens agravadas pelos processos de ensino remoto que se deram de forma improvisada no contexto da sindemia de Covid-19. No *Sumário executivo*, lemos que

O MEC anunciará estratégias, em conjunto com os sistemas de ensino e a sociedade civil, para a **recomposição das aprendizagens** dos estudantes afetados pela pandemia [sindemia] e pelos problemas de implementação do NEM.

Proposta que promova a **permanência dos estudantes** em especial os que se encontram em situação de vulnerabilidade com **fomento da oferta de educação profissional técnica** e perspectiva de **ampliação das matrículas em tempo integral** (BRASIL, 2023a, p. 25, negritos do autor).

Considerando estes seis exemplos, parece que mesmo não encampando a revogação, o Governo Federal tem sinalizado em sua proposta uma busca pela manutenção da conversação, o que depende da legitimidade política dos participantes, a começar de quem medeia (Governo/MEC). Por isso, entendemos ser adequado, ao mesmo tempo, não revogar – para não cessar a participação dos representantes do capital – mas, também propor de forma explícita encaminhamentos efetivos para os problemas vocalizados pelas vozes até então silenciadas. Tal esforço político, só será efetivo se culminar com a aprovação, por parte do Poder Legislativo Federal, de um EM que tenha legitimidade na sociedade, um pré-requisito para o êxito da etapa seguinte – a implementação –, afinal, “[...] como Schubert (1986, p. 3) assinalou: “o campo do currículo não é somente um corpo de conhecimentos, mas uma dispersa e ao mesmo

tempo encadeada organização social”.” (SACRISTÁN, 2000, p. 99) desde sua elaboração à implementação, o que, por sua vez, evoca os aspectos concretos das práticas sociais, neste caso, as práticas curriculares. Ora, “se o currículo é uma prática [...] [uma definição inerente a noção de implementação], isso significa que todos os que participam dela são *sujeitos*, não *objetos*, isto é, elementos ativos [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 165, itálicos do autor). Particularmente, esta conversação curricular, precisa da participação efetiva de gestores, estudantes e professores, cada qual destes atores tem suas especificidades que justificam a singularidade de sua participação nesta grande conversação, mas a que se refere aos professores se explica porque,

Antes de mais nada, se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes [implicando diversos atores sociais], é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo [que corresponde a sua efetiva implementação]. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este **é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influências é recíproca** [numa relação eivada das tensões entre estratégias e táticas que Certeau (2014) descreveu] (SACRISTÁN, 2000, p. 165, negrito nosso).

No horizonte de expectativas, podemos almejar um currículo do EM perene, não no sentido de imutável, mas relacionado com utopias orientadoras (RÜSEN, 2007^a; 2014; FREIRE, 2022a; 2022b), capazes, por exemplo, de encaminhar problemas históricos do EM como a dicotomia entre ensino propedêutico e profissionalizante (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001a; RIBEIRO, 1981; DEMO, 1997).

Como sintetizou Oliveira (2017), o EM brasileiro passou por três grandes reformas desde a era Vargas, a saber, a Reforma Capanema – por meio de leis orgânicas decretadas entre 1942 e 1946 – a LDBEN de 1971 e a LDBEN de 1996 (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001a; RIBEIRO, 1981; OLIVEIRA, 2017), a Lei 13.415 de 2017 – que estabeleceu o NEM – a quarta reforma dessa etapa da Educação Básica.

Estabelecida em plena ditadura do Estado Novo, sob influência do ideário fascista³²⁰, a Reforma Capanema, mesmo sendo elitista e conservadora, paradoxalmente incorporou valores educacionais liberais que emergiram do Manifesto dos Pioneiros da

³²⁰ O próprio Gustavo Capanema Filho, Ministro da Educação e Saúde, defendeu que o ensino secundário (o EM da época) se destinava aos filhos das elites que comandariam as massas, por isso, os secundaristas seriam formados com base no patriotismo e outros valores da moral, do civismo e da disciplina que coadunava com as aspirações fascistas (RIBEIRO, 1981).

Educação Nova (1932) que ganhou força junto ao Estado Novo. Sobretudo após a adesão do Brasil aos Aliados na guerra contra o nazifascismo europeu, além da necessidade de modernização econômica de modernização do país, por isso, a Reforma Capanema, observa Ghiraldelli Junior (2001a, p. 85), ao mesmo tempo que concebeu e sistematizou um sistema escolar dualista³²¹, “[...] instituiu o ensino primário gratuito e obrigatório. [...] [ou seja,] a Lei [Capanema] acabou preferindo os ventos soprados pelas ideias dos autores do “Manifesto” de 32, que advogavam uma certa modernização da sociedade capitalista [...]” em detrimento da Constituição Federal de 1937, inspirada no reacionarismo fascista. Por outro lado, o ensino secundário³²² (anexo G) seguiu o modelo escolar dualista o que incluiu um sistema de ensino profissionalizante composto por

[...] quatro modalidades [conforme anexo G]: Industrial, Comercial, Agrícola e Normal. Esta última modalidade serviu também à parcela de famílias das classes médias que desejavam aprimorar a educação de suas filhas. Em 1942 entrou em vigor Lei Orgânica do Ensino Agrícola. A Lei Orgânica do Ensino Normal saiu em 1946, junto da Lei do Ensino Primário (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001a, p. 87).

Entendemos ser útil recordar – para uma compreensão do EM em uma perspectiva histórica – que já em 1961, a Lei 4.024/61 iniciou o processo de descaracterização dos dispositivos escolanovistas presentes na legislação. O contexto de aprovação da referida lei, foi o dos embates entre os defensores da escola pública e gratuita³²³ *versus* empresários do campo educacional “[...] que por não terem grandes justificativas e bandeiras para solapar a Campanha da Escola Pública se esconderam sob os argumentos da Igreja Católica” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001a, p. 115) que, por sua vez, alegava que a Educação não era função do Estado, mas da família que seria uma organização humana “natural”, anterior ao Estado.

³²¹ Que significa “[...] um sistema bifurcado, com um ensino secundário público destinado às “elites condutoras” e um ensino profissionalizante para as classes populares” (GHIRALDELLI, 2001a, p. 84).

³²² Na estrutura escolar dualista, o papel do Ensino Secundário era oferecer para os filhos da elite, entre 12 e 18 anos a preparação propedêutica para ingressarem na universidade e exercerem o papel de elite condutora das demais classes sociais (RIBEIRO, 1981; GHIRALDELLI, 2001a).

³²³ O “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados” (1959), redigido por Fernando Azevedo como o escolanovista de 1932, reuniu intelectuais liberais, liberais-progressista, socialistas, comunistas, nacionalistas, entre outros. Embora a organização da Campanha de Defesa da Escola Pública (em maio de 1960) tenha sido capitaneada pelos liberais, seu desenvolvimento cotidiano foi feito pelos socialistas, que fizeram a Campanha sair do âmbito das classes médias e atingir “[...] as classes populares, principalmente nas Convenções Operárias de Defesa da Escola Pública, realizadas em 1960 e 1961 na cidade de São Paulo” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001a, p. 114) que, por sua vez, foram importantes para popularizar o debate. Um esclarecimento importante é que “O “Manifesto de 59” não foi favorável ao monopólio do ensino pelo Estado [...]; mas propôs que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001a, p. 114).

O desfecho foi que o sancionamento da Lei 4.024/61 pelo Presidente João Goulart – o que foi considerado uma traição por parte das forças democráticas e populares – seguida da aprovação de mais de duzentas emendas no Senado em nome de conciliar as tendências em disputa, a “[...] aprovação da LDBEN frustrou as expectativas dos setores mais progressistas [...] [mas] garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares [...]” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001a, p. 117). Ao mesmo tempo, a LDBEN de 1961, assegurou também o encaminhamento de verbas públicas para as redes particulares de ensino em todos os graus. Dez anos depois, este processo de descaracterização da estrutura escolar escolanovista da Reforma Capanema (1942) foi consolidada na Lei 5.692/71 que substituiu o primário, secundário e afins pelo 1º e 2º graus, sendo que o 1º grau era “[...] para atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. [...]” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001a, p. 182).

“O 2º grau, por sua vez, tornou-se integralmente profissionalizante [...]” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001a, p. 182), o que significou a extinção do Ensino Secundário na rede pública e, também desativou

[...] a Escola Normal, transformando o curso de formação de professores de 1ª a 4ª série na “Habilitação Magistério” [de nível técnico], que na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o 3º grau [a terminologia legal para o ensino universitário] (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001a, p. 183).

Identificamos na extinção do Ensino Secundário e da Escola Normal a manutenção e sedimentação do modelo escolar dualista que na configuração da LDBEN de 1971 causou um evidente fracasso da política educacional do regime ditatorial, pois a profissionalização obrigatória em detrimento da formação propedêutica fracassou não “[...] somente pelas impossibilidades técnicas, materiais e financeiras para sua implantação [...]” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001a, p. 183), mas também, entre outros motivos, pela impraticabilidade dos cursos profissionais que chegou ao número de cento e cinquenta e oito habilitações. Chegou a existir

[...] habilitações em “Carne e Derivados”, ou em “Cervejaria e Refrigerantes”, ou “Leite e Derivados”. É obvio que os colégios particulares (e os grandes empresários do ensino sempre tiveram grande influência no interior do [Conselho Federal de Educação, atual, atualmente o CNE] CFE) souberam desconsiderar toda essa parafernália “profissionalizante”. As escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses da sua clientela, ou seja,

em propiciar o acesso ao 3º grau, desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico à universidade. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas (GHIRALDELLI JUNIOR, 2001a, p. 182).

Desde já, cabe enfatizar que a convergência entre as habilitações da LDBEN de 1971, referidas no excerto, e os itinerários formativos, especialmente aqueles com nomes exóticos do NEM, não servem para validar qualquer noção de tempo histórico cíclico, sobretudo, se considerarmos a pluralidade temporal desenvolvida na historiografia do século XX³²⁴. A partir de uma noção dialética do tempo histórico, podemos identificar o dualismo educacional brasileiro como uma permanência histórica, diretamente relacionada a mentalidade do “bacharelismo” que Ribeiro (1981) descreveu a partir de Leôncio Basbaum (1962³²⁵ apud RIBEIRO, 1981, p. 85, itálicos da autora) como o

[...] *bacharelismo*, no pior sentido, significando a *mania*, generalizada entre os respectivos pais, de *formar* o filho, dar-lhe de qualquer modo um *título* de doutor [...] pois ser *doutor* era, senão um meio de enriquecer, certamente uma forma de ascender socialmente. Ao doutor abriam-se todas as portas, e, principalmente, os melhores cargos no funcionalismo”.

Por fim, a LDBEN de 1996 também não resolveu a dicotomia entre ensino propedêutico e profissionalizante³²⁶, ou entre FGB e ingresso no mundo do trabalho. Embora, tenha estabelecido, no artigo 2º, que a finalidade da Educação é o “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, n.p.). Segundo Demo (1997, p. 90) uma das precariedades³²⁷ ou dos ranços da Lei, que foi chamada de “Nova LDB”, é a sua “[...]”

³²⁴ Fernand Braudel (1902 e 1985) em diálogo com outros historiadores da Escola do *Annales*, desenvolveu a noção de tempo plural, na qual há uma dialética entre diferentes durações, a saber, longa, média e curta, de modo que coexistem estruturas, conjunturas e fatos que para serem descritos, demandam a consideração das interações entre as diferentes durações temporais (CRACCO, 2009).

³²⁵ BASBAUM, L. **História sincera da República**: de 1889 a 1930. 2. ed. São Paulo: Edições L. B., 1962. (Coleção “Temas brasileiros”, v. 2).

³²⁶ Sobre a falsidade dessa dicotomia, Demo (1997, p. 90) defende que “o fazer profissional não deixa de ser decisivo, até porque saber pensar não pode ser profissão, mas se não for acolhido no contexto da renovação permanente, não há profissão moderna que subsista [...]”.

³²⁷ Entre as principais precariedades da referida lei, que o autor identifica em relação ao EM, estão a noção do ensino propedêutico pensado de forma arcaica, o ensino técnico como uma possibilidade apenas secundária, o que revela um conflito prejudicial entre aprendizagem permanente e terminalidade restrita a noção deficiente de mercado, o que deveria “[...] levar ao “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (Art. 36, § 1º) pode ser mal interpretada como certa subserviência ao mercado, além de supor nexo precário com a propedêutica moderna, menos ligada a domínio de conteúdos. Estes envelhecem rapidamente, sobretudo diante de um mercado sofregamente veloz. O que menos envelhece é o saber pensar, por ser da ordem dos procedimentos metodológicos comuns.” (DEMO, 1997, p. 90).

dubiedade muito desfavorável aos alunos: ou não confia no sistema educativo, por não ser capaz de garantir um mínimo de condição profissionalizante, ou não confia no mercado, que é muito restrito ou passa à margem da escola [...]”. Segundo o autor, uma das repercussões dessa ambiguidade se encontra no “[...] capítulo sobre educação de jovens e adultos (Arts. 37 e 38) e profissional (Arts. 39 a 42), que têm de bom o fato de entender a problemática como questão de “educação”, mas tem de defeito sua utilidade duvidosa [...]” (DEMO, 1997, p. 90). De fato, um texto mais preciso quanto à concepção educacional tornaria prescindível “[...] o capítulo sobre educação profissional, pois não é necessário dentro de uma concepção mais completa de educação de jovens e adultos em conexão com uma proposta mais sólida de educação média [...]” (DEMO, 1997, p. 90).

A fragilidade que o professor Demo (1997, p. 90) descreve como a falta de “[...] uma concepção mais arredondada [...] [e] mais completa de educação de jovens e adultos [...]”, converge com a proposta de Escola unitária de Gramsci³²⁸ (2001 apud REZENDE, 2022) e, também, com a concepção totalizante (de ensino, de competências e de currículo) defendida por Ramos (2003), além da perspectiva da pedagogia das competências advogada por Perrenoud (1999; 2013). Em nossa interpretação, mesmo que cada uma destas miradas seja singular e, portanto, não possam ser tomadas como equivalentes, todas compartilham de notáveis convergências, como buscamos descrever desde a seção 3, e, sobretudo, contribuem de forma valorosa para uma conversa pertinente sobre as finalidades do EM.

Entre essas contribuições, destacamos a posição de Demo (1997, p. 90 – 91) que pode ser descrita como a busca por conciliar “[...] a expectativa de mercado, que é inevitável para as pessoas ganharem a vida, e a competência humana que deve se contrapor ao mercado, privilegiando o objetivo e a ética da cidadania sobre a produtividade econômica [...]”. Segundo a apreciação provocativa do sociólogo e pesquisador da Educação,

[...] temos uma história marcada pela pieguice social, que imagina poder enfrentar o mercado com simples “filosofadas”, o que marca, por exemplo, a concepção de educação média destituída de terminalidade específica, ou a concepção de incorporar o mercado em tipos obsoletos de formação técnica (DEMO, 1997, p. 91).

Segundo o autor, a proposta educacional para o EM deveria ter, no mínimo, quatro

³²⁸ GRAMSCI, A. op. cit.

características, sendo a primeira ligada a consideração de uma concepção profissional moderna, voltada principalmente para o saber pensar, e não o mero saber fazer, pois “[...] é indispensável “saber fazer”, para sempre renovar o fazer [...]” (DEMO, 1997, p. 91), a segunda característica seria prever, na educação de jovens e adultos, “[...] naturalmente, sua incidência profissionalizante, para não ficar em perfumarias residuais que não interessam a ninguém [...]” (DEMO, 1997, p. 91). A terceira característica faz o contraponto, recordando que o vínculo com “[...] o mundo profissional precisa ter uma conexão clara com o trabalho, mais do que com o emprego [...]” (DEMO, 1997, p. 91), o que põe em evidência a questão da empregabilidade³²⁹, que no máximo, tem lugar como pano de fundo da LDB de 1996, uma despreocupação relativa que torna, desde seu nascedouro o “[...] texto já ultrapassado, além de piegas [...]” (DEMO, 1997, p. 91). Ainda neste bojo, ao descrever a quarta característica, o autor lamenta essa despreocupação em relação a estabelecer uma efetiva articulação entre trabalho e FGB, para Demo (1997, p. 91), “[...] um cochilo lamentável [...]”, pois o objetivo primordial da educação básica é “[...] a problemática propedêutica, que nunca é bem colocada na Lei; assim, em suma, não resolvemos nada de importante nessa parte, imprimindo na Lei um tom ainda ‘pedagoga’” (DEMO, 1997, p. 91), pois é incoerente prever a educação básica para jovens e adultos que “[...] não seja, naturalmente, profissionalizante, porque se incide na balela da separação artificial entre educação e mercado, ou na pieguice pedagoga que imagina poder dispensar o mercado [...]” (DEMO, 1997, p. 92) ao invés de enfrentá-lo com criticidade.

Nesta relação entre a Educação e mercado, Demo (1997), advoga que o mais importante é ter claro que o

[...] conhecimento que sustenta a competitividade e seus efeitos de desemprego estrutural é o mesmo de que necessitamos para subsidiar a cidadania capaz de se contrapor ao neoliberalismo. Educação ocupa, assim, uma posição-chave no mundo moderno, mas que é intrinsecamente dúbia. Espera-se dela algo semelhante a uma redenção histórica, o que já é paranoia total. Mas as teorias lhe reconhecem uma efetividade invejável, de estilo estratégico, que sobrepasa a própria economia [...]. Seria algo tolo não aproveitar essa circunstância para valorizarmos a educação no mundo moderno, não tanto para correr o páreo da modernidade, mas sobretudo para humanizá-la [...] [ou seja, darmos nosso golpe certauneano] (DEMO, 1997, p. 92 – 93).

³²⁹ O enfrentamento de tal questão, implica recordar que a empregabilidade como sustentáculo da cidadania é uma concepção reducionista do que pode significar o mundo do trabalho e o trabalho como uma atividade inventiva e autorrealizadora (SILVA, 2012; NODA, 2014; BARREIROS, 2021).

Em linha com essa permanência histórica que segrega Educação geral e trabalho, o NEM também não parece ter sido exitoso para dirimir o antagonismo entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, na medida que as consultas do MEC e todo o debate público têm demandado ajustes nos itinerários –, segundo a narrativa mais amena, para os mais insatisfeitos, vale lembrar: o brado é pela revogação. Até então, os itinerários foram apresentados como a parte flexível do NEM que viabilizaria, junto com o Projeto Inova Educação no caso paulista, a inserção no mundo do trabalho – referido geralmente como mercado de trabalho – dos estudantes. Dessa forma, a conversação, tem trazido à tona diversas demandas, o que legitima e evidencia a necessidade da conversação em si.

No plano estadual paulista, esta conversação com o novo governo tem se mostrado mais desafiadora. De início, é pertinente afirmarmos que não se trata de uma mera questão partidária, pois também a nova administração a frente do Governo Federal, por exemplo, firmou acordo com a Fundação Lemann que envolve a transferência bilionária de recursos (FOLHA DE SÃO PAULO, 2023; AFFONSO, J.; VALFRÉ, 2023). Além disso, o próprio Ministro Camilo Santana é oriundo de um *lugar social* marcado pela tradição cearense de governança pública, desenvolvida ao menos desde meados da década de 1990. Caracterizada por uma cultura institucional convergente com valores e concepções caras ao empresariado como equilíbrio fiscal, meritocracia e gestão por resultados que se tornaram basilares das políticas educacionais daquele Estado em um nível suprapartidário (VIEIRA; PLANK; VIDAL, 2019). Entretanto, no caso do novo governo paulista, podemos destacar as sinalizações políticas e administrativas dadas nestes primeiros meses para inferir as narrativas oficiais oferecidas nestes primeiros meses de exercício e suas repercussões no debate público sobre a Educação.

O Governo paulista tem acumulado episódios que evidenciam, em nossa avaliação, dificuldade para tomar as melhores decisões administrativas do ponto de vista do interesse público, o que independe de agremiações partidárias. Os exemplos, envolvem contratos e licitações sob investigação da Procuradoria – Geral de Justiça de São Paulo

por possível conflito de interesse³³⁰ (CÔRTEZ, 2023, n.p.), particularmente a celeuma envolvendo o rompimento com o PNLD e, conseqüentemente, o fim do uso dos livros didáticos fornecido pelo MEC, uma das decisões tomadas pelo Governo paulista que mais repercutiram e ilustram as dificuldades para manter uma conversação pautada pela escuta sensível (GOODSON, 2019).

Em abril de 2023, a SEDUC-SP, sob o comando de Renato Feder³³¹, anunciou o fornecimento de material – exclusivamente digital e inédito – para os professores da rede caracterizado, segundo SEDUC-SP (SÃO PAULO, 2023b, n.p.), como “resultado de uma construção conjunta com a rede [...]” para ajudar “[...] o professor na sala de aula, uma sugestão para o uso. Ele também é editável, para que cada docente, se assim quiser, poder ajustá-lo à realidade de cada turma”, explica o secretário da Educação, Renato Feder” (SÃO PAULO, 2023b, n.p.), portanto, não seria de uso obrigatório e as formas de uso seriam flexíveis, porém, depois é explicitado o desejo de promover o chamado “[...] alinhamento curricular. O objetivo é que a emersão do currículo do bimestre dialogue, por fim, com a avaliação da Prova Paulista³³²” (SÃO PAULO, 2023b, n.p.).

Entretanto, a repercussão foi diversa do que a SEDUC-SP esperava, a começar

³³⁰ Segundo apurações feitas pelo jornal O Estado de São Paulo e publicadas no dia 14 de ago. 2023, o atual governo celebrou três contratos com a empresa Multilaser, na qual o Secretário da Educação, Renato Feder, é acionista por meio de uma *offshore*, envolvem R\$243.000,00 e referem-se a órgãos que não têm vínculo com a SEDUC-SP. Porém, a mesma empresa já tinha o recebimento previsto de R\$ 76.000.000, 00 pela venda de noventa e sete mil *notebooks*, referente outro contrato, firmado em dezembro de 2022, no ocaso do Governo de Rodrigo Garcia (PSDB), época em que Renato Feder já tinha sido escolhido para conduzir a SEDUC-SP, ou seja, ele determina os pagamentos a sua própria empresa e fiscaliza o cumprimento do contrato (CÔRTEZ; GODOY, 2023, n.p.). Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/governo-tarcisio-fechou-tres-negocios-com-empresa-de-secretario-da-educacao-com-ele-ja-no-cargo/>. Acesso em: 20 out. 2023.

³³¹ Em sua biografia (lugar social), consta que após ter sido o executivo que comandou a empresa de tecnologia, Multilaser, da qual ainda é sócio, o paulistano aliado ao ex-governador João Dória, foi Secretário da Educação do Estado do Paraná desde 2019, onde entregou a administração de vinte e sete escolas públicas à iniciativa privada. Em meados de 2020, foi cogitado para suceder o Ministro exonerado, Abraham Weintraub, mas a ligação de Renato com o então Governador João Dória o descredenciou. Entretanto, após vencer o pleito de 2022, o Governador Tarcísio, não hesitou, na montagem de seu secretariado, o primeiro nome anunciado foi o da SEDUC-SP (UOL, 2022, n.p.). Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/11/26/novo-secretario-educacao-renato-feder-sp.htm>. Acesso em: 20 out. 2023.

³³² Prova Paulista é o nome dado ao novo instrumento de avaliação bimestral de larga escala da SEDUC-SP para verificar as aprendizagens dos conteúdos do NCP, segundo a SEDUC-SP, a referida, “é uma avaliação Diagnóstica aplicada bimestralmente para os estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio, de forma totalmente digital, por meio do aplicativo do Centro de Mídias de São Paulo”.

Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07412/pt-br>. Acesso em: 20 out. 2023.

pelos “[...] erros grotescos³³³ em diferentes disciplinas, entre elas história, biologia e matemática” (MACHADO, 2023, n.p.) mas, sobretudo porque implicava o fim do acesso aos livros didáticos do PNLD por parte dos estudantes paulistas do EF-II e do EM (MATTOS, 2023, n.p.), uma decisão sobejamente criticada, a ponto de o próprio Secretário, em entrevista publicada no dia 28 de setembro de 2023, cinco meses depois, avaliar que a medida foi “um dos maiores erros da minha vida [...]” (RODRIGUES, 2023, n.p.). E, também o governador em tom de autocrítica, referindo-se a polêmica em torno da substituição dos livros didáticos e das apostilas do NCP por materiais digitais, admitiu a dificuldade de seu Governo com a conversação, segundo ele, “[...] ‘Tudo vira polêmica... Acho que as coisas às vezes são mal comunicadas por nós mesmos [...]’ (G1 MOGI DAS CRUZES E SUZANO, 2023, n.p.).

A reversão na decisão da SEDUC-SP e, portanto, sua adesão ao PNLD, além da volta do material impresso do NCP foi fruto de um embate intenso de narrativas, cujo acirramento demandou a busca pelo Poder Judiciário por parte de um grupo formado por uma deputada federal³³⁴, um deputado estadual³³⁵ e um vereador paulistano³³⁶, todos de oposição, com respaldo do Ministério Público e Defensoria Pública do Estado de São Paulo (G1 SP, 2023, n.p.). Segundo a decisão judicial, a medida liminar foi necessária “[...] pela ‘iminência do escoamento do prazo para escolha das obras do PNLD, que irá se encerrar na semana que vem, em 23/08/2023, o que poderá importar na impossibilidade de os estudantes do ensino fundamental receberem as obras do PNLD’”. Na avaliação do

³³³ Entre os erros que mais repercutiram, os que tangem a História são três. O primeiro foi a afirmação, segundo a qual, Jânio Quadros proibiu o uso de biquínis em 1961 quando era prefeito de São Paulo e que a medida teria vigorado nas praias paulistanas – são dois erros, nesse período ele era Presidente e a cidade de São Paulo não tem praia; também, segundo um eslaide, o Imperador D. Pedro II teria assinado a Lei Áurea, ao invés da Princesa Isabel; e, a música *É proibido Proibir* seria de Geraldo Vandré e não de Caetano Veloso (MACHADO, 2023).

³³⁴ Luciene Cavalcante da Silva, filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), é professora e supervisora escolar concursada da rede municipal de São Paulo. É formada em pedagogia na USP e tem mestrado em Educação na UNICAMP. Também é advogada e pesquisadora em direito educacional. Integra o Coletivo "Educação em 1º lugar" junto com o deputado estadual Carlos Giannazi e o vereador de São Paulo Celso Giannazi, conforme disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/221338>. Acesso em: 22 out. 2023.

³³⁵ Carlos Alberto Giannazi, filiado ao PSOL, em 2022 foi reeleito para o quarto mandato de deputado estadual com a terceira maior votação do Estado. Foi vereador de São Paulo (2001-2007) e candidato a prefeito da capital em 2012. Seus mandatos têm se caracterizado por propor soluções e repercutir a voz de diversos setores do funcionalismo e da população. Mestre em Educação, Doutor em História (USP), Professor e Diretor de Escola Pública, conforme disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/deputado/?matricula=300485>. Acesso em: 22 out. 2023.

³³⁶ Celso Giannazi, filiado ao PSOL, é servidor público, exerce a vereança em São Paulo desde 2019 e como membro da Comissão de Educação da Câmara, tem atuado intensamente na defesa da escola pública, do magistério, do quadro de apoio escolar, dos gestores e de todos os servidores (lutando contra a retirada de direitos). Em 2020, Giannazi foi reeleito para um segundo mandato, conforme disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/vereador/celso-luis-giannazi/>. Acesso em: 22 out. 2023.

[...] magistrado, a "repentina retirada, pelo Governo do Estado de São Paulo, de sua adesão ao PNLD já configura, em princípio e em tese, **patente violação ao princípio constitucional da gestão democrática que deve pautar o sistema de educação pública**" que exigiria um "profundo e amplo debate com representantes da comunidade acadêmica, dos estudantes, Conselhos Escolares, dentre outros agentes e gestores do sistema educacional" da rede estadual de ensino (G1 SP, 2023, n.p., negrito nosso).

Tal apreciação, corrobora com a argumentação do Ministério Público e a Defensoria Pública de São Paulo, os quais

[...] apontaram "inconstitucionalidade e ilegalidade na decisão, especialmente por falta de adequada motivação e desrespeito aos princípios de gestão democrática, liberdade de cátedra, de aprendizagem, de pesquisa e de valorização dos profissionais da educação." (G1 SP, 2023, n.p.).

Cabia recurso da decisão, porém depois de se desgastar politicamente devido às dificuldades de conversação, o Governo paulista recuou, mas não a tempo de esquivar-se da mácula de sua pouca disposição à escuta sensível, afinal foi somente após a determinação judicial – em 16 de agosto – e ampla repercussão negativa que a SEDUC-SP divulgou a nota³³⁷ em que anunciou sua volta ao PNLD “[...] sem, no entanto, mencionar a decisão judicial” (G1 SP, 2023, n.p.). Não obstante tais suspeitas, o Secretário Renato garantiu ainda no início de agosto que toda polêmica – que também é um tipo de conversação, sob nossa ótica – a SEDUC-SP tomou a decisão mais sensata, referindo-se a impressão das apostilas do NCP, nas palavras dele: “[...] aprendemos com a rede após a crítica. Acreditamos que a decisão que tomamos agora é melhor que a outra” disse.” (VEJA SÃO PAULO, 2023) o Secretário referindo-se a impressão do material do NCP, mas naquela data, ainda persistia com a decisão de não aderir ao PNLD, – o que aconteceria nove dias depois, por força da decisão judicial. Depois de tudo isto, no dia 18 de outubro de 2023, o Governo paulista protocolou uma Proposta de Emenda Constitucional que altera o artigo 255 da Constituição do Estado de São Paulo, onde está determinado, desde o ano de 1989, o investimento mínimo de 30% da receita resultante

³³⁷ Publicada pela SEDUC-SP no mesmo dia 16 ago, 2023, disponível em: [https://www.educacao.sp.gov.br/secretaria-da-educacao-comunica-sobre-adesao-ao-pnld-2024/#:~:text=A%20Secretaria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do,MEC%20\(Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o\)](https://www.educacao.sp.gov.br/secretaria-da-educacao-comunica-sobre-adesao-ao-pnld-2024/#:~:text=A%20Secretaria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do,MEC%20(Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o).). Acesso em: 20 out. 2023.

de impostos³³⁸ que o atual mandatário deseja reduzir para 25%³³⁹.

O argumento central do Governador, é que a demografia paulista mudou nas últimas décadas e que seria o caso de redirecionar parte do que é investido em Educação para a área da saúde (SÃO PAULO, 2023c). Mais uma conversação que talvez o mandatário irá classificar como polêmica, mas que nós identificamos como controversa, pois as isenções fiscais bilionárias concedidas pelo Estado, são contestadas, inclusive pela falta de transparência que tem dificultado o acesso até dos conselheiros do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, um problema que envolve também os governos anteriores³⁴⁰ (RODRIGUES, 2023). Junta-se a isso, o fato de que São Paulo, mesmo sendo o Estado com maior arrecadação, tem dificuldade para ficar entre os dez que mais investem em Educação Básica no Brasil (anexo F), segundo dados do Tesouro Nacional, referentes ao primeiro semestre de 2023 (BRASIL, 2023b).

Em termos de História da Educação, a experiência do ensino profissionalizante previsto na LDB de 1971 foi frustrada, entre outras razões, pela falta de investimentos à altura da proposta (GHIRALDELLI, 2001a; RIBEIRO, 1981). Fato que parece ter, em alguma medida, se repetido com os itinerários do NEM, seja no plano nacional³⁴¹, se considerarmos os resultados da ampla consulta e debates promovidos pelo MEC (BRASIL, 2023a; 2023b; 2023c), seja no plano paulista, conforme Rede Escola Pública e Universidade (2022), Jorge (2021), Rezende (2021) e Cavalcanti (2022). Mesmo antes do NEM, há demandas históricas não atendidas na educação paulista, por exemplo, o

³³⁸ Conforme disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/compilacao-constituicao-0-05.10.1989.html>. Acesso em: 21 out. 2023.

³³⁹ O texto completo da Proposta está disponível em:

https://www.al.sp.gov.br/spl/2023/10/Propositura/1000505239_1000641963_Propositura.pdf. Acesso em: 20 out. 2023. Se considerarmos os números relacionados aos investimentos em Educação feitas pelo Estado de São Paulo no ano de 2022, a diminuição de 5% corresponderia a aproximadamente R\$ 7 bilhões, segundo os números divulgados pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, disponível em: <https://painel.tce.sp.gov.br/pentaho/api/repos/%3Apublic%3Aof%3Aestadual%3Aofestadual.wcdf/generatedContent?undefined&bookmarkState=%7B%22impl%22%3A%22client%22%2C%22params%22%3A%7B%22pExercicio%22%3A%222022%22%7D%7D>. Acesso em: 24 out. 2023.

³⁴⁰ Em pronunciamento na Alesp, no dia 26 de junho de 2023, o deputado Giannazi comentou a notícia afirmando que estas isenções e a falta de transparência são problemas que acontecem há muitos anos no Estado, afirmou: “[...] anualmente eu tenho denunciado isso, provocado o debate aqui na Assembleia Legislativa, no entanto, o Tribunal de Contas, pela primeira vez, está tomando uma atitude mais concreta para investigar, para fazer uma diligência” (SÃO PAULO, 2023a, p. 63).

³⁴¹ Outro dado que aponta neste mesmo sentido é que no relatório de set. de 2023 da OCDE, o Brasil, entre quarenta e dois países, faz o terceiro menor investimento por aluno, só superando o México e a África do Sul. Investimos menos que todos os nossos vizinhos latino-americanos. exceto o México. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/relatorio-da-ocde-mostra-que-brasil-e-o-terceiro-pior-entre-42-paises/#:~:text=Relat%C3%B3rio%20recente%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o%20da,da%20m%C3%A9dia%20dos%20pa%C3%ADses%20ricos>. Acesso em: 20 out. 2023.

elevado número de alunos por classe que, segundo a Resolução nº 2 de 2016³⁴² da SEE-SP, ainda em vigor, onde se prevê, turmas de até trinta alunos para o EF-I, trinta e cinco para o EF-II, quarenta para o EM e até quarente e cinco para turmas de Educação de Jovens e Adultos. Tais configurações, implicam a necessidade de investimentos em infraestrutura, o que, segundo a investigação que Carnaval (2020; 2021) realizou sobre as escolas estaduais localizadas no Município de São Paulo, tem implicações com as desigualdades produzidas pelo “[...] processo histórico de transformações ocorridas no modo de produção de vida material e que a escola se situa na estrutura econômica da sociedade [...]” (CARNAVAL, 2021, p. 18), sendo que os resultados da pesquisa

[...] evidenciaram desigualdade das condições de infraestrutura e recursos tecnológicos, sendo que o maior índice de falta de recursos se deu em escolas localizadas em distritos socioeconômico baixo. Observa-se, assim, uma desigualdade educacional relacionada a questões territoriais, sociais e econômicas no município de São Paulo (CARNAVAL, 2021, p. 18).

A pesquisa também confirmou a hipótese, segundo a qual a infraestrutura impacta o desempenho das escolas, ainda que não seja o fator mais decisivo. O que encontra dificuldades no próprio acesso e sistematização dos dados, posto que os questionários da Prova Brasil e as notas do Saesp são instrumentos insuficientes “[...] para caracterizar as condições de infraestrutura das escolas do ensino médio estadual” (CARNAVAL 2020, p. 116) e “[...] o SAEB não coleta informações por municípios e por escolas para o ensino médio (as informações sobre as escolas do ensino médio dispõem somente de informações sobre regiões do Brasil, estado e Brasil) [...]” (CARNAVAL 2020, p. 117). Diante de tais apontamentos, questionamos se existe embasamento suficiente para o desinvestimento na educação paulista e no fechamento de salas de aula como o Estado de

³⁴² Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/2_16.HTM?Time=18/05/2023%2010:18:42. Acesso em: 18 maio 2023.

São Paulo tem buscado fazer³⁴³. O fato é que, a pesquisa supracitada capturou uma realidade escolar onde na

[...] a subescala de *ambientes escolares*, que está diretamente relacionada ao ensino e aprendizagem dos alunos (por conter os espaços da sala de aula, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências e a quadra), foi a que obteve as piores pontuações e respostas negativas nos questionários da Prova Brasil em todos os estratos de distritos, tanto no ano de 2013 e 2015. Considerando também que são esses espaços mais utilizados pelos alunos também depara-se com a precariedade para uma formação integral do aluno dentro da escola (CARNAVAL, 2020, p. 115).

Retomando o foco de nossa investigação, entendemos estar evidente a necessidade da manutenção e ampliação dessa conversação, pois não apenas na capital paulista, mas em outras regiões do Estado há denúncias importantes que não devem ser silenciadas. Desde casos específicos como o da EE São Francisco de Assis³⁴⁴, localizada no Guarujá-SP até as demandas diversas explicitadas no *Relatório final das Audiências Públicas do Orçamento 2023* da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp) (SÃO PAULO, 2022g). A referida escola do Guarujá, chama a atenção porque já foi objeto da Emenda nº 100 ao Projeto de lei 663 do ano de 2021, de autoria do deputado Giannazi, com a justificativa na época de que “embora tenha passado por reforma recentemente, de baixa qualidade, conforme oficiado pela escola, há necessidade de novas intervenções de correção na EE São Francisco de Assis, Guarujá, DRE Santos” (SÃO PAULO, 2021,

³⁴³ Pelo menos desde o ano de 2015, o Estado de São Paulo, em diferentes administrações, tem buscado promover uma reorganização escolar de modo a diminuir o número de salas de aula, de unidades escolares e, portanto, de estrutura escolar. Porém, as medidas que vão nesta direção, têm sido fortemente contestadas por diferentes setores e atores sociais, a começar pelos estudantes que entre outras manifestações ao longo destes anos, ocuparam em 2015 e começo de 2016 centenas de escolas públicas paulistas (TAVOLARI, et al., 2018), mas que tem problemas de oferta da educação básica que remontam ao primeiro Governo de Mário Covas (1995-1998) com medidas de reorganização escolar (ADRIÃO, 2008) e que se estende à administração atual, passando pelas intermediárias e que tem implicações espaciais e temporais, no sentido dos lugares do diálogo e do conflito (GIROTO, 2016; GIROTO, 2019) e, portanto, da conversação (RORTY, 1994), da construção de identidades e da experiência histórica (RICOEUR, 2014; SILVA, 2014; RÜSEN, 2007a) que alimenta e é alimentada pelo cultura, inclusive histórica (RÜSEN, 2007a; 2014). No Governo de Tarcísio de Freitas, o embate tem prosseguido, na medida em que a administração dá continuidade a mesma política dos antecessores que segue sendo contestada com veemência, como se viu na Audiência Pública promovida pelo deputado Giannazi, realizada em 17 de maio de 2023, na Alesp (SÃO PAULO, 2023e), além da argumentação que embasou o requerimento do deputado estadual Rafa Zimbaldi (Cidadania – SP) (SÃO PAULO, 2023f), além da repercussão na imprensa com argumentos da SEDUC-SP e do Sindicato dos professores, como reportou Lucca (2023).

³⁴⁴ Segundo o deputado estadual Carlos Alberto Giannazi, em vídeo, no qual relatou a visita que ele fez no dia 25 de setembro de 2023, mesmo a unidade escolar sendo do PEI, possui apenas uma quadra que “[...] não tem cobertura, rede, cesta de basquete, refletores, nada! Os alunos não conseguem ter aula quando está muito calor ou chovendo. Nosso mandato já acionou a FDE, o MP, o TCE e a Seduc para que providências sejam tomadas imediatamente”, conforme está na descrição do vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c8wGz4q7O-8&t=7s>. Acesso em: 21 out. 2023.

n.p.). O que se destacou nesse caso, foi que em outubro de 2021, a referida unidade escolar estava precisando de novas intervenções, mesmo tendo sido reformada há pouco tempo. Um indício de que o serviço foi de má qualidade e, novamente, em setembro de 2023, mesmo sendo uma escola do PEI – que via de regra, fez investimentos significativos na infraestrutura das escolas –, a quadra sequer tem cobertura e iluminação. Convenhamos, algo difícil de entender, a princípio e que nos faz desconfiar das condições das escolas, sobretudo as regulares.

Este caso particular não parece ser o único, tendo em vista as solicitações apresentadas pela população presente, por exemplo, na Audiência Pública realizada pela Alesp na cidade de Coronel Macedo-SP, na região de Itupeva-SP em 8 de abril de 2022, quando se reivindicou investimentos para “[...] melhorar a infraestrutura das escolas, com relação a tecnologia e conforto dos alunos [...]” (SÃO PAULO, 2022g, p. 30), ou na Audiência pública realizada em Apiaí-SP em 11 de abril de 2022 – Região de Itapeva-SP, onde foram solicitados

Recursos para: reajustar o salário dos servidores estaduais da educação, de modo a alcançar o piso nacional do magistério; adquirir equipamentos de laboratório para as novas escolas do Programa Ensino Integral (PEI); adquirir mesas de pebolim, tabuleiros de xadrez, jogos de tênis de quadra, 30 notebooks e uma plataforma de recarga móvel para notebook, de forma a melhorar o aproveitamento do Programa de Ensino Integral (PEI), em Apiaí; reformar o prédio e construir acesso à quadra de esportes da Escola Municipal “Gilberto de Oliveira”, em Itapirapuã Paulista (SÃO PAULO, 2022g, p. 32).

Como podemos perceber, as solicitações tangenciam questões que dizem respeito a toda a rede escolar estadual, caso do pagamento do piso nacional do magistério e equipamentos deficitários no PEI. A exemplo de tais carências, em quase todas as trinta audiências realizadas em diferentes regiões do Estado, entre os dias 18 de março e 30 de maio de 2022, resumidas no referido relatório, encontramos solicitações semelhantes que dizem respeito às deficiências de infraestrutura. Uma forte evidência, em nosso entendimento, que essa conversação demanda mais tempo e mais escuta, mas nosso temor, é que o atual mandatário do governo paulista, continue tendo dificuldades para compreenda essa necessidade.

Nosso temor, pode ser justificado com outro exemplo. A Escola Estadual Thomazia Montoro, localizada na Vila Sônia, Zona Oeste da capital paulista está de luto e, em choque desde o dia 27 de março de 2023, quando faleceu a professora Elisabete

Tenreiro³⁴⁵ esfaqueada por um aluno, dentro da unidade escolar que pertence ao PEI, desde 2021. Alguns dados chamaram a nossa atenção, a começar que, segundo o Censo Escolar, a escola tinha quinze professores, aproximadamente trezentos alunos do 6º ao 9º EF e, segundo apuração da imprensa, apenas três agentes de organização escolar³⁴⁶, sendo que, na avaliação do representante do Sindicato dos Diretores da Rede Estadual, deveriam ser entre sete e dez profissionais, os quais recebem aproximadamente um salário mínimo (G1 e TV GLOBO, 2023; BRANCO; STABILE, 2023).

Diante do déficit de funcionários, o Secretário Renato Feder declarou à imprensa que ampliaria o “[...] programa Conviva, que disponibilizava atendimento psicológico para 500 escolas, de uma rede de mais de 5 mil” (BRANCO; STABILE, 2023, n.p.). Nas palavras do Secretário:

[...] "A gente vai ampliar isso para **alcançar todas as escolas**. Essa é uma medida muito importante, não é do dia para noite porque a gente precisa treinar e selecionar essas pessoas, mas a gente vai manter os profissionais das diretorias de ensino e ampliar de 500 para 5.000 profissionais dedicados ao Conviva, **um por escola**", afirmou Feder (BRANCO; STABILE, 2023, n.p. negritos nossos).

Na ocasião do falecimento da professora, também o Governador se pronunciou, “[...] lamentou por meio das redes sociais "Não tenho palavras para expressar a minha tristeza", escreveu ele” (G1 e TV GLOBO, 2023, n.p.) que estava cumprindo agenda fora do país. Dias depois, anunciou na E.E. Thomazia Montoro que contrataria quinhentos e cinquenta psicólogos e mil seguranças privados em caráter emergencial para atuarem em mais de cinco mil escolas, portanto, uma medida insuficiente do ponto de vista matemático. Também afirmou que iria

[...] aumentar o número de professores com horas exclusivas para lidar com questões de convivência entre os alunos. **“As medidas são resultado de uma ampla pesquisa que fizemos com os profissionais da educação, em uma**

³⁴⁵ Tinha 71 anos de idade e após ter aposentado em 2020 como Técnica de laboratório do Instituto Adolfo Lutz, prosseguiu dando aulas de Ciências, o que fazia desde 2015, além cuidar da Ala das crianças da Escola de Samba Tom Maior. Segundo uma das filhas, “Ela era uma pessoa dedicada a lecionar, como propósito de vida. Ela achava que ela tinha essa missão, em um país com tanta falta de educação, se ela pudesse mudar a trajetória de um aluno, ela já ganhava com isso. Ela era muito querida por onde ela passou” (G1 e TV Globo, 2023, n.p.).

³⁴⁶ Informação ratificada pelo Dep. Estadual Carlos Alberto Giannazi, segundo o qual, “Logo que aconteceu aquela tragédia na Escola Thomazia Montoro, eu fui até lá; as professoras me ligaram, fui logo pela manhã. E a primeira coisa que me chamou a atenção - lógico, após a tragédia, a morte - foi que naquela escola, que é uma escola PEI, de tempo integral, só tinha, naquele período, três agentes de organização escolar, sendo que uma delas era desse contrato precarizado, Sr. Presidente. E o contrato dela ia vencer em abril” (SÃO PAULO, 2023d, p. 32).

construção conjunta para a definição de estratégias que contribuam para um melhor ambiente escolar. São ferramentas importantes para que os professores exerçam seu papel com tranquilidade e os pais possam ter segurança com relação as nossas escolas”, afirmou o governador (QUINTELLA, 2023, n.p. negrito nosso).

Avaliamos que, para além da fragilidade algébrica do argumento, de fato, seria pertinente o mandatário explicitar no que embasou tais anúncios, pois a contratação de seguranças privados ou, como ele aventou, “[...] enviar um Projeto de Lei para a Assembleia Legislativa para colocar de forma permanente pelo menos um policial em cada escola [...]” (QUINTELLA, 2023, n.p.) são ideias, no mínimo, muito discutíveis que carecem de boas justificativas. Até porque o próprio Governador, cinco meses depois, vetou³⁴⁷ um projeto da Alesp que autorizava a contratação de psicólogos e assistentes sociais para as escolas públicas estaduais, sob a alegação de que a SEDUC-SP já estaria desenvolvendo o programa "Psicólogos nas Escolas", que contraria profissionais para atender unidades de ensino em todas as regiões administrativas do Estado. Porém, um dos autores do projeto, deputado Paulo Fiorilo, do Partido dos Trabalhadores afirmou que “[...] "Contratar 550 psicólogos para dar conta de uma demanda de mais de 5.000 escolas da rede é total falta de compromisso com o tema. Nessa conta, **cada psicólogo vai atender um contingente de 6.182 alunos**" [...]” (SETO, 2023, n.p. negrito nosso). Ainda segundo o referido deputado, até aquela data (final de setembro de 2023), “[...] dos R\$ 17 milhões empenhados pelo governo para ações de prevenção e proteção nas escolas, nada foi liquidado ou pago” (SETO, 2023, n.p.).

Não obstante estas e outras dificuldades para a conversação política e educacional no Estado de São Paulo, mas também no em outros estados³⁴⁸, parece necessário recordar que governos são transitórios, correspondem às contingências que, como pensou Rorty (1994; 2007), são uma característica definitiva da nossa realidade que devem nos motivar à conversação, a narrar mais e cotejar narrativas para compreender melhor, expandir nossa linguagem (CARDOSO, 2017; RICOEUR, 2014) e daí, orientarmo-nos, inclusive para a ação o que nos remete à matriz disciplinar do pensamento histórico proposta por

³⁴⁷ O veto do chefe do Executivo é um dispositivo legítimo, mas se usado em demasia, via de regra sinaliza para a dificuldade de desenvolver uma boa conversação que colabore para o avanço político e administrativo em favor das demandas da sociedade. Neste sentido, chama a atenção, o volume recorde de vetos do atual Governador de SP, conforme disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/tarcisio-veta-mais-projetos-em-10-meses-do-que-doria-e-garcia-na-soma-dos-2-ultimos-anos-de-governo/>. Acesso em: 21 out. 2023.

³⁴⁸ Conforme explicitado, entre outros, no evento anteriormente referido “Ciclo de Debates BNCC de História nos estados: o futuro do presente”, realizado entre 20 de agosto e 19 de novembro de 2020 (FERREIRA et al., 2001).

Rüsen (2010) que, conforme mencionado anteriormente (figura 2), articula passado, presente e futuro de um modo específico. Segundo o qual, as carências do presente são o ponto de partida e de chegada, pois é a partir da necessidade de orientação no tempo é que o historiador, mas não apenas ele, lança mão das experiências passadas (individuais e/ou coletivas) para ter possibilidade de orientação ou constituição de sentido no/do tempo. E, depois, através da pesquisa e dos seus métodos (uma atividade mais tipicamente exercida pelo historiador, mesmo que não seja exclusiva), apresenta uma narrativa histórica de constituição de sentido – que se reconhecida pela comunidade epistêmica dos historiadores, torna-se oficialmente historiografia – passa a exercer funções de orientação existencial, indo ao encontro das carências do tempo presente. No horizonte desta sucessão de etapas que tangenciam a vida prática e a ciência histórica, passado e presente, está o futuro desejado, as utopias cujo papel é fundamental, pois são elas que motivam e justificam o desejo humano de agir (RÜSEN, 2014), inclusive o historiador com suas práticas científicas (RÜSEN, 2007a).

Para Rüsen (2007a, p. 136, *itálico do autor*), “a constituição de sentido da consciência humana, aplicada ao tempo [que ele chama de consciência histórica], não se esgota na memória. Dão-se saltos *utópicos* para o futuro, que superam sempre o conteúdo factual do passado [...]” e também a transpor os limites inibidores do tempo presente, um princípio de transcendência que “possui amplitude e profundidade antropológicas, possuindo algo universal e fundamental [...]” (RÜSEN, 2014, p. 327), por isso, ele afirma que a cultura faz sentido, na medida em que é fonte de orientação, de construção de sentido. Quando o autor, usa a expressão “[...] saltos *utópicos* [...]” (RÜSEN, 2007, p. 136) que chamar a atenção para que esta confiança de quem se joga, ou

[...] esses saltos vivificam a esperança e a nostalgia como impulsos importantes de autoconhecimento humana [identidade] e do agir humano transformador do mundo [cultura]. Eles fazem desses saltos fatores de orientação existencial, que a consciência histórica sozinha não conseguiria gerar [só com a articulação entre presente e passado]. Os saltos utópicos [– que implicam as expectativas, temores e desejos do futuro –] para o inteiramente outro [ipseidade] com respeito às circunstâncias dadas da vida permitem identificar, exemplarmente, os limites racionais da cultura histórica e sua dependência das constituições meta-históricas de sentido. O inédito, no trabalho de constituição de sentido da consciência humana, consiste justamente em que nela pode ocorrer um ato de transcendência de tudo o que é dado. É nesse ato [–que podemos adjetivar como inconformismo–] que refulge a possibilidade do inteiramente outro, a qual se insere, como elemento conformador, na organização cultural das circunstâncias dadas da vida [vistas agora para além de um realismo conformado e conformista]. (RÜSEN, 2007, p. 136).

Desde já, cabe enfatizarmos que a narrativa de Rösen (2007a; 2014) não é ingênua no sentido da ignorância. Ele não se limita a afirmar a utopia como “[...] um modo do manejo interpretativo da interpretação de circunstâncias dadas da vida [...]” (RÜSEN, 2007a, p. 136 – 137), mas aborda os perigos a utopia que, no limite podem produzir uma distopia. Em sua descrição, ele refere-se a utopia como um mecanismo de neutralização fictícia das circunstâncias reais da vida que parte da pressuposição segundo a qual, “[...] as condições atuais do agir são irreais e que é possível imaginar outras condições totalmente diversas [...]” (RÜSEN, 2007a, p. 137), o que implica supor a irrealidade das experiências atuais que passam a ser consideradas “[...] fatores de perturbação de uma prática ou vida desejada, suscitando assim um agir que descarte seus conteúdos como restrições reais às oportunidades de agir [...]” (RÜSEN, 2007a, p. 137).

Ao não se limitar ao âmbito realista de uma experiência, o sujeito ou grupo pode tanto alcançar uma superação tida como impossível ou quase, como pode também enveredar pelo obscurantismo negacionista. Isto é possível, explica Rösen (2007a, p. 137), porque

o pensamento utópico constrói, como orientação do agir, representações da realidade social que não estão mediadas como condição desse agir na experiência da realidade social. É nessa ausência de mediação, nessa oposição mesmo entre orientação e experiência, que está o característico do utópico [...]

A utopia se localiza então em um não lugar onde está protegida das críticas feitas às contingências vinculadas à vida atual e aos projetos alternativos desejados, capaz de criar “[...] um espaço específico de liberdade [...]”, o que pode soar absolutamente benfazejo, porém, adverte Rösen (2007a, p. 138) que as utopias são, por princípio, exageradas, pois “[...] articulam carências que reforçam sua desejabilidade pela superação abstrata dos espaços de ação previamente dados. Enunciam mais carências do que poderia satisfazer sob condições dadas [...]”, por isso, ao mesmo tempo, permite a superação dos limites da realidade, mas também por ter potencial para alimentar “esperanças que vão além do factível aqui e agora [...] ou seu temor exagerado do que poderia vir a ser [...]” (RÜSEN, 2007a, p. 138) o que é fundamental para a orientação em situações adversas, pois “[...] de um lado, ela (a utopia) faz esperar a satisfação dessas carências (ou o afastamento dos medos e temores) sob condições que não pode indicar como conteúdos da experiência real, mas que apresenta como possíveis” (RÜSEN, 2007a, p. 138).

Mas, a liberdade conferida pelas constituições utópicas de sentido podem ser

[...] tanto exageradamente ricas quanto exageradamente pobres – pobres diante da riqueza da experiência do que o homem é e foi. (Nessa pobreza reside também o caráter totalitário de determinadas formas de utopia, sempre manifesto quando a neutralização ficcional-representativa da experiência de condições dadas do agir resulta no risco de uma prática política.) (RÜSEN, 2007a, p. 138).

Temos então, no plano teórico, a possibilidade de as utopias poderem se desdobrar no sentido de superar as adversidades da vida concreta, mas também, no extremo oposto, ela pode ser associada ao esvaziamento da produção de sentido, a ponto de sufocar a própria ideia de utopia. Neste último extremo, Rösen (2007a; 2014) localiza as experiências históricas totalitárias do século XX, mas enseja situarmos também algumas experiências libertárias do século XXI. No caso das primeiras, ao invés de os regimes totalitários serem superados utopicamente, o desfecho foi o sufocamento das utopias pelo realismo de modo que houve o impedimento implacável de qualquer possibilidade “[...] de realizar uma concepção utópica de libertação definitiva do ser humano da opressão e da necessidade [o que] resultou no seu oposto, em opressão, assassinato e miséria [...]” (RÜSEN, 2014, p. 322), como nas experiências mais conhecidas do socialismo real. Rösen (2014, p. 322), a partir de seu lugar social, não deixa de explicitar que também o terror nazista, de forma similar apresentou “[...] os traços de uma política guiada pela utopia” (RÜSEN, 2014, p. 322). Todos estes casos marcaram a consciência histórica e cultural do século XX com os “[...] crimes contra a humanidade que foram cometidos e legitimados em nome de fins últimos e supremos” e que levaram a um aparente fim da utopia que se viu reduzida a ideia de não factível, a ponto de o senso comum entendê-la como tudo aquilo que é irrealizável e quimérico (MIGUEL, 2006).

No século XXI,

[...] em vez do entusiasmo utópico, rege em toda parte o pragmatismo. Os graves problemas na política, sociedade e cultura – a reforma do Estado de bem-estar social e o conflito das culturas, a regulamentação do desequilíbrio de poder no sistema estatal e a crescente disparidade entre Norte e Sul, os problemas ambientais prementes e a leviandade no modo de lidar com eles – requerem soluções concretas e efetivas e não as imagens utópicas às avessas de um mundo perfeito [...]. Foi-se a confiança na competência de regulamentação do Estado. A esfera econômica dos mercados distanciou-se mais do que nunca do alcance do Estado [...]. Mudanças consideráveis nas circunstâncias de vida (por exemplo, do tipo demográfico) levam a novas incertezas e geram uma clara demanda por ação [...] (RÜSEN, 2014, p. 320 – 321).

O problema fulcral que Rösen (2014, p. 321) identifica e, no qual queremos nos

deter, refere-se ao sequestro da demanda inadiável por parte do que ele chama de pragmatismo autoritário, o qual busca solucionar os problemas prescindindo “[...] de concepções que estimulem à ação e que poderiam representar um contraponto adequado às concepções culturais norteadoras do pós-guerra que se tornaram obsoletas”, o que está diretamente ligado ao descrédito das utopias, oriundo dos fracassos e terrores do século XX.

Um exemplo desse fracasso contemporâneo das utopias, pode ser exposto, de forma muito sucinta, a partir da evolução da utopia anarquista. Desde a antiguidade, ela era associada à ideia de liberdade doutrinária, política, religiosa, almejava uma liberdade absoluta, a total ausência de regras, proposta que foi encampada por diversos grupos que desenvolveram ao longo da história inúmeras vertentes, particularmente a partir do século XIX, quando adquiriu uma organicidade tal que fez destacar-se dois grupos principais e antagônicos, os anarquistas individualistas e os anarquistas comunistas (ANARQUISMO, 1998). Desde o colapso do chamado socialismo real nas décadas de 1980 e 1990, emergiram outros modelos utópicos³⁴⁹, entre eles, o anarcocapitalismo, herdeiro do Anarquismo individualista, por isso, não pode ser confundido com o Anarquismo comunista do século XX, pois o último vislumbrava que funções exercidas pelo Estado passariam a ser exercidas pelas livres associações de produtores, já os anarcocapitalistas desejavam que tais funções fossem

[...] assumidas pelo mercado. O raciocínio subjacente às suas propostas é de uma simplicidade estonteante; um de seus divulgadores diz que se limita a levar algumas afirmações familiares da retórica política “à sua conclusão natural” (D. Friedman, 1989 [1973], p. xiii). A simplicidade, que consiste muitas vezes em ignorar quaisquer efeitos colaterais e não recuar um milímetro da estrita aplicação de um número reduzido de princípios, é a fonte do fascínio que o projeto anarcocapitalista desperta em muita gente – e também, é claro,

³⁴⁹ O trabalho de Miguel (2006) focou cinco (5) modelos utópicos, a saber, anarcocapitalismo, socialismo de mercado, sociedade de tempo liberado, renda básica universal e, por fim, sociedade lotérica.

de muito de sua fraqueza teórica³⁵⁰ (MIGUEL, 2006, p. 95).

Esta fraqueza teórica corresponde também ao que Rösen (2007a, p. 139) chamou de superávit intencional – entendido como os desejos e sonhos que extrapolam o realizável – que, segundo ele, é efetivado pela consciência utópica pode ser perder “[...] numa espécie de terra de ninguém para além das condições concretas do agir, ou seja, deixaria de poder funcionar como intenção do agir, o que negaria a si mesmo, [...]” o que corresponde a asfixia da utopia. Porém, para cumprir sua função originária de orientação existencial, afirma Rösen (2007a, p. 139), a consciência utópica “[...] tem que ser criticada justamente por ser utópica”. Tal crítica, defende o historiador e filósofo, deve ser feita exatamente pelo pensamento histórico, pois

[...] por definição, ele é crítico da utopia, pois conecta o superávit intencional do agir humano às experiências acumuladas do que esse agir causou ou não ao longo do tempo. As esperanças exageradas, com as quais as utopias sonham com o reino da liberdade [como mencionamos tanto no caso anarquista e, especialmente com o anarcocapitalismo], são por ele submetidas ao regime da necessidade, imposto pela força domesticadora da memória, que recorda o que foi o caso. Ele modera as constituições de sentido, a fim de fornecer uma base sólida às representações do que teria sido o caso, sem a qual estas não seriam fatores da orientação do agir [...]” (RÜSEN, 2007a, p. 139).

O que Rösen (2007a; 2014) defende é uma relação complementar – a partir da qual emerge a cultura histórica no entendimento de Rösen (2007a; 2014) – entre a consciência histórica, dotada da racionalidade histórica, e a consciência utópica que tem o papel de suspender e neutralizar aquelas perspectivas que solapam a esperança e a paixão, necessárias à ação, que, por sua vez, cria um superávit de expectativas, o que precisa ser amenizado pela consciência histórica. Neste sentido, “[...] o outro da história é a própria realidade [...]” (RÜSEN, 2007a, p. 141) e, como na relação dialética entre

³⁵⁰ Para além da fraqueza teórica, algumas experiências anarcocapitalistas, que carecem de boas investigações, têm evidenciado a inviabilidade de tais ideias do ponto de vista da formação de sentido e da orientação para a ação. No início dos anos 2000 na pequena cidade de Grafton, no nordeste estadunidense, na fronteira com o Canadá, foi desenvolvida uma experiência anarcocapitalista liderada por um grupo de libertários que implementou uma organização social local com a redução drástica de regras legais e impostos em nome de superar as intervenções governamentais consideradas opressivas, por eles. A liberdade era central naquela experiência de cidade utópica que sucumbiu à deterioração da infraestrutura (pavimentação, iluminação pública, coleta de lixo, segurança pública entre outros equipamentos públicos que foram fechados) que atraiu a ocorrência de uma onda de ataques de ursos-negros, habitantes das florestas próximas, pois com o passar do tempo se “[...] tornaram mais ousados e mais interessados nos seres humanos como fonte de alimento e até pararam de hibernar”, segundo relato dado a reportagem da BBC New Mundo, disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/ce9g774r5q5o>. Acesso em: 21 set. 2023. Mais detalhes na obra jornalística: Hongoltz-Hetling, M. **A Libertarian Walks Into a Bear: The Utopian Plot to Liberate an American Town (And Some Bears)**. New York: PublicAffairs, 2020.

mesmidade e ipseidade é produzida a identidade narrativa, também na crítica da consciência histórica a utopia a buscada deve ser a produção de sentido que oriente a ação consciente e apaixonada, a exemplo de

Max Weber [que] certa vez caracterizou a ação política como “perfuração lenta e potente de tábuas duras com paixão e olho clínico. As duas coisas são necessárias: olho clínico, para perceber a realidade como ela é, e paixão que leva para além dos fatos dados. Política sem paixão é fraca na ação, a paixão sem olho clínico leva ao erro (RÜSEN, 2014, p. 324).

Segundo Rösen (2014, p. 327), para além da consciência histórica, a cultura em geral tem um decisivo papel de interpretar a si, o outro, o mundo e, desse modo, criar sentido e produzir orientação ou ao menos, faz o ser humano caminhar como afirmou o escritor uruguaio, Eduardo Galeano³⁵¹ (sd. apud BAROM, 2017, p. 99) em relação à utopia e sua indispensabilidade. Para ele,

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

No entendimento de Rösen (2007a), “[...] não há cultura sem extrapolação interpretativa, não há sentido sem transposição fundamental do aqui e agora, das circunstâncias e condições da práxis vital”. Por outro lado, e de forma complementar, “[...] o superávit de esperança ganha lastro da memória plena de experiência. A história pode tornar a esperança paciente e persistente. Ela transforma o superávit da utopia na das expectativas e intenções, próprio à riqueza experiencial do passado” (RÜSEN, 2007a, p. 142), exatamente como Paulo Freire (2022a; 2022b) concebeu o verbo esperar. Segundo ele, a razão de sua esperança estava relacionada a um imperativo existencial e histórico, ao que acrescentou:

Não quero dizer, porém, que porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o combate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (FREIRE, 2022b, p. 14 – 15).

³⁵¹ Disponível em <<http://www.contioutira.com/para-que-serve-utopia-eduardo-galeano/>>. Acesso em: 07/01/2017 (BAROM, 2017, p. 99).

Esse potencial da História para ajudar a tornar a esperança paciente e persistente ratifica a importância das narrativas, uma apologia feita por Rorty (1994; 2007) quando afirmou que o ser humano e o mundo são seres contingentes e que no lugar de buscar desvelar uma natureza intrínseca, devemos enfrentar primeiro a contingência da linguagem que usamos, pois,

A verdade não pode ser dada – não pode existir independentemente da mente humana – porque as frases não podem existir dessa maneira, ou estar aí. O mundo existe, mas não as descrições do mundo. Só as descrições do mundo podem ser verdadeiras ou falsas. O mundo em si – sem o auxílio das atividades descritivas dos seres humanos – não pode sê-lo (RORTY, 2007, p. 28).

O filósofo neopragmático esclarece a afirmação segundo a qual o mundo está dado, mas a verdade não, pois “[...] onde não há frases não há verdade, [...] as frases são componentes das línguas humanas, e [...] as línguas humanas são criações humanas” (RORTY, 2007, p. 28), diferentemente da maioria das coisas situadas no espaço e no tempo que antecedem o ser humano. Dito de outra maneira, a verdade é apenas “[...] uma palavra-função da nossa linguagem, uma propriedade de entidades linguísticas chamadas frases” (CARDOSO, 2017, n.p.) e, “[...] *somente as frases é que podem ser verdadeiras (ou falsas), nunca o mundo, ele mesmo.*” (CARDOSO, 2017, n.p., itálicos do autor).

Daí emerge a importância da batalha de narrativas, pois nossas descrições sobre o mundo e nós mesmos são contingentes, sempre precisam de reparos que podem ser feitos por outras descrições, do contrário, podemos incorrer no que Freire (2022a, p. 79) chamou de “[...] uma quase enfermidade da narração [...]” que corresponde a “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado [...]” (FREIRE, 2022a, p. 79). No campo historiográfico, mas não só nele, essa batalha de narrativas corresponde a possibilidade de fazer “[...] do presente um outro de seu passado, em cujo reflexo aparece um possível futuro, que não poderia se esperado ou buscado sem a negação exagerada das condições dadas do agir” (RÜSEN, 2007a, p. 143) ou, diante do pragmatismo autoritário que faz do *status quo* uma fatalidade, resignar-se, ou ainda, por causa da desesperança produzida pela negação da utopia, rebelar-se, valendo-se de um libertarismo que, no limite, poderia devolver a raça humana ao estado de natureza pensado, por exemplo, por Hobbes (2014).

Quanto à cultura histórica em Rüsen (2007a; 2014), podemos entendê-la como resultado da articulação que descrevemos anteriormente entre consciência histórica e consciência utópica. Por isso, nossa narrativa em relação ao NCP/EM, ao NEM e as

disputas implicadas é de que governos são interlocutores transitórios, ligados diretamente a contingências das correlações de forças hegemônicas e contra – hegemônicas. E que nossa utopia esperançosa e tenaz é capaz de existir e se impor para além das administrações. Porém, nosso adversário, é o capital, um enfrentamento que exige uma combinação sábia de olho clínico e paixão, ao mesmo tempo perspicácia e clarividência³⁵² intelectual para desnudar as ideologias, mas transcendência para suportar fracassos e frustrações não como indivíduos, mas sujeitos que buscam na cultura o sentido que afronta a paralisia, o desânimo e a “[...] desmobilização de movimentos esperançosos de renovação [...]” (RÜSEN, 2014, p. 327) que têm muito o que narrar, questionar e produzir embates sobre o NEM, mas sobretudo, despertar, vocalizar muitas utopias silenciadas, até porque, sem utopia não há movimento orientado para o futuro (RÜSEN, 2007a; 2014), pois, segundo Freire (2022a),

Parte de seu *eu* se encontra na realidade a que se acha “aderido”, parte fora, na ou nas entidades estranhas, às quais responsabiliza pela força da realidade objetiva, frente à qual nada lhe é possível fazer. Daí que seja este, igualmente, um *eu* dividido entre passado e o presente iguais e o futuro sem esperança que, no fundo, não existe. Um *eu* que não se reconhece *sendo*, por isto que não pode ter, no que ainda vem, a futuridade que deve construir na união com outros (FREIRE, 2022a, p. 236, itálicos do autor).

Portanto, a utopia tem força se for compartilhada pelas narrativas, se for convertida em propriedade coletivizada pelas conversações, afinal, como Dom Quixote de la Mancha³⁵³ tem inspirado a gerações, quando se sonha sozinho é apenas um sonho, mas quando se sonha junto é o começo da realidade³⁵⁴.

Então, nossa proposta, é que o enfrentamento do NCP e do NEM seja pelo que chamamos de conversação verdadeira que significa a conversação (RORTY, 1994)

³⁵² Segundo Milton Santos, “clarividência é uma virtude que se adquire pela intuição, mas sobretudo pelo estudo e tentar ver a partir do presente o que se projeta no futuro”, como registrado em: ENCONTRO com Milton Santos – ou o mundo global visto do lado de cá. Direção de Silvio Tendler. Produção executiva de Ana Rosa Tendler. Roteiro e texto: Cláudio Bojunga, Silvio Tendler, Ecatherina Brasileiro, Miguel Lindenberg, André Alvarenga, Daniel Tendler. [S.l.]: Ancine, Ministério da Cultura, Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Cultura, Grupo Telemar, Ourocap, IRB Brasil RE, BNDES, Banco do Nordeste, 2007. (89 min.), DVD, son., color.

³⁵³ Personagem principal do clássico da literatura, *Dom Quixote* (1605), escrito por Miguel de Cervantes (1547-1616). Dom Quixote era um cavaleiro sem medo nem mácula, grande visionário, imbuído da “[...] nobre intenção de combater toda forma de desarmonia [...]” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 12) provocada pela modernidade. É uma narrativa poderosa na medida em que ajuda muitas gerações a repor as utopias a partir da “[...] crença na possibilidade de rearranjo de um mundo, em que não há lugar algum para os sonhos [...]” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 12).

³⁵⁴ Uma proposição de autoria indefinida que sintetiza um dos ensinamentos de *Dom Quixote*, reapropriado por inúmeros artistas, intelectuais e pensadores de várias gerações, entre eles D. Helder Câmara, Raul Seixas e John Lennon (DUTRA, 2020; BARROS e OLIVEIRA, 2000).

dotada da palavra verdadeira que, por sua vez, corresponde àquele uso da linguagem (narrativa) comprometido com a transformação (FREIRE, 2022a), o que demanda reassumirmos um horizonte utópico, capaz de produzir sentido e orientação no tempo. Atributos de uma cultura histórica concebida de forma convergente com a identidade narrativa, pois se esta é resultado da dialética entre a mesmidade e ipseidade (RICOEUR, 2014), aquela é produzida também por um movimento dialético entre consciência histórica – entendida como expressão da racionalidade histórica – e o pensamento utópico, entendido como o elixir da cultura, no sentido de inquietar, mobilizar, inspirar à paixão (RÜSEN, 2007a; 2014).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese está associada a Goodson e Cole (2019), segundo os quais

[...] precisamos reforçar, quase obsessivamente, esse ato de ouvir. Assim, sentimos que a melhor maneira para desenvolver modelos sensíveis de desenvolvimento profissional é, a princípio, ouvir os profissionais aos quais esse desenvolvimento se destina [...]. Por exemplo, um crescente corpo de trabalhos tem recomendado a elaboração de histórias de vida, narrativas e estudos de caso colaborativos que visam descobrir o “conhecimento prático pessoal” ou o “conhecimento do conteúdo pedagógico” do professor (GOODSON; COLE, 2019, p. 143).

Por isso, nosso esforço, neste trabalho, é no sentido de que os professores sejam ouvidos. Não por acaso, situamos nosso lugar social de trabalhador que não quer sucumbir ao capital. É a luta de quem sabe que não pode vencer sozinho, mas que também sabe que é possível vencer, a História é assim, há vencedores e perdedores que não são predestinados, nem sempre os trabalhadores perdem, a redenção existe tanto quanto a busca, a luta, a coragem, a inteligência, a utopia, a solidariedade, a comunhão, pois

[...] se dizer a palavra verdadeira³⁵⁵, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 2022a, p. 109, itálico do autor).

Reafirmamos que, no campo curricular, as disputas por hegemonia não devem nos intimidar nem nos convencer a desistir, mas que ao mesmo tempo ao impor diversos desafios no tempo presente, também oferecem perspectivas utópicas docentes orientadoras tanto das identidades profissionais quanto do agir educacional (RÜSEN, 2007a; 2014; RICOEUR, 1977; 2014; FREIRE, 2022a; 2022b). Uma expressão das táticas identificadas e descritas pelo pensamento certauneano e que também correspondem a possibilidade de reabilitar as vozes dos professores. Ainda que esse processo seja “[...] provavelmente meticuloso e controverso [...]” (GOODSON; COLE, 2019, p. 173) é também necessário para que as políticas e pesquisas educacionais e curriculares sejam possivelmente interessantes, críticas, vitais e úteis (GOODSON;

³⁵⁵ Caracterizada por ser capaz de transformar o mundo, oposta, portanto, a palavra inautêntica que não pode transformar a realidade. Por isso, ao esvaziar a palavra de sua dimensão de ação, a palavra vazia sacrifica também a reflexão que, por sua vez, “[...] se transforma em palavreria, verbalismo, blá, blá, blá [...] alienada e alienante [...] palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo [...]” (FREIRE, 2022, p. 108), pois é descomprometida com a transformação.

COLE, 2019) no sentido da orientação prática (RÜSEN, 2007a; 2014). E também, da manutenção de uma verdadeira conversação (RORTY, 1994) educacional, verdadeira por ser dotada de palavras verdadeiras (FREIRE, 2022a).

Sobre a conversação em torno do NEM, as disputas de narrativas ocorridas no ano de 2023, têm culminado no envio ao Legislativo Federal do PL 5230/2023 no final de outubro – que está em tramitação –, onde se encontra anexo uma Exposição de Motivos³⁵⁶ assinada pelo Ministro Camilo Santana, na qual ele reverbera que os itinerários formativos que correspondem “[...] a autonomia de escolha dos estudantes, um dos principais aspectos defendidos pelos apoiadores da Reforma, não ocorreu em escolas com perfil socioeconômico mais baixo, nas quais se localizam os/as estudantes mais socialmente vulneráveis [...]” (BRASIL, 2023c, p. 9), o que agravou as desigualdades educacionais. Ele afirmou também que os resultados da consulta pública ressaltaram “[...] que a formação de professores não foi contemplada satisfatoriamente, e não houve uma política nacional para a formação continuada que garantisse a implementação do novo ensino médio com qualidade [...]” (BRASIL, 2023c, p. 9), evidência de que não só faltou escutar os professores, pois sequer foram lembrados como agentes pertinentes na implementação. Neste bojo, o Ministro afirmou que

As condições concretas de infraestrutura das unidades escolares e suas desigualdades regionais e territoriais não foram consideradas nem contempladas com ações sistematizadas, [...]. A partir do diagnóstico realizado pelo MEC verifica-se que há uma desigualdade de oferta de recursos tecnológicos e de infraestrutura física entre as regiões e escolas do país, o que pode contribuir para (re)produção de inequidades em função das distintas realidades escolares. De fato, os estudos apontam que a capacidade de oferta dos itinerários formativos está fortemente relacionada às condições concretas de infraestrutura das escolas [...] (BRASIL, 2023c, p. 10).

Além disso, o responsável pelo MEC, mencionou que o Relatório produzido e apresentado pela ANPEd

[...] destaca que houve ampliação das desigualdades nas escolas da rede pública com a implementação dos dispositivos da reforma; que é impossível desenhar um currículo que não considere as desigualdades, ressaltando que 2.661 (dois mil, seiscentos e sessenta e um) municípios tem [sic] apenas uma escola de ensino médio, o que impossibilita a oferta de diversos itinerários formativos para escolha dos jovens; e, além disso, as pesquisas constataam que estudantes vulneráveis têm menor oportunidade de escolha (BRASIL, 2023c, p. 10).

³⁵⁶ Segundo o manual de redação da Presidência da República, “[...] é o expediente dirigido ao Presidente da República ou ao Vice Presidente para: a) propor alguma medida; b) submeter projeto de ato normativo à sua consideração; ou c) informá-lo de determinado assunto” (BRASIL, 2018, p. 37).

O Ministro informou ao Presidente que o processo de consulta pública produziu subsídios, expressos por dados, cujo tratamento implicou o diálogo com diferentes setores da sociedade³⁵⁷ que resultou em um conjunto de diretrizes que orientaram a formulação do PL a ser endereçado ao Congresso Nacional. Mais precisamente, os subsídios fornecidos pela consulta foram sistematizados em dois eixos, sendo o primeiro voltado a ajustar a LDBEN e “[...] revogar dispositivos da Lei nº 13.415, de 2017 [...]” (BRASIL, 2023c, p. 10) e o segundo voltado para a

[...] construção de uma Política Nacional de Educação para o Ensino Médio, com elementos macroestruturais relacionados a diferentes campos, tais como a ampliação e qualificação da infraestrutura física e pedagógica das escolas, a formação de professores e gestores que atuam no ensino médio, a estruturação de um sistema integrado de gestão democrática da escola, política de permanência estudantil e o fomento à expansão das matrículas em tempo integral, com ênfase na formação integrada à educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2023c, p. 10).

Segundo ele, no primeiro eixo há elementos estruturantes do PL, que correspondem a algumas das demandas mais significativas da sociedade brasileira, quanto ao NEM, como a recomposição da carga horária para a FGB para duas mil e quatrocentas horas, a retomada da obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola, para a qual prevê – no segundo eixo – a necessidade do investimento de 306 milhões de reais. Prevê também entre os onze elementos estruturantes do primeiro eixo

VI - revogar a organização dos itinerários formativos e estabelecer a flexibilização curricular a partir dos Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos, que devem obedecer a articulação entre, pelo menos, três áreas do conhecimento e/ou integração com a educação profissional;
VII - definir parâmetros nacionais, em instrumento infralegal, para a organização interna de cada um dos Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos (BRASIL, 2023c, p. 11, negrito nosso).

Também estabelece a “[...] vedação do uso de educação à distância na Formação Geral Básica e regulamentação específica da utilização de recursos de ensino remoto/educação híbrida para os Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos” (BRASIL, 2023c, p. 11) e além da necessidade de “[...] regulamentação das formas de

³⁵⁷ Dos quais destacou as conversações com “[...] o Conselho Nacional de Educação – CNE, com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, com o Fórum Nacional de Educação – FNE, com a União Brasileira de Estudantes Secundaristas – Ubes e com o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação – Foncede [...]” (BRASIL, 2023c, p. 11).

reconhecimento do notório saber para atuação excepcional como docente na educação básica, distinguindo estes profissionais daqueles que compõem a definição de profissionais da educação na LDB” (BRASIL, 2023c, p. 11). Menciona uma eventual contratação de professores que seria viabilizada em termos orçamentários pela ampliação da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), conforme já estabelecido na Lei nº 14.113/2020.

Em nossa avaliação, o que pode ser interpretado como avanço é a própria existência da conversação verdadeira, pois mesmo que tenha palavras lacônicas, pontos indefinidos e em disputa – o que entendemos ser inerente à conversação – existe espaço para a palavra verdadeira no sentido freireano, na medida em que, o PL acompanhado da Exposição de Motivos reverbera algumas das principais reivindicações dos setores até então silenciados. Um ponto que nos chamou a atenção foi o destaque que o Ministro deu ao esforço político feito para a construção de uma proposta dotada de legitimidade. Afirmou: “o esforço de sistematização que conduzimos pretendeu oferecer uma proposta legislativa coesa e que pudesse ser compreendida de maneira ampla, por toda sociedade brasileira, com vistas a garantir uma discussão qualificada no Congresso Nacional” (BRASIL, 2023c, p. 12).

Salientamos que a conversação está em curso e que nosso desejo é sua permanência, mas que seja hegemônica pela palavra verdadeira, pois ainda há muito o que avançarmos no EM. Uma referência empírica para legitimar o nosso direito de propor outras utopias para o EM, é o êxito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada legalmente no ano de 2008 e que, no seus primeiros dez (10) anos apresentou uma significativa redução da distância

[...] entre o ensino médio tradicional e a educação profissional. Essa dualidade é historicamente reconhecida e suas consequências são o esvaziamento de sentido do ensino tradicional e a vulgarização do ensino técnico” (KUENZER, 1997; BRASIL. INEP, 2008 apud NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2020, p. 140).

Os estudantes dos chamados Institutos Federais (IF) têm apresentado um desempenho em avaliações externas e de larga escala como o ENEM “[...] muito semelhante ao dos estudantes das escolas privadas, porém com menor índice socioeconômico médio [...]” (NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2020, p. 141), pois “[...] o perfil socioeconômico dos seus discentes é similar ao das escolas

estaduais do Rio Grande do Sul, onde foi desenvolvida a investigação que obteve tais resultados ao analisar

[...] diferentes fontes de dados disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), como os microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Censo da Educação Básica, além de trabalhos encontrados na literatura da área de ensino que tiveram como objeto de estudo os institutos federais. [...] (NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2020, p. 124).

Além do perfil socioeconômico, “[...] os IF’s são instituições com maior diversidade étnico-racial, especialmente em comparação às escolas privadas [...]” [...] (NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2020, p. 141) o que contribui para suscitar questionamentos sobre os fatores que explicam este bom desempenho. Ainda que ele seja baseado em critérios avaliativos limitados, faz emergir utopias orientadoras, como o fato, constatado pela referida pesquisa, de que a formação docente de qualidade e boas condições de trabalho impactaram a aprendizagem. Os autores relatam que

[...] Na tentativa de explicar o bom desempenho dos estudantes dos IF’s, apesar de o perfil socioeconômico dos seus discentes ser similar ao das instituições estaduais, constatamos que os docentes dos IF’s, em média, são mais bem formados e atuam em locais com melhores condições de trabalho. Considerando o fator prova de seleção, notamos que ele aparentemente não é o mais explicativo do sucesso dos estudantes dos IF’s no Enem (NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2020, p. 141).

O exemplo brasileiro dos IF’s aponta para utopias semelhantes que Goodson (2019) defendeu a partir de uma ampla investigação, mencionada na seção 3, realizada em sete ³⁵⁸ países europeus sobre como os planos de reforma e reestruturação educacional impactam os padrões de conhecimento profissional, especialmente para profissionais de ensino e da saúde (enfermeiras e médicos). O cotejamento baseado em dados quantiquantitativos, permitiu Goodson (2019) afirmar que os países com melhor desempenho no PISA são aqueles que defendem políticas sociais democráticas e explicitamente valorizam a autonomia docente, caso da Finlândia que tem mantido esse elevado padrão do que se tem chamado de qualidade educacional. Por outro lado, os países que implementaram as reformas neoliberais de maneira mais rápida e profunda, como a Inglaterra, têm obtido resultados piores nos padrões educacionais investigados

³⁵⁸ O nome do projeto de pesquisa era “Professional Knowledge”, que envolveu dados e entrevistas com profissionais da Inglaterra, Irlanda, Portugal, Espanha, Finlândia, Suécia e Grécia.

pelo programa da OCDE, o que levou Goodson (2019, p. 89) concluir: “[...] parece que é hora de avaliar seriamente a ortodoxia neoliberal no campo da educação.”

Outra importante advertência que Goodson (2019, p. 86) fez a partir dos dados empíricos da referida pesquisa, diz respeito aos riscos que corremos ao generalizar conceitos e teorias, ou seja, é preciso “aclimatar” e ter parcimônia como afirma o autor, pois “teoria é sempre de uso específico, mais do que geral [...]”. Ele mesmo, junto com seus pares, verificou como a reação às reformas neoliberais, “[...] amplamente promovidas na Europa [...] variou imensamente e como a sensibilidade com gerações, com periodização e com trajetórias nacionais ajuda a explicar o processo de ‘refração’.” (GOODSON, 2019, p. 86). Para ele, refração corresponde à “[...] capacidade de padrões globais serem redirecionados e reordenados pela sua configuração em períodos históricos e contextos culturais [...]” (GOODSON, 2019, p. 87). O autor explica que esse conceito ajuda a expressar o fato de que “[...] as iniciativas globais que seguem intenções e direções similares podem acabar movendo-se em direções e sequências não intencionais [...]” (GOODSON, 2019, p. 87), o que nos ajuda a compreender que as reformas neoliberais não são totalmente controladas por seus propositores e que, por isso, são objeto de disputas que estão em curso. Tal argumentação, reforça as críticas que Rüsen (2014) fez a desmobilização, à paralisia e ao desânimo decorrentes do “[...] pragmatismo autoritário da ação para solucionar problemas [...]” (RÜSEN, 2014, p. 321).

Ainda sobre a refração, Goodson (2019) explica que sua semelhança com o conceito de recontextualização é apenas aparente, especialmente quando o foco de uma investigação é apenas nas mudanças externas as culturas locais e profissionais e aos contextos pessoais, porém quando consideramos “[...] também as mudanças internas em percepção e narrativas [...] [a refração especificamente, nos ajuda a tentar] descobrir evidências dos “assuntos internos” da mudança.” (GOODSON, 2019, p. 87-88) juntamente com as relações externas da mudança.

Em função de tais advertências, optamos, na presente pesquisa, por articular os conceitos de cultura histórica com narrativa, identidade narrativa e conversação porque nos filiamos a proposta de uma discussão curricular que parte da concepção do currículo como narrativa. O que favorece uma conversação contínua e participativa na qual vislumbramos que todas as vozes devem ser ouvidas e interpeladas com a seriedade da palavra verdadeira. Esta é uma utopia que nada tem de impossível, mas desejável. Ela é orientadora e motivadora da ação transformadora.

Diante de tudo que expusemos, entendemos ser fundamental finalizar salientando

que nossa questão de pesquisa – **o que tem de novo para o Ensino Médio, no campo da História, no Novo Currículo Paulista – “Currículo em Ação” – proposto pelo Governo do Estado de São Paulo?** – pode ser respondida por meio da afirmação de que o NCP para a História e para as CHSA diminuiu, no bojo da redução da FGB, o espaço para a promoção de um EM público exitoso quanto aos fins propedêuticos. Que também não se mostrou bem sucedido quanto ao incremento da formação profissional, seja do ponto de vista do prometido aumento da empregabilidade dos estudantes, seja quanto às possibilidades de melhoria da produtividade, da inovação e outros desejos do capital (BARREIROS, 2021).

Enfatizamos, em nossa resposta à questão central da pesquisa, que a conversação com o governo paulista, particularmente a partir das gestões do ano de 2019, tem se mostrado difícil, pela falta de escuta, desde a elaboração do NCP/EM (OMURO, 2020) passando por sua implementação (JORGE, 2021; REZENDE, 2021; CAVALCANTI, 2022) chegando a situações, nas quais foi preciso, por exemplo, provocar o Poder Judiciário para intervir em questões que pareciam relativamente pacificadas. Como a necessidade de ampla discussão sobre o uso de materiais didáticos de diferentes linguagens, mídias e suportes (G1 SP, 2023). Ou ainda, a atual proposta da administração paulista de desinvestimento na Educação, mesmo existindo demandas evidentes nas infraestruturas escolares básicas (SÃO PAULO, 2022g; SÃO PAULO, 2021; G1 e TV GLOBO, 2023; BRANCO; STABILE, 2023; SETO, 2023) que tende a aumentar frente às necessidades de inovação no campo educacional, por exemplo, com a implementação de itinerários formativos ou percursos de aprofundamento e integração de estudos (BRASIL, 2023c).

A diminuição da FGB – e conseqüentemente da disciplina de História – implica a redução das chances de uma cultura histórica, como produto da relação dialética entre consciência histórica – expressão da racionalidade histórica – e o pensamento utópico, entendido como o elixir da cultura, no sentido de inquietar, mobilizar e inspirar a paixão. Esta crítica da utopia, feita pela consciência histórica, à exemplo da identidade narrativa produzida pela dialética entre e mesmidade e ipseidade, aperfeiçoa a utopia no que diz respeito a sua função de estimular a paixão tenaz, capaz de promover uma cultura que interprete o ser humano e o mundo – “eu” e o “outro” – de forma a produzir sentido e inspirar à ação (RÜSEN, 2014; RICOEUR, 2014).

Esta concepção rüseneana da cultura como força orientadora do agir, implica competências como narrar e orientar-se no tempo (consciência histórica). Daí emerge a

ideia da cultura histórica capaz de contribuir para uma conversação eivada de elementos orientadores para a vida prática, que dão sentido ao tempo (passado, presente e futuro), ajudam a discernir a palavra verdadeira e a agir com esperança. Na medida que o NCP diminui as possibilidades de promoção dessa cultura histórica, ele compromete a qualidade e a própria ideia de conversação, o que, por sua vez, distancia a possibilidade de um currículo como narrativa (GOODSON, 2019), dotado de legitimidade política e social, e, portanto, com melhores chances de êxito em sua implementação.

Neste sentido, afirmamos que o NCP é esvaziado por ser formatado pelo “[...] pragmatismo autoritário da ação para solucionar problemas [...]” (RÜSEN, 2014, p. 321) – lembremos que a promessa do NCP/EM era resolver o problema histórico da indefinição do papel do EM entre ser propedêutico ou profissionalizante. Além da falta de uma perspectiva educacional totalizante (RAMOS, 2003), o fato de o NCP/EM ser orientado pelo pragmatismo autoritário implica outra fragilidade, pois esta concepção, ainda que tenha a boa intenção de resolver problemas, efetivamente “[...] anda a par com a peculiar ausência de concepções que estimule a ação [...]” (RÜSEN, 2014, p. 321), sobretudo, a ação apaixonada – aquela mais adequada para mobilizar e orientar uma cultura da ação (RÜSEN, 2014). Ou seja, o pragmatismo autoritário é imobilizador, fatalista e silenciador, o que contamina o NCP/EM de tal modo que só pode ser enfrentado, sob nossa ótica, com a conversação verdadeira. Algo que buscamos valorizar e instigar na presente tese a partir de autores que dão “o que” falar com pertinência, mas que não dizem tudo.

Por isso, finalizamos afirmando que os pensadores nos quais nos apoiamos não são para nós ídolos, mitos ou qualquer outro ser além do humano. Porém, suas contribuições são inspiração para que possamos dar combate ao “[...] excesso de olho clínico e falta de paixão [...]” (RÜSEN, 2014, p. 324) vigente na cultura moderna e, conseqüentemente, na conversação educacional, de modo que essa seja uma conversação verdadeira, isto é, voltada à utopia da transformação ao invés da adaptação e do fatalismo pragmatista (RÜSEN, 2007a; 2014; FREIRE, 2022a; FREIRE, 2022b), pois se é verdade que a utopia refere-se ao não realizável ou às esperanças exageradas que devem ser moderadas pelo pensamento histórico (RÜSEN, 2007a), também é verdade, como descreveu Freire (2023, p. 38), que o ser humano “[...] enche de cultura os espaços geográficos e históricos [...]. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo [...] não é, pois, um homem para a adaptação [...]” e o processo educativo, por sua vez, “[...]”

é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição [...]”, pois é por saber-se incompleto que o ser humano busca aprender continuamente para criar continuamente, uma busca – e ao mesmo tempo uma aptidão – que “[...] assemelha o homem a Deus. O homem não é, pois, um homem para a adaptação [mas para a criação]. A Educação não é [, por isso,] um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais [...]” (FREIRE, 2023, p. 28).

Nesse inevitável processo de transformação de nós mesmos e do mundo, podemos inventar novos modos se sonharmos juntos com outros mundos, a ponto de criarmos outras formas de cooperação que ouse até transformar a realidade (RÜSEN, 2007a; 2014; FREIRE, 2022a; 1979). Ou, dito de modo mais direto, podemos ser bons docentes, no sentido dito por um

[...] experiente educador finlandês (e não esqueçamos [em favor da conversação com o pragmatismo e o utilitarismo] do desempenho exemplar da educação da Finlândia): “A boa docência é uma qualidade pessoal, não uma qualidade que se possa decorar. Da porta da sala de aula já era possível ver se um professor estagiário tinha carisma, entusiasmo, aura e know-how suficientes. Isso era completado por uma atitude agradável e respeitosa em relação aos estudantes. Teoria não pode ajudar se o sentimento estiver errado” (PROFKNOW, 2008 apud GOODSON, 2019, p. 87).

REFERÊNCIAS³⁵⁹

ADRIÃO, T. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xGQwwW8NtM8J6yvFYddT79s/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

AFFONSO, J.; VALFRÉ, V. Lula abre espaço para grupo de Lemann influenciar decisões de R\$ 6,6 bilhões na educação. Criticado por Lula, Lemann tem secretária do MEC, dirigente do FUST e ONG ligada a ele dentro do governo; Fundação Lemann afirma haver legitimidade e MegaEdu nega conflito de interesses. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 25 set. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/lula-abriu-governo-para-ong-ligada-a-lemann-influenciar-decisoes-de-r-66-bi-na-educacao/>. Acesso em 19 out. 2023.

ANARQUISMO. BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. In: **Dicionário de política**. 11. ed. Coord. tradução: João Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 23 – 28.

ANPEd. **Nota pública da ANPEd sobre a aprovação pelo Senado da MP do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-aprovacao-pelo-senado-da-mp-do-ensino-medio>. Acesso em: 8 jul. 2019.

ANPEd. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 8 jul. 2019.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução: Dinah de Abreu. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. (Biblioteca freiriana, v. 5).

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023: informação e documentação: referências e elaboração**. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

AUDIGIER, F. Posfácio: Estabelecer e dar continuidade a um debate necessário. In: PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Tradução: Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 208-213.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539–564, 2005. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/447>. Acesso em: 15 fev. 2023.

³⁵⁹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BARBOSA, P. P. L. Formação das almas: mercado, Deus e valores no currículo paulista. **Notandum**, ano XXIV, n. 56, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/57109>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAROM, C. C. **Integração latino-americana e consciência histórica**: A noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2017. 253 f. 2017. Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. 253 f. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1237/1/WILIAN%20CARLOS%20CIPRIANI%20BAROM.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BARREIROS, M. do C. P. **Trabalho e projeto de vida**: com a palavra, as jovens mulheres do ensino médio integral de escolas estaduais da Cidade de Santos-SP. 220 f. 2021. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Universidade Católica de Santos, Santos, 2021. 220 f. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7185>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BARROS, R. C.; OLIVEIRA, L. de. (orgs.). **Dom Helder**: o artesão da paz. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000. (Coleção Brasil 500 anos). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1046/580860.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

BILATE, D. Nietzsche contra a lingüística-metafísica: a defesa da maleabilidade da palavra. **Trilhas Filosóficas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 41–52, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/1747>. Acesso em: 6 set. 2023.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação).

BOIM, T. F. **O que e como ensinar**: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008-2009). 2010. 130 f. Dissertação submetida como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. 130 f.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora LDA, 1994.

BOGHOSSIAN, B.; SEABRA, C. Lula diz que não vai revogar, mas aperfeiçoar reforma do ensino médio: Governo publicou portaria nesta sob suspendendo mudanças, e presidente diz que quer ouvir sociedade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 abr. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/04/lula-diz-que-nao-vai-revogar-mas-aperfeicoar-reforma-do-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 13 out. 2023.

BOTTON, J. B. O problema da identidade pessoal em Derek Parfit e Paul Ricoeur. **Thaumazein, Revista eletrônica do curso de Filosofia**, Santa Maria-RS, v. 3, n. 5, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/174>. Acesso em: 26 set. 2023.

BNCC de História nos estados: Sessão 2 (PA, SP e AP). [S.l.] Especialização em História da Bahia, EHB-UEFS, 2020. (133 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N10y5Ugr64M&list=PLLaUPSqPLNbjxkvHHaIZw7b2Zazu-e07G&index=3&t=3462s>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRANCO, C. C.; STABILE, A. Entre os muros da Escola Estadual Thomazia Montoro, onde uma professora foi morta por aluno. Escola tem cerca de 15 professores e 300 alunos do 6º ano ao 9º ano. Relatos de pais, alunos e profissionais da educação indicam para déficit de funcionários e precarização do trabalho. Secretário da Educação, Renato Feder, disse que o governo vai ampliar o programa Conviva, que hoje disponibiliza atendimento psicológico para 500 escolas de uma rede de 5 mil. **G1 SP**, São Paulo, 28 mar. 2023. Disponível: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/28/entre-os-muros-da-escola-estadual-thomazia-montoro-onde-uma-professora-foi-morta-por-aluno.ghtml>. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 196, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Manual de redação da Presidência da República / Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos**. Coord. Gilmar Ferreira Mendes, Nestor José Forster Júnior [et al.]. – 3. ed., rev., atual. e ampl. – Brasília: Presidência da República, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sumário executivo**: Portaria nº 399, de 08 de março de 2023, que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília: MEC, 2023a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_consulta_publica_ensino_medio.pdf. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Relatório Resumido de Execução Orçamentária (RREO)**: RREO em foco, Estados e Distrito Federal. Brasília: Secretaria do Tesouro Nacional, 2023b. Disponível em: <https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/rreo-em-foco-estados-e-municipios/2023/15>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Exposição de Motivos nº00058 EM MEC Altera Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de lei 5.230, 26 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. p. 7 – 14. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731&filenome=PL%205230/2023. Acesso em: 28 out. 2023.

CASSIATORE, G. Croce, Benedetto. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 168 – 171.

CAMPOS, D. L. de. **O Currículo do Estado de São Paulo (2012): análises e metodologias do ensino de História**. 2016. 133 f. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas - área de concentração Desenvolvimento Social e linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista, Franca, 2016. 133 f.

CALLEGARI, C. **Carta aos conselheiros ao Conselho Nacional de Educação** - César Callegari – Renúncia à Presidência da Comissão da BNCC. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2018a. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso em: 25 jan. 2022.

CALLEGARI, C. Cesar Callegari: Revogar a lei do ensino médio. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 jul. 2018b. Opinião, tendências e debates. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2018/07/cesar-callegari-revogar-a-lei-do-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 13 out. 2023.

CAPARRÓS MARTÍN, E.; SIERRA NIETO, J. E. *Sin cultura no hay educación. Entrevista a José Gimeno Sacristán. Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, v. 1, n. 2, p. 209-213, 31 jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9974/9960>. Acesso em: 13 jan. 2022.

CARDODO, M. R. O conceito de contingência em Richard Rorty. In: **Anais Seminários de Filosofia e Sociedade**. Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/filosofia/article/view/3551/3304>. Acesso em: 22 out. 2023.

CARNAVAL, M. M. **Infraestrutura e desempenho do ensino médio, em escolas públicas da capital paulista da rede estadual**. 133 f. 2020. Tese de doutorado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para obtenção do título de DOUTOR em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. 133 f. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/23299/2/Marilya%20Mariany%20Carnaval.pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.

CARNAVAL, M. M. A desigualdade da infraestrutura escolar das escolas estaduais no município de São Paulo. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, e79216, maio 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v15/1981-1969-jpe-15-e79216.pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F. e CATELLI JÚNIOR, R. (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CÁSSIO, F. L. *et al.* Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015-2016. **Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 37, nº. 137, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/McR9n8jPzqKGrknnVcqVFdy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

CATELLI JUNIOR, R. BNCC e a História na Educação Básica: um pouco mais do mesmo. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 181-194.

CAVALCANTI, F. **Flexibilização curricular e itinerários formativos**: a percepção de professores de física sobre os documentos do novo ensino médio paulista. 216 f. 2022. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022. 216 f. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2946>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução: A. C. Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERRI, L. F. Interfaces entre cultura histórica e cultura política. **Revista Topoi** (online), Rio de Janeiro, v. 22, n. 46, p. 55-76, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/3w9PsRNDxnxTrQ7dcVTXmFg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 jan. 2022.

CERRI, L. F. Dados quantitativos na reflexão didática de estudantes e professores de História. **Revista História Hoje**, v. 5 n. 10, 2016, p. 138 – 158. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/272/206>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2012. (Coleção Travessia do Século).

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 22. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017. *E-book*. Edição Kindle. (Coleção Primeiros passos, 13).

CIAMPI, H. *et al.* O currículo bandeirante: a proposta curricular de história no estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**, v. 29, n.58, p. 361-382, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a06v2958.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

CÔRTEZ, G. Deputado pede afastamento do secretário de Educação do governo Tarcísio por conflito de interesses: Empresa da qual Renato Feder é acionista mantém contrato com o governo de São Paulo para fornecimento de notebooks para escolas. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 8 ago. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/deputado-pt-pede-afastamento-secretario-educacao-sao-paulo-governo-tarcisio-de-freitas-sao-paulo-conflito-interesses-nprp/>. Acesso em: 20 out. 2023.

CÔRTEZ, G.; GODOY, M. Governo Tarcísio fechou três negócios com empresa de secretário da Educação com ele já no cargo: Estado diz que licitações se deram em outras pastas, mas especialistas veem indícios de conflito de interesses. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 10 ago. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/governo-tarcisio-fechou-tres-negocios-com-empresa-de-secretario-da-educacao-com-ele-ja-no-cargo/>. Acesso em: 20 out. 2023.

COSPITO, G. Hegemonia. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 365 – 368.

CRACCO, R. B. **A longa duração e as estruturas temporais em Fernand Braudel**: de sua tese O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na Época de Felipe II até o artigo História e Ciências Sociais: a longa duração (1949-1958). 115 f. 2009. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestre em História. UNESP, Assis-SP, 2009. 115 f. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp111671.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

CRESWEEL, J. W.; CRESWEEL, D. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. 5 ed. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2021.

CUNHA, A. dos S. **Política educacional, currículo e avaliação**: a fala dos professores sobre os impactos da implantação da reforma curricular paulista. 165 f. 2010. Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010. 165 f. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/433>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CUNHA, M. V. da. Pragmatismo: uma filosofia definitiva no campo da polêmica. **Filosofia americana**: O que é pragmatismo?. Marília, v. 1, n. 1, p. 49-66, set. 2003.

DAVID, C. M. **Currículo de História – mudanças e persistências**: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. 2010. Tese de Livre-Docência apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” para obtenção do Título de Livre-Docente no Departamento de Educação, Ciências Sociais e Política Internacional, no conjunto de disciplinas Prática Geral I e Prática Geral II. UNESP/Franca, Franca, 2010. 310 f.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 4 abr. 2023.

DEMO, P. **A nova LDB: Ranços e avanços**. 3ª reimpressão. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas, v. 21)

DOWBOR, L. **O capitalismo de desloca: novas arquiteturas. sociais**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.

DUTRA, F. Plágio às avessas, por Flávio Dutra. **Portal Coletiva.net**, Porto Alegre, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://coletiva.net/colunas/plagio-as-avessas,366300.jhtml>. Acesso em: 29 out. 2023.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

FAVARO, V. Número de brasileiros com transtornos mentais preocupa especialistas. “Antes da pandemia, o Brasil tinha o primeiro lugar em prevalência dos transtornos ansiosos e o terceiro lugar em transtornos depressivos”, comenta Vanessa Favaro. **Jornal da USP**, São Paulo, 4 ago. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/numero-de-brasileiros-com-transtornos-mentais-preocupa-especialistas/>. Acesso em: 29 out. 2023.

FERNANDES, A. N. **O SARESP no contexto do projeto São Paulo faz escola: mudanças e permanências**. 76 f. 2013. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013. 76 f. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/488>. Acesso em: 19 mar. 2023.

FERREIRA, A. R. *et al.* (org.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

FLEURY, M.T.L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Journal of Contemporary Administration**, v. 5, n. spe, pág. 183-196, 26 de agosto de 2001. Disponível em: <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/152/156>. Acesso em: 28 jun. 2023.

FOLHA DE SÃO PAULO. MEC faz acordo com ONG para levar internet a escolas, e Fundação Lemann defende parceria. MegaEdu é ligada ao grupo de Jorge Paulo Lemann; fundação diz que acordo não envolve transferência de recursos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 set. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/09/mec-faz-acordo-com-ong-para-levar-internet-a-escolas-e-fundacao-lemann-defende-parceria.shtml>. Acesso em: 19 out. 2023.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 83 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

G1 MOGI DAS CRUZES E SUZANO. Após repercussão negativa, Tarcísio agora diz que governo de SP vai imprimir material didático para alunos. 'As duas opções vão estar disponíveis'. **G1 Mogi das Cruzes e Suzano**, Mogi das Cruzes e Suzano, 5 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2023/08/05/apos-repercussao-negativa-tarcisio-agora-diz-que-governo-de-sp-vai-imprimir-material-didatico-para-alunos.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2023.

G1 SP. Após decisão da Justiça, Secretaria da Educação de SP afirma que voltará a aderir ao PNLD. Governo havia anunciado na segunda passada que não iria mais aderir ao Programa Nacional do Livro Didático para anos finais do ensino fundamental e do médio. Após ação protocolada por parlamentares e respaldada por MP e Defensoria, Justiça suspendeu ato da gestão estadual, que recuou. **G1 SP**, São Paulo, 16 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/16/apos-decisao-da-justica-secretaria-da-educacao-de-sp-afirma-que-voltara-a-aderir-ao-pnld.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2023.

G1 e TV GLOBO. Professora que morreu em ataque tinha 71 anos e lecionava 'como propósito de vida', diz filha. Elisabete Tenreiro morreu esfaqueada por um aluno na Escola Estadual Thomazia Montoro. Segundo a família, ela se aposentou do Instituto Adolfo Lutz em 2020 e se dedicou a dar aulas. Estava na escola do ataque desde o começo do ano e tinha a educação como uma missão. **G1 e TV Globo**, São Paulo, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/27/professora-morreu-vitima-de-ataque-em-escola-na-vila-sonia.ghtml>. Acesso em: 21 out. 2023.

GANDIN, A. L. **Michael Apple**: A educação sobre a ótica da análise relacional. Pedagogia contemporânea, 2011. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/binary/download_sem/DownloadServlet?arquivo=txtos/luis_gandin_apple_otica_analise_relacional.pdf. Acesso em: 5 jan. 2022.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p.11-30, jan.\abr. 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. O que há de real e de irreal com o realismo: Searle versus Rorty. **Trans/Form/Ação**, v. 21-22, n. 1, p. 119–129, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/HLcrfKnrRFDMGfD4gzSy6KP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2023.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação**. 2. ed. ver. São Paulo: Cortez, 2001a. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Neopragmatismo, Escola de Frankfurt e Marxismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., 6ª reimpressão, São Paulo: Atlas, 2014.

GIROTO, E. D. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 137, p. 1121-1141, out.-dez., 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/SPN7FJrQqVj86gWxfsc5msj/?lang=pt&format=pdf>.
Acesso em: 22 out. 2023.

GIROTTI, E. D. Da Geografia da BNCC às geografias das escolas: tensões e resistências. In: CÁSSIO, F. e CATELLI JÚNIOR, R. (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 195-204.

GIUSEPPE, D. Gentile, Giovanni. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs). **Dicionário Gramsciano** (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017. p. 331 – 334.

GOMÉZ, P. **Laudatio del doctorando José Gimeno Sacristán que pronuncia el doctor Ángel Pérez Gómez en apoyo de la petición de concesión del supremo grado de la Universidad de Málaga**. Málaga: Universidad de Málaga, 2010. Disponível em: https://www.uma.es/publicadores/gabinete_r/wwwuma/disc_gimeno_padrino.pdf.
Acesso em: 14 jan. 2022.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução: Attílio Brunetta. Revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Apresentação: Tomaz Tadeu da Silva. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução: Henrique Carvalho Calado. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

GOODSON, I. F.; COLE, A. L. Explorando o conhecimento profissional dos professores: construindo identidade e comunidade. In: GOODSON, I. F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução: Henrique Carvalho Calado. Campinas: Editora da Unicamp, 2019. p. 143 – 176.

GOODSON, I. F. e PETRUCCI, M. I. Introdução: a jornada do conhecimento escolar no Ensino Médio e o conceito de refração. In: GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução: Attílio Brunetta. Revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Apresentação: Tomaz Tadeu da Silva. 15ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2018. p. 15 – 31.

GOULART, D. C.; MOIMAZ, R. S. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. **Pensata**, Guarulhos, v. 10, n. 1, p. 13-36, 2021. DOI: 10.34024/pensata. 2021. v10.12618. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/12618>. Acesso em: 6 nov. 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel, notas sobre o estado e a política. V. 3, 11ª ed. Tradução: Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

HOBBS, T. **Compêndio Leviatã**. Tradução: Jackson Pierre de Andrade e Ricardo Marcelino Palo Rodrigues. São Paulo: Hunterbooks, 2014.

HOBBS, T. **Era dos extremos: o breve século XX 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTON, R. Offline: COVID-19 is not a pandemic. **The Lancet**, London, v. 396, Issue 10255, p. 874, Set 2020. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673620320006>. Acesso em: 4 abr. 2023.

JORGE, L. A. de O. **Transição Curricular Paulista: Programa Inova Educação e a Implementação do currículo do Ensino Médio**. 129 f. 2021. Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021. 129 f.

LASTÓRIA, A. C.; SANTOS, J. F.; MELLO, R. C. Considerações sobre os retrocessos nas políticas educacionais brasileiras durante o Governo do presidente Michel Temer. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 18-41, jan./abr. 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIGUORI, G. Aparelho hegemônico. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017a. p. 44 – 45.

LIGUORI, G. Estado. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017b. p. 261 – 264.

LIGUORI, G. Sociedade política. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017c. p. 735 – 736.

LOMARDO, J. **Currículo crítico? Uma investigação acerca do currículo paulista de geografia no Ensino Médio**. 115 f. 2017. Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Universidade de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2017. 115 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9183>. Acesso em: 19 mar. 2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, C. S; PONTUSCHKA, N. N. **Estudo do meio: fundamento e estratégias**. Maringá: Eduem, 2010. (Coleção Fundamentum, 56).

LOURENÇO, E. **Professores de História em cena: trajetórias de docentes na escola pública paulista – 1970-1990**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de doutora em História. USP, São Paulo, 2011. 316 f.

LOURENÇO, E. BNCC paulista: a história se repete. In: FERREIRA, A. R. *et al.* (org.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 107 – 129.

LUCCA, B. Gestão Tarcísio fechou 312 turmas de ensino fundamental e médio no 1º bimestre em SP. Secretaria de Educação diz que medida foi tomada para adequar salas à demanda atual e que ela não afeta rotina dos alunos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 maio 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/05/gestao-tarcisio-fechou-312-turmas-de-ensino-fundamental-e-medio-no-10-bimestre-em-sp.shtml>. Acesso em: 22 out. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. da S. e DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 28 – 33.

MACHADO, L. Após erros em material didático digital, coordenador pedagógico da Secretaria estadual da Educação de SP deixa o cargo: Saída de Renato Dias e nomeação de Bianka Teixeira Silva para a função foram publicadas no Diário Oficial desta quarta (6). Na segunda (4), Justiça mandou suspender liberação de material até que conteúdo fosse revisado e corrigido. Pasta alega que saída de Dias ocorreu por motivos pessoais. **G1 SP**, São Paulo, 6 set. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/06/apos-erros-em-material-didatico-digital-coordenador-pedagogico-da-secretaria-estadual-da-educacao-de-sp-deixa-o-cargo.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2023.

MARAZZI, C. **O lugar das meias**: a virada linguística da economia e seus efeitos sobre a política. Tradução: Paulo Domenech Oneto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. (A política n Império).

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 10. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MARIUTTI, E. B. A sobrevivência do maior número: notas sobre o pensamento de Hayek. **Novos estudos CEBRAP**, v. 35, n. 3, p. 53–64, nov. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/3tTFWfftcXgwtFYdWtwMzxD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

MARTINS, M. A. **O eurocentrismo nos programas curriculares de história do estado de São Paulo: 1942-2008**. 145 f. 2012. Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. 145 f. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10368/1/Marcel%20Alves%20Martins.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MATOS, V. S. M. de. **Currículo e teoria crítica de Michael Apple**: uma análise das produções do GT de Currículo do EPENN (2005-2014). 2017. 120 f. dissertação apresentada à banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, Bahia, 2017. 120 f.

MATTOS, L. SP abre mão de verba para material didático e usará só livro digital a partir do 6º ano: Governo estadual não adere a programa nacional e utilizará material produzido pela Secretaria de Educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31 jul. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/07/sp-fica-fora-de-programa-nacional-de-livro-didatico-e-ira-usar-so-conteudo-proprio-em-escolas.shtml>. Acesso em: 20 out. 2023.

MELONI, A. **Currículo e ensino de geografia: análise da implementação do programa São Paulo faz escola**. 122 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013. 122 f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96362>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MIGUEL, L. F. Utopias do pós-socialismo: esboços e projetos de reorganização radical da sociedade. **Revista brasileira de ciências sociais**, São Paulo, v. 61, pág. 91-114, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v21n61/a05v2161.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

MIRALHA, M. F. **Programa São Paulo Faz Escola: percepções de professores de uma escola estadual paulista**. 152 f. 2018. Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, campus Presidente Prudente - SP. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018. 152 f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154205>. Acesso em: 19 mar. 2023.

NUNES, P. de S. **Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo: decorrências para a organização do trabalho em uma escola**. 210 f. 2014. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, 2014. 210 f. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-24082014-161432/publico/DISSERTACAO.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

O GLOBO. Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro': Pressão para revogar mudanças aumenta sobre Ministério de Educação de Lula, mas titular da pasta, Camilo Santana, promete aperfeiçoar modelo criticado. **O Globo**, Rio de Janeiro, 13 fev. 2023a. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 13 out. 2023.

O GLOBO. Luciano Huck defende Ensino Médio acima de 'ideologias', Moro diz que fim da medida é 'negacionismo' e Felipe Neto pede revogação imediata: Após MEC anunciar que deve interromper implementação de novo modelo de ensino, debate sobre futuro de estudantes no país toma conta das redes sociais. **O Globo**, Rio de Janeiro, 4 abr. 2023b. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/04/luciano-huck-defende-ensino-medio-acima-de-ideologias-e-felipe-neto-pede-revogacao-imediata.ghtml>. Acesso em: 14 out. 2023.

OLIVEIRA, A. E. F.; SILVA, J. A. B. Cervantes, autor de Dom Quixote de la Mancha (1605): Um Romance de Ruptura. **Revista dEsEnrEdoS**, Teresina – Piauí, ano III, número 10, pp. 1- 18, 2011. Disponível em: <http://desenredos.com.br/wp-content/uploads/2022/11/10-Artigo-Quixote-Alberis.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

OMURO, S. de A. T. História na BNCC e no Currículo Paulista: a construção de um único ideal (neoliberal) de nação. In: XXV Encontro Estadual de História da ANPUH – SP, 25., 2020, São Paulo. **Anais Eletrônicos do XXV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP**. São Paulo: PUC – SP, 2020. n.p. Disponível em: https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp-erh2020/1596657026_ARQUIVO_221de71035b0a7a6ac7432d126512265.pdf. Acesso em: 19 set. 2021.

ORTEGA, D. V. **A reforma curricular paulista e a percepção docente acerca de sua implementação**: estudo de caso de uma escola interiorana. 214 f. 2019. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2019. 214 f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/183162>. Acesso em: 19 mar. 2023.

PALHARES, I. Base Escolas estaduais ofertam ao menos 1.526 disciplinas no novo ensino médio: Estudantes reclamam que aulas de como se tornar um milionário e de RPG estão tomando tempo dos conteúdos curriculares tradicionais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 mar. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/escolas-estaduais-ofertam-ao-menos-1526-disciplinas-no-novo-ensino-medio.shtml>. Acesso em: 13 out. 2023.

PEREIRA, A. C. B. **Que objetividade para a ciência da História?** O Índio Brasileiro e a Revolução Francesa à luz da teoria da história, de Rüsen a Hayden White. 153 f. 2007. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em História da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do grau de mestre em História, Brasília, 2007. 153 f. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/1076>. Acesso em: 3 set. 2023.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Tradução: Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8 ed. ver. atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. A interdisciplinaridade e o ensino de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 141-170. (Coleção docência em formação).

QUINTELLA, S. **Segurança privada e psicólogos**: os planos de Tarcísio para as escolas. Governador de SP promete investir R\$ 240 milhões em contratação de profissionais. Veja, São Paulo, 13 abr. 2023. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/maquiavel/seguranca-privada-e-psicologos-os-planos-de-tarcisio-para-as-escolas>. Acesso em: 21 out. 2023.

RAIMUNDO, S. L. Bandeirantismo e identidade nacional: Representações geográficas no Museu Paulista. **Terra Brasilis** [Online], n. 6, 2004. Disponível em: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/375>. Acesso em: 17 abr. 2022.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, mar. 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>>. Acesso em: 1 jun. 2023.

RATIER, R. 'Sem salvação': mais de 300 entidades pedem fim da reforma do Ensino Médio. **Ecoa Uol**, São Paulo, 6 mar. 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2023/03/06/sem-salvacao-mais-de-300-entidades-pedem-fim-da-reforma-do-ensino-medio.htm>. Acesso em: 14 out. 2023.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: https://www.repu.com.br/files/ugd/9cce30_94e850e610754771b59c08f985a1e9c8.pdf. Acesso em: 19 ago. 2023.

REZENDE, J. H. de. **Ensino por competências**: compreensão e prática do professor de filosofia no ensino médio, em escolas públicas do estado de São Paulo. 228 f. 2021. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021. 228 f. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2944>. Acesso em: 19 mar. 2023.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como outro**. Tradução: Inove C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RICOEUR, P. **Da Interpretação**: ensaio sobre Freud. Tradução: Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1977.

RODRIGUES, A. TCE adia julgamento e anuncia diligências em 'caixa preta' nas contas de Doria e Rodrigo. Conselheiros questionaram falta de dados sobre a bilionária renúncia fiscal; governo prometeu dar informações. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 jun. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2023/06/tce-adia-julgamento-e-anuncia-diligencias-em-caixa-preta-nas-contas-de-doria-e-rodrigo.shtml>. Acesso em: 24 out. 2023.

RODRIGUES, L. Secretário de Tarcísio diz que decisão sobre livros didáticos foi “um dos grandes erros” que cometeu na vida: Em agosto, a Secretaria de Educação de São Paulo anunciou que as escolas adotariam material didático 100% digital; Renato Feder diz que recuou após perceber que “decisão não era correta”. **CNN Brasil**, São Paulo, 28 set. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/secretario-de-tarcisio->

diz-que-decisao-sobre-livros-didaticos-foi-um-dos-grandes-erros-que-cometeu-na-vida/. Acesso em: 20 out. 2023.

RORTY, R. **A Filosofia e o espelho da natureza**. Tradução: Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume - Dumará, 1994.

RORTY, R. **Contingência, ironia e solidariedade**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Dialética).

ROSSI, R. **Os títulos de História da América da Coleção Tudo é História e os Currículos paulistas na Educação Básica e Superior nas décadas de 1980 e 1990**. 207 f. 2019. Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor do Programa Educação, História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. 207 f. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22942>. Acesso em: 19 mar. 2023.

RÜSEN, J. *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la consciencia moral*. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4. n. 7, p. 27 – 36. oct. 1992. Traducción Silvia Finocchio. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/221453317/1992-El-desarrollo-de-la-competencia-narrativa-en-el-aprendizaje-historico-Una-hipotesis-ontogenetica-relativa-a-la-conciencia-moral-en-Propuesta>. Acesso em: 18 jan. 2022.

RÜSEN, J. A História Entre a Modernidade e a Pós-modernidade. **História, Questões e Debates**, Curitiba, v.14, n° 26/27, p. 80-101, jan/dez, 1997. p. 80 – 101.

RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 2, n. 2, mar. 2009, p. 163-209. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12>. Acesso em: 20 jan. 2021.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, J. **História viva: teoria da história, formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007a.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado**. Tradução: Asta-Rose Alcaide. Brasília: Universidade de Brasília, 2007b.

RÜSEN, J. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Tradução: Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Introdução. In: SACRISTÁN, J. G. *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?**. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011a. p. 7 – 11.

SACRISTÁN, J. G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, J. G. *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?**. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011b. p. 13 – 63.

SALDAÑA, P. Base Nacional Comum Curricular vai incluir habilidade emocionais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, ano 96, n. 32043, 25 dez. 2016. Cotidiano, p. B5. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/12/1844340-base-nacional-comum-curricular-vai-incluir-habilidades-emocionais.shtml>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SANFELICE, J. L. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p.146-159, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/730/742>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SANTOS, A. P. Dos. Do Pragmatismo de Morris, Carnap e Quine ao Neopragmatismo de Richard Rorty. **Revista Alamedas: Revista Eletrônica do NDP [recurso eletrônico]**, Toledo: Núcleo de Documentação, Informação e Pesquisa (NDP) da Universidade Estadual do Paraná - UNIOESTE, v. 7. n. 1, 2019, p. 224 – 237. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/21664/14442>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro, São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/3347918-Resultados-preliminares-do-projeto-de-medicao-de-competencias-socioemocionais-no-rio-de-janeiro.html>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Coleção Milton Santos).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. v. 1 (EI e EF). São Paulo: SEESP/UNDIME-SP, 2019. Disponibilidade em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. v. 2 (EM). São Paulo: SEESP/UNDIME-SP, 2020a. 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 1 fev. 2022.

SÃO PAULO (Estado). SP é o primeiro estado do Brasil a homologar o novo currículo do ensino médio. **Portal do Governo**, São Paulo, 3 ago. 2020b. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/sp-e-o-primeiro-estado-do-brasil-a-homologar-o-novo-curriculo-do-ensino-medio/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Emenda nº 100 ao Projeto de Lei 663/2021**. São Paulo: Alesp, 7 out. 2021. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/spl/2021/10/Acessorio/1000390261_1000468632_oe21_000100.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Novo Ensino Médio SP**. Sítio oficial. SEE-SP. 2022a. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 4 mar 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Guia do estudante: Você sabe o que é o Novo Ensino Médio?** SEE-SP. 2022b. Disponível ao final de nossa tese (anexo A) em função do que mencionamos na nota de rodapé número 71.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias** - Ementa Geral: Cultura em movimento diferentes formas de narrar a experiência humana. SEE-SP. 2022c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Aprofundamento Integrado em Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** - Ementa Geral: A cultura do solo: do campo à cidade. SEE-SP. 2022d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** - Ementa Geral: Superar desafios é de humanas. SEE-SP. 2022e.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Aprofundamento Integrado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias** - Ementa Geral: Ciências Humanas, Arte, Matemática #quem_divide_multiplica. SEE-SP. 2022f.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Comissão de Finanças, Orçamento e Planejamento da Assembleia Legislativa. **Relatório Final das Audiências Públicas do Orçamento 2023**. São Paulo: Alesp, dez. 2022g. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/arquivos/leis/orcamento/2023/relatorio-final-audiencias-publicas-orcamento-2023.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2023.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **67ª Sessão Ordinária de 26 de junho de 2023**. São Paulo: Alesp, Diário Oficial, 29 jun. 2023a, p. 62 – 63. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=953448a1-3006-4d5a-9f1f-03aea42c4dc9>. Acesso em: 24 out. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Educação de SP oferece material digital inédito para professores da rede**. SEDUC, 24 abr. 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-educacao-de-sp-oferece-material-digital-inedito-para-professores-da-rede/>. Acesso em: 20 out. 2023.

SÃO PAULO. Gabinete do Governador. **Proposta de Emenda à Constituição nº 9/2023**. Altera a redação da Constituição do Estado na forma que especifica. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2023c. Disponível em:

https://www.al.sp.gov.br/spl/2023/10/Propositura/1000505239_1000641963_Propositura.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

SÃO PAULO. Poder Legislativo. Ordem do dia da 14ª Sessão Extraordinária de 24 de maio de 2023. **Diário do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 133, n. 92, 31 maio 2023d. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=2ee9d42d-cd4b-4921-9b1d-142711e521d2>. Acesso em: 22 out. 2023.

SÃO PAULO. Poder Legislativo, Assessoria do deputado Carlos Giannazi. **Fechamento de salas durante o ano letivo desemprega professores e prejudica processo de aprendizagem**. 19 maio 2023e. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?19/05/2023/fechamento-de-salas-durante-o-ano-letivo-desemprega-professores-e-prejudica-processo-de-aprendizagem>. Acesso em: 22 out. 2023.

SÃO PAULO. Poder Legislativo, Assessoria do deputado Rafa Zimbaldi. **Deputado pede esclarecimentos do Estado sobre fechamento de 300 salas de aula**. 17 maio 2023f. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?17/05/2023/deputado-pede-esclarecimentos-do-estado-sobre-fechamento-de-300-salas-de-aula->. Acesso em: 22 out. 2023.

SARAIVA, A. B. **A visão dos professores de educação física sobre a reforma curricular paulista**. 215 f. 2010. Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010. 215 f. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/434>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S.I.], v.1, n. 1, p. 1 – 15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SENA, I. P. F. de S. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, A. M. da C. e SENA, I. P. F. de S. (org.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p. 15 – 38.

SENADO FEDERAL. **Notas taquigráficas da 14ª Reunião, Extraordinária, da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, em 2 de maio de 2023**. Brasília, Senado Federal, 2023a. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/notas-taquigraficas/-/notas/r/11295>. Acesso em: 4 maio 2023.

SENADO FEDERAL. **Notas taquigráficas da 52ª Reunião, Extraordinária, da Comissão de Educação e Cultura, em 8 de agosto de 2023**. Brasília, Senado Federal, 2023b. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/escribaservicosweb/reuniao/pdf/11696?_gl=1*1ad9v1p*_ga*MTgzODEzNTU3LjE2ODA2MjIzNjc.*_ga_CW3ZH25XMK*MTY5NzMyOTc3MC4xMC4xLjE2OTczMzEyMzkuMC4wLjA. Acesso em: 14 out 2023.

SETO, G. **Tarcísio veta projeto para contratação de psicólogos para escolas estaduais.** Gestão estadual diz que já desenvolve programa na área e que texto é inconstitucional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 set. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/painel/2023/09/tarcisio-veta-projeto-para-contratacao-de-psicologos-para-escolas-estaduais.shtml>. Acesso em: 21 out. 2023.

SILVA, F. D. da. **São Paulo Faz Escola: dez anos do Currículo Paulista para Sociologia.** 145 f. 2020. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2020. 145f. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641089>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SILVA, J. H. da. **O mundo do trabalho no contexto da proposta curricular paulista.** 112 f. 2012. Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012. 112 f. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/500>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SILVA, M. “Tudo que você consegue ser” – Triste BNCC/História (A versão final). **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v.25, n.4, p. 1004-1015, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-9>. Acesso em: 30 nov. 2019.

SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem Pós-Moderna. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 184 – 202.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** Tradução: Atílio Brunetta. Revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Apresentação: Tomaz Tadeu da Silva. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 7 – 13.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SMOLKA, A. L. *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00219.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SOUZA, D. B. **“São Paulo Faz Escola”: o conceito de práxis educativa e práxis educacional no currículo das escolas estaduais de São Paulo.** 97 f. 2015. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de mestre em Educação. Universidade de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2015. 97 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8544>. Acesso em: 19 mar. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

TAVANO, P. T.; ALMEIDA, M. I. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.11, n.1, p. 29-44, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n1.34639/32656>. Acesso em: 29 jan. 2022.

TAVARES, V. **Saúde mental**: especialistas falam sobre os desafios no cuidado de jovens e adolescentes. Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro, 7 abr. 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/saude-mental-especialistas-falam-sobre-os-desafios-no-cuidado-de-jovens-e-adolescentes>. Acesso em: 29 out. 2023.

TAVOLARI, B. *et al.* As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015-2016): Entre a posse e o direito à manifestação. **Novos estudos CEBRAP**, v. 37, n. 2, p. 291–310, maio 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/jtgmH5Lf6MRfFS8ZVdfgvj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

TEXIER, J. Sociedade civil. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017b. p. 732 – 735.

UOL. Novo secretário ligado a Doria começou a entregar escola pública a empresas. **Uol**, São Paulo, 26 nov. 2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/11/26/novo-secretario-educacao-renato-feder-sp.htm>. Acesso em: 20 out. 2023.

VEJA SÃO PAULO. Renato Feder, secretário da educação, agora defende “livro de verdade”: Gestão Tarcísio volta atrás na decisão de implementar material digital para estudantes do 6º ao 9º ano. **Veja São Paulo**, São Paulo, 7 ago. 2023. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/renato-feder-secretario-da-educacao-agora-defende-livro-de-verdade>. Acesso em: 20 out. 2023.

VIANNA, L. W. À propósito de uma apresentação. In: GRUPPI, L. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. 2ª ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978. (Biblioteca Estudos Humanos. Série Teoria política, n. 1). p. V – XVII.

VIEIRA, S. L.; PLANK, D. N.; VIDAL, E. M. Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 4, p. e87353, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D73SdzLLSCT68PKFFGGF6vK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 out. 2023.

VOZA, P. Intelectuais orgânicos. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 430 – 431.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed. 1998.

ZUBEN, M. de C. von. Ricoeur, Foucault e os mestres da suspeita: em torno da hermenêutica e do sujeito. **Trilhas Filosóficas**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 34–42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/1537>. Acesso em: 8 set. 2023.

APÊNDICE A

Quadro 1 – Dissertações de membros do Grupo ELO

	Título	Autoria	Natureza e ano da publicação
1	O “lugar” da Geografia nos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo.	Thais Angela Cavalheiro de Azevedo	Dissertação/2016
2	O lugar da História e da Geografia Escolar na BNCC dos anos iniciais da Educação Básica.	Francislaine Soledade Carniel	Monografia/2017
3	A implementação da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos no município de Ribeirão Preto	Sandra Maria Maciel Nunes	Dissertação/2018
4	O Lugar e a localidade nas Situações de Aprendizagem do Currículo de Geografia do programa São Paulo Faz Escola.	Sonara da Silva de Souza	Dissertação/2018
5	O conceito de paisagem no ensino de Geografia: reflexões acerca dos currículos.	Luis Guilherme Maturano	Dissertação/2019
6	As Tecnologias de Informação e Comunicação: desafios para professores de Geografia do Ensino Fundamental de Escolas Públicas de Ribeirão Preto - SP	Daniela Lima Nardi Gomes	Dissertação/2019
7	Os saberes docentes dos professores coordenadores pedagógicos das escolas	Caroline Vieira de Souza	Dissertação/2020
8	Reflexões sobre a História Escolar na Base Nacional Comum Curricular nos anos finais do Ensino Fundamental	Francislaine Soledade Carniel	Dissertação/2021
9	Sob o olhar de Clio: o lugar e as concepções de Ensino de História na formação inicial de pedagogos das universidades estaduais paulistas	Lucas Augusto Rosa	Dissertação/2021
10	Formação continuada de professores de Geografia das redes públicas de um município paulista	Gabriele Mesquita Pereira do Carmo	Dissertação/2023

Fonte: Blog do grupo ELO³⁶⁰ e currículos lattes dos autores mencionados.

APÊNDICE B

Quadro 2 – Artigos de membros do Grupo ELO

	Título	Autoria	Natureza e ano da publicação
1	Etapas Metodológicas na Aplicação da Cartilha 'Água e Cidadania: Ação Local, Efeito Global'.	Analúcia Bueno dos Reis Giometti; Letícia Moraes Queiroz; Rejane Teodoro Guimarães; Kamila Lima da Silva.	Artigo 2007
2	"Cotidiano e Lugar": Categorias Teóricas da História e da Geografia Escolar.	Andrea Coelho Lastória; Rafael Cardoso de Mello.	Artigo/2008
3	Em busca da qualidade na Educação: a formação de professores destacando aspectos do contexto Espanhol e Brasileiro.	Adriano Rodrigo Oliveira Samejima; Andréa Coelho Lastória; Leila Jane de Souza Santos Fortes; Vinícius Oliveira Costa.	Artigo/2011
4	Educação Geográfica no Brasil: passado e presente no "país do futuro".	Andrea Coelho Lastória; Fivos Papadimitriou.	Artigo/2012
5	A Geografia e a Linguagem Cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não se sabe aonde quer chegar.	Andrea Coelho Lastória; Sílvia de Sousa Fernandes.	Artigo/2012
6	Conhecer para valorizar: o patrimônio como conteúdo do Ensino de História.	Adriana Cristina de Godoy.	Artigo/2012

³⁶⁰ Disponível em: <https://falagrupoelo.blogspot.com/p/publicacoes.html>. Acesso em: 21 set. 2021.

7	O Coronelismo nos manuais didáticos de História no Ensino Fundamental das Escolas Públicas de ribeirão Preto-SP.	José Faustino de Almeida Santos; Andrea Coelho Lastória.	Artigo/2014
8	Saberes docentes do professor reflexivo: reflexões na prática.	Ramires Santos Teodoro Carvalho; Alessandra David.	Artigo/2015
9	O “Não Lugar” da Cartografia Escolar nos anos iniciais das escolas públicas paulistas.	Andrea Coelho Lastória; Thais Angela Cavalheiro de Azevedo Morandini.	Artigo/2017
10	Considerações sobre os retrocessos nas políticas educacionais brasileiras durante o Governo do presidente Michel Temer.	Andrea Coelho Lastória; José Faustino de Almeida Santos; Rafael Cardoso de Mello.	Artigo/2018
11	A formação de professores paulistas e o ensino-aprendizagem da linguagem cartográfica para crianças e escolares.	Andrea Coelho Lastória; Thais Angela Cavalheiro de Azevedo Morandini.	Artigo/2018
12	Reflexões sobre a História Escolar e o ensino por competências na BNCC.	Pedro Paula Lima Barbosa; Andrea Coelho Lastória; Francislaine Soledade Carniel.	Artigo/2019
13	Programa São Paulo Faz Escola: apontamentos sobre o currículo e a ação docente.	Andrea Coelho Lastória; Sonara da Silva de Souza.	Artigo/2019
14		Andrea Coelho Lastória; Thais Angela	Artigo/2020

	Formação inicial de professores na pandemia de covid-19: estudo de caso sobre cartografia escolar.	Cavaleiro de Azevedo Morandini; José Faustino de Almeida Santos; Francislaine Soledade Carniel.	
15	A construção de uma educação geográfica ibero-americana: considerações sobre os marcos do Projeto Nós Propomos!	Odair Carvalho Filho; Daniela Lima Nardi Gomes; Andrea Coelho Lastória.	Artigo/2020
16	Quatro princípios - pilares para uma educação cidadã no século XXI e o projeto Nós Propomos!	Hugo Carvalho Sobrinho; Odair Carvalho Filho; Andrea Coelho Lastória.	Artigo/2021
17	As saídas da sala de aula como ações educativas antiliberais: o projeto Nos Propomos! no estado de São Paulo	Odair Carvalho Filho; Andrea Coelho Lastória; Silvia Aparecida de Sousa Fernandes.	Artigo/2021
18	Saber histórico no currículo paulista	Pedro Paulo Lima Barbosa; Andrea Coelho Lastória.	Artigo/2021
19	Olhares docentes sobre a cidadania: considerações sobre os avanços e desafios do projeto Nós propomos! No estado de São Paulo	Odair Carvalho Filho; Andrea Coelho Lastória; Sérgio Claudino Loureiro Nunes; Silvia Aparecida de Sousa Fernandes.	Artigo/2022
20	Educação Étnico-racial: movimento negro e a implementação da Lei 10.639/2003 em um município paulista	Sandra Maria Maciel Nunes; Andrea Coelho Lastória.	Artigo/2022
21	Os saberes docentes dos coordenadores pedagógicos: fios e miçangas de um colar vistoso	Caroline Vieira de Souza; Andrea Coelho Lastória; Filomena Elaine Paiva Assolini.	Artigo/2022

22	Formación integrada del profesorado durante la pandemia de COVID-19: un estudio del caso em Brasil	Andrea Coelho Lastória; Rafael Alberto Moretto; Thais Angela Cavalheiro de Azevedo Morandini.	Artigo/2022
23	Sentidos em disputa: a educação antirracista frente ao projeto educacional reacionário do MESP e do MBL no Brasil	Sérgio Luiz de Souza; Beatriz Borges de Carvalho; Andrea Coelho Lastória	Artigo/2023

Fonte: Blog do grupo ELO³⁶¹ e currículos lattes dos autores mencionados.

APÊNDICE C

Quadro 3 – Capítulos de livro de membros do Grupo ELO

	Título	Autoria	Natureza e ano da publicação
1	Didática da geografia e da história e a formação de professores.	Andrea Coelho Lastória	Capítulo do livro: ASSOLINI, F. E. P.; LASTORIA, A. C. (Orgs.). Formação continuada de professores: processos formativos e investigativos. Ribeirão Preto SP: Compacta, 2010, v. 1, p. 135-140.
2	A aprendizagem, a formação e a experiência como elementos centrais dos processos educativos de professores.	Andrea Coelho Lastória; Filomena Elaine P. Assolini.	Capítulo do livro: ASSOLINI, F. E. P.; LASTORIA, A. C. (Orgs.). Formação continuada de professores: processos formativos e

³⁶¹ Disponível em: <https://falagrupoelo.blogspot.com/p/publicacoes.html>. Acesso em: 21 set. 2021.

		investigativos. Ribeirão Preto SP: Compacta, 2010, v. 1, p. 19-26.
3	Cartografia escolar na formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: ficção ou realidade?	Andrea Coelho Lastória; Sílvia de Sousa Fernandes. Capítulo do livro: PORTUGAL, J.; OLIVEIRA, S.; PEREIRA, T. (Orgs) (Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas. Curitiba: CRV, 2013. p.53-68.
4	Diálogos sobre geografia escolar e linguagem cartográfica.	Andrea Coelho Lastória; Loçandra Borges de Moraes; Sílvia de Sousa Fernandes. Capítulo do livro: ASSOLINI, F. E.P.; LASTORIA, A. C. (Orgs.). Diferentes linguagens no contexto escolar: questões conceituais e apontamentos metodológicos. Florianópolis-SC: Insular, 2013, v. 1, p. 107-117.
5	Avanços e desafios do ensino de geografia no Brasil: formação de professores e práticas escolares.	Andrea Coelho Lastória; Sílvia de Sousa Fernandes. Capítulo do livro: CASO, M. V. F.; GUREVICH, R. Didáctica de la geografía: Prácticas escolares y formación de profesores. 1ºed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014. p. 97-108.

6	Ensino de Geografia, Formação de Professores e o Currículo de São Paulo.	Andrea Coelho Lastória.	Capítulo do livro: RABELO, K. S. de P.; BUENO, M. A. Currículo, políticas públicas e ensino de geografia. Goiânia: PUC Goiás. 2015. p. 61-75.
7	Representações da Belle Époque nos bancos escolares: reflexões sobre o ensino do conceito de coronelismo na rede pública de Ribeirão Preto (SP).	José Faustino de Almeida Santos	Capítulo do livro: PERINELLI NETO, H.; PAZIANI, R. R.; MELLO, R. C. de; (orgs). Nas páginas das cidades. 1. ed. Jundiaí: Paco editorial, 2016. v. 1. p. 133-166.
8	Práticas educativas e a formação cidadã no Brasil.	Thais Angela Cavalheiro de Azevedo Morandini; Andrea Coelho Lastória; Sílvia de Sousa Fernandes.	Capítulo do livro: CLAUDINO, S. <i>et al.</i> (Org.) Geografia, Educação e Cidadania. Lisboa, Centro de Estudos Geográficos, 2019, p. 486-500.
9	O lugar da História e da Geografia nas políticas públicas educacionais por meio da trajetória formativa e profissional de um professor pesquisador.	José Faustino de Almeida Santos	MELLO, R. C. de; FREITAS, N. M. B. de; SCATENA, R. M.; CALSANI, R. de A.; SANTOS, J. F. de A. (Org.). Entre contornos e fronteiras de um lugar social: a contribuição do Curso de História do Centro Universitário Barão de Mauá. 1 ed.

Curitiba: CRV,
2020, v. 1, p. 83-
102.

Fonte: Blog do grupo ELO³⁶² e currículos lattes dos autores mencionados.

APÊNDICE D

Quadro 4 – Teses e dissertações selecionadas

	Autor(a)	Título	Defesa	Tipo/ Instituição	Objetivo explicitado no resumo
1	Adriana dos Santos Cunha	Política educacional, currículo e avaliação: a fala dos professores sobre os impactos da implantação da reforma curricular paulista.	2010	Dissertação Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	Compreender os impactos produzidos por essa reforma educacional no cotidiano escolar e a representação que os professores da rede pública estadual de ensino dela possuem.
2	Aparecido Barbosa Saraiva	A visão dos professores de educação física sobre a reforma curricular paulista.	2010	Dissertação Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	Identificar a visão dos professores acerca dos impactos produzidos pela Reforma Curricular Paulista em seu trabalho, especificamente na Disciplina de Educação Física.
3	José Humberto da Silva	O mundo do trabalho no contexto da proposta curricular paulista.	2012	Dissertação Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	Identificar os principais argumentos e elementos no âmbito da Proposta Curricular que a Secretaria paulista utiliza para definir o que ela entende por mundo do trabalho. (p. 17)
4	Marcel Alves Martins	O eurocentrismo nos programas curriculares de história do estado de São Paulo: 1942-2008.	2012	Dissertação PUC - SP	Identificar o movimento dos conteúdos de ensino nos currículos, suas permanências ou discontinuidades, verificando até que ponto a Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008 representa um retrocesso na seleção de conteúdos de História.

³⁶² Disponível em: <https://falagrupoelo.blogspot.com/p/publicacoes.html>. Acesso em: 21 set. 2021.

5	Adaliza Meloni	Currículo e ensino de geografia: análise da implementação do programa São Paulo faz escola.	2013	Dissertação UNESP (Marília)	Verificar como está sendo realizada a implementação do Currículo de Geografia tornou-se o objetivo principal desta pesquisa, devido à necessidade de analisar se o discurso presente no Currículo tem possibilitado a construção de uma abordagem crítica da Geografia para o Ensino Médio, nível de ensino selecionado para realizar a pesquisa.
6	Antonia Nivalda Fernandes	O SARESP no contexto do projeto São Paulo faz escola: mudanças e permanências.	2013	Dissertação Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	Compreender e verificar os fundamentos do SARESP para identificar mudanças e permanências a partir da reforma de 2007.
7	Paula de Souza Nunes	Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo: decorrências para a organização do trabalho em uma escola.	2014	Dissertação FFCLRP / USP	Apresentar e discutir a reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo e as decorrências da mesma para a organização do trabalho em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental do município de Ribeirão Preto/SP, na visão dos profissionais que atuam na unidade de ensino.
8	Diogo Bandeira de Souza	“São Paulo Faz Escola”: o conceito de práxis educativa e práxis educacional no currículo das escolas estaduais de São Paulo.	2015	Dissertação UFSCar (Sorocaba)	Nossos estudos têm a intenção de responder de modo específico à seguinte questão: qual é o conceito de práxis educativa que orienta o Currículo Oficial das escolas Estaduais de São Paulo?
9	Juan Lomardo	Currículo crítico? Uma investigação acerca do currículo paulista de geografia no Ensino Médio.	2017	Dissertação UFSCar (Sorocaba)	Pretende-se aferir o rigor da utilização de categorias da Geografia Crítica, tendo por objetivo verificar como o conceito de crítica, associado a um ideal de autonomia e liberdade, é propugnado no discurso curricular.

10	Mayara Faria Miralha	Programa São Paulo Faz Escola: percepções de professores de uma escola estadual paulista.	2018	Dissertação UNESP (Presidente Prudente)	Analisar as possibilidades, tensões e os desafios do Programa São Paulo Faz Escola a partir da ótica dos professores, tomando o caso particular de uma escola estadual do município de Presidente Prudente – SP.
11	Daiani Vieira Ortega	A reforma curricular paulista e a percepção docente acerca de sua implementação: estudo de caso de uma escola interiorana.	2019	Dissertação UNESP (Presidente Prudente)	Analisar o processo de implementação da reforma curricular paulista e suas decorrências no trabalho docente, a partir da percepção de professores de uma escola estadual paulista.
12	Reinado Rossi	Os títulos de História da América da Coleção Tudo é História e os Currículos paulistas na Educação Básica e Superior nas décadas de 1980 e 1990.	2019	Tese PUC - SP	Articular a redemocratização do Brasil e sua aproximação com os países da América Latina, com a produção dos livros paradigmáticos sobre temas da História da América, especificamente os títulos da Coleção Tudo é História, objeto de estudo desta pesquisa.
13	Fernanda Dias da Silva	São Paulo Faz Escola: dez anos do Currículo Paulista para Sociologia	2020	Dissertação UNICAMP	Analisar o Currículo Paulista de Sociologia dentro do Programa São Paulo Faz Escola, discutindo a coerência ideológica das políticas educacionais dos governos do PSDB no Estado de São Paulo com o governo federal da década de 1990.
14	Luana Aparecida de Oliveira Jorge	Transição Curricular Paulista: Programa Inova Educação e a Implementação do currículo do Ensino Médio.	2021	Dissertação PUC – Campinas	Resumo não explicitado e o repositório da instituição não permitiu acesso ao trabalho completo. Obtivemos acesso ao texto diretamente com a autora, via e-mail.
15	José Humberto de Rezende	Ensino por competências: compreensão e prática do professor de filosofia no ensino médio, em escolas públicas do estado de São Paulo.	2021	Dissertação Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	Compreender e avaliar a presença do ensino por competências, legalmente implantado no Currículo Paulista.

16	Maria do Carmo Pierry Barreiros	Trabalho e projeto de vida: com a palavra, as jovens mulheres do ensino médio integral de escolas estaduais da Cidade de Santos-SP.	2021	Dissertação Universidade Católica de Santos	Analisar as relações entre ensino médio público em tempo integral, o projeto de vida e o trabalho na percepção das jovens mulheres - os sujeitos desta pesquisa.
17	Fábio Cavalcanti	Flexibilização curricular e itinerários formativos: a percepção de professores de física sobre os documentos do novo ensino médio paulista.	2022	Tese Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	Analisar os documentos e compreender como professores de Física, que trabalham nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, percebem processos como a flexibilização curricular e os itinerários formativos e, dessa forma, constroem percepções sobre a reforma do ensino médio.

Fonte: Elaboração do autor.

APÊNDICE E

Quadro 5 – Área de formação e de atuação dos entrevistados

	Autoria	Entrevistados	Áreas de formação	Áreas de atuação
1	CUNHA (2010)	Entrevistas com 5 professoras de uma única escola localizada no Município de São Paulo, Distrito de Brasilândia, Zona Norte.	3 em Letras e duas em Pedagogia	EF I, EF II e EM.
2	SARAIVA (2010)	Entrevistas com 5 professores de 4 escolas de Carapicuíba-SP.	Educação Física	Gestão (diretor e um Professor Coordenador de Oficina Pedagógica (PCOP) e Professores de Educação Física no EF II e EM.
5	MELONI (2013)	Entrevista com 3 profissionais atuantes na rede estadual, no Município de Cândido Mota-SP (Diretoria de Ensino de Assis). Também observou aulas, alunos e escola geral.	Geografia	Gestão (PC), Diretoria de Ensino - PCNP/Geografia; um Professor de Geografia do EM.
7	NUNES (2014)	Entrevistas com 9 profissionais atuantes em uma escola estadual de Ribeirão Preto-SP. Observou escola em geral.	Formação em Letras, Matemática e Física, 4 em Biologia, Matemática, duas em História, Geografia e Pedagogia.	Gestão (vice diretora e uma Professora Coordenadora). Uma Professora de Língua Portuguesa no EF e EM; uma de Matemática EF, um de Ciências, Biologia e Química, um de Matemática no EF e EM, uma de História no EF e EM, uma de Geografia no EF e EM e uma de Biologia e Ciências.

10	MIRALHA (2018)	Entrevistas com 10 professores atuantes em uma escola estadual de EF e EM, localizada em Presidente Prudente-SP. Também observou a escola em geral.	Todos têm licenciatura. 3 em Matemática sendo que 1 tem também Pedagogia. Outro em Geografia, em Letras, em Filosofia e Teologia, Educação Física e Pedagogia, em Biologia e Pedagogia e Artes visuais e Pedagogia.	Magistério em suas respectivas áreas.
11	ORTEGA (2019)	Entrevistou 9 professores atuantes em uma escola estadual, localizada em um pequeno município do interior paulista, não identificado. Também observou escola em geral.	Todos têm licenciatura. Um em Ciências e Matemática, duas em Letras, uma em História e Pedagogia, uma em Matemática, um é licenciado e bacharel em Física, um em Filosofia e História e outra licenciada em Ciência com habilitação plena em Matemática.	Todos são professores do EF-II e/ou do EM, sendo 2 de Matemática, duas de Língua Portuguesa, uma de Língua Inglesa e Portuguesa, um de Física, um de Filosofia e Sociologia, outra de Ciências, Biologia, Química e Matemática e uma de História.
14	JORGE (2021)	Entrevistou e aplicou questionário para 4 Coordenadoras Pedagógicas e 16 professores, de 4 escolas estaduais que oferecem o EF-II e o EM, em Artur Nogueira-SP (Diretoria Regional de Ensino de Limeira-SP).	Todos são referidos como graduados, sendo as 4 Coordenadoras Pedagógicas das áreas de Educação Física, Biologia, uma de Educação Física, Letras e Pedagogia e a quarta de Geografia. Quanto aos professores são graduados em: 4 em Letras, 2 em Física, 1 em História e Pedagogia, 1 em Ciências, 3 em Matemática, 1 em Ciências Biológicas, 1 em Geografia e Pedagogia mais o Bacharelado em Administração, 1 em Química, 1 em Matemática e Física e 1 em Artes.	Gestão Escolar (4 Coordenadoras Pedagógicas) e 16 professores(as) do EF-II e/ou do EM.
15	REZENDE (2021)	Entrevistou 6 professores de Filosofia de 6 escolas estaduais, localizadas em diferentes subdistritos do bairro de Santo Amaro, Zona Sul da Cidade de São Paulo, exceto uma localizada no centro de Barueri-SP. Analisou documentos de cada uma das escolas, observou aulas e ATPCs.	3 são formados em Filosofia e 3 em História e Sociologia e, obtiveram a licenciatura plena em Filosofia pelo Programa de Formação Pedagógica de Docentes, ministrado de acordo com a Resolução CNE n. 02, de 26 de junho de 1997, conhecido como R2.	Professores de Filosofia EM
16	BARREIROS (2021)	Adaptado para o formato digital em função da Covid-19, desenvolveu um "Jogo de Palavras" baseado na Teoria da Livre Associação de Palavras com 30 alunas de duas escolas estaduais do PEI, no Município de Santos-SP. Depois, interagiu em um Chat Online com 6 alunas (que só usaram texto) e representantes do corpo profissional das duas escolas participantes (que usaram texto e voz), incluindo um dos professores de Projeto de Vida. Houve também, interações presenciais para esclarecer os objetivos da pesquisa.	Alunas do EM de duas PEI de Santos -SP e representantes do Corpo profissional, incluindo um professor, os quais não são descritos, nem identificados quanto às suas formações.	Estudantes (feminino) da 3ª Série em 2020 no EM (PEI). Um professor de Projeto de Vida e outros representantes do Corpo profissional das duas escolas PEI.

17	CAVALCANTI (2022) TESE	Entrevistou 5 professores de Física de duas escolas PEI - em jornada de tempo integral de quarenta horas semanais e com carga multidisciplinar (aulas obrigatórias do itinerário Inova Educação, como as Eletivas) - , uma em Guarulhos-SP outra no Município de São Paulo-SP.	Todos têm Licenciatura, 2 em Matemática, 2 Química e 1 licenciado e bacharel em Física	Professores em duas escolas PEI, uma em Guarulhos-SP e outra em São Paulo-SP
----	---------------------------	--	--	--

Fonte: Elaboração do autor

APÊNDICE F

Quadro 6 – Área de formação e de atuação dos 17 autores

	Autoria	Áreas de formação	Áreas de atuação
1	CUNHA (2010)	Formada em Ciências Sociais e complementação em Geografia.	Professora desde 1999, por ocasião da pesquisa era professora efetiva da rede paulista e designada para PCNP na DRE/Norte-1, no setor da Oficina Pedagógica.
2	SARAIVA (2010)	Formado em Educação Física (UNESP – Presidente Prudente) e Pedagogia na Associação de Ensino Superior de Presidente Venceslau - SP (AIPREVE).	Professor de Educação Física da rede paulista desde 1988, quando ingressou na condição de Atribuição em Caráter Temporário (ACT) no município de Santo Anastácio – SP, incluindo escolas rurais. Na época da publicação da pesquisa, era efetivo de Educação Física na rede paulista, em escola localizada em Carapicuíba – SP. Também atuava na rede municipal de Barueri – SP e na Rede Sesi/SP em Osasco – SP.
3	SILVA (2012)	Bacharel em Direito (em 1993) na Faculdade de Direito Padre Anchieta de Jundiá – SP) e licenciado em História (em 2009) pela Faculdade Campo Limpo Paulista/SP (FACCAMP).	Professor de História na rede paulista entre 1995-1998. Na época da publicação, atuava como professor temporário de História e Sociologia da rede paulista desde 2007.
4	MARTINS ³⁶³ (2012)	Segundo seu currículo Lattes, tem formação em Filosofia (2002-2004, Instituto Vicentino de Filosofia), História (2007-2009, Universidade da Grande ABC – UNIACB), Teologia (2015-2019, PUC-São Paulo), Pedagogia (2020-2021, Universidade Cruzeiro do Sul).	Consta em seu currículo Lattes que atuou como professor de História da Rede Sesi (2012-2015). Atua como Analista Técnico Educacional da mesma rede desde 2015.
5	MELONI (2013)	Formada em Geografia em 2010 na UNESP – Ourinhos.	Atuou como professora de Geografia durante o ano de 2010, o que junto com outras experiências junto ao Núcleo de Ensino da UNESP-Ourinhos motivou-lhe para a pesquisa educacional.

³⁶³ Informações tomadas do currículo Lattes do autor, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4819403456422033>. Acesso em: 17 maio 2023.

6	FERNANDES ³⁶⁴ (2013)	Segundo seu currículo Lattes, é graduada em História pela Universidade Federal de Roraima – UFRR (1996) e em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN (2006).	Segundo seu currículo Lattes, atua como professora efetiva na rede paulista desde 1997 e também na rede municipal de Barueri – SP desde o ano 2000. Efetiva SP e Município de Barueri
7	NUNES (2014) ³⁶⁵	Embora a última atualização foi em 2 de mar 2013, o currículo Lattes da autora informa que ela é graduada em História pela Universidade Estadual Paulista (2003), graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo – USP (2010) e Especialista em História, Cultura e Sociedade pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2007).	Em seu currículo Lattes, consta a atuação como professora da rede estadual em diferentes períodos desde 2003, como Vice Diretora em 2011 e como PC desde 2012.
8	SOUZA (2015) ³⁶⁶	Segundo seu currículo Lattes, é graduado em Letras pela Universidade Paulista – UNIP (2004), especialista em Gestão Escolar pela Uirapuru Superior – UIRAPURU (2011).	Em seu currículo Lattes, informa que atua desde 2013 como professor de Língua Portuguesa e Redação em colégio da rede privada, na cidade de Itapetinga – SP.
9	LOMARDO ³⁶⁷ (2017)	Segundo seu currículo Lattes, é graduado em Geografia pela UFSCar (2013).	Na dissertação, informa que atuava há seis anos no EM como professor de Geografia em escolas estaduais localizadas no município de Sorocaba. Seu Lattes confirma sua atuação em uma escola estadual desde 2011.
10	MIRALHA ³⁶⁸ (2018)	Licenciada em Pedagogia pela UNESP – Presidente Prudente (segundo seu currículo Lattes em 2013). Seu currículo Lattes informa também que cursou cinco especializações na área educacional, duas na Faculdade Campos Elíseos e três Faculdade de Conchas, entre 2017 e 2020.	Em sua dissertação, relata que conheceu o SPFE como aluna do EM. No seu currículo Lattes, informa uma única atuação profissional: professora efetiva de educação infantil desde 2017, na rede municipal de Presidente Prudente – SP.
11	ORTEGA (2019) ³⁶⁹	Na dissertação ela explicita ser Bacharel em Geografia, segundo seu currículo Lattes, a formatura	No seu texto, informa que começou sua atuação como professora efetiva de Geografia na rede estadual em 2008 (início da implementação do SPFE), em três escolas (para completar a jornada de trabalho) localizadas no

³⁶⁴ Informações tomadas do currículo Lattes do autor, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5302961073264907>. Acesso em: 17 maio 2023.

³⁶⁵ Informações tomadas do currículo Lattes do autor, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8621606594117198>. Acesso em: 17 maio 2023.

³⁶⁶ Informações tomadas do currículo Lattes do autor, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0852998051950618>. Acesso em: 17 maio 2023.

³⁶⁷ Devido a informações lacunares, consultamos o currículo Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7993150759633407>. Acesso em: 17 maio 2023. Diferentemente do que consta na dissertação, o autor chama-se Juan Simas Esteves de Albergaria Lomardo,

³⁶⁸ Devido a informações lacunares, consultamos o currículo Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5642827077493475>. Acesso em: 17 maio 2023.

³⁶⁹ Devido a informações lacunares, consultamos o currículo Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6574741962430178>. Acesso em: 17 maio 2023.

	foi em 2008, na UNESP – Presidente Prudente.	município de Piracicaba, à cerca de 500 quilômetros de onde residia até então. Após conseguir remoção do seu cargo para uma localidade mais próxima de sua família, passou a atuar, no ano de 2013 em uma escola que lidava com o SPFE de forma muito distinta, mais vigiada.
12	ROSSI (2019) ³⁷⁰	Segundo seu currículo Lattes, antes da presente pesquisa de doutorado, o autor era bacharel em Ciências Políticas e Sociais (Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1986), licenciado em História (Centro Universitário Claretiano, 2010), graduado em Pedagogia (Universidade Nove de Julho, UNINOVE, 2013) e mestre em História (UNESP, 1992).
13	SILVA (2020) ³⁷¹	Segundo seu currículo Lattes, é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, em 2003. A autora afirmou na sua dissertação que atuou como professora na rede paulista desde 2006, começou como Ocupante de Função Atividade (OFA) dando aulas de História, Geografia, Ensino Religioso e projetos diversos. Em 2012, já como professora efetiva de Sociologia, passou a atuar como PC até 2018 quando foi designada para PNCP de Filosofia e Sociologia em uma DRE não identificada.
14	JORGE (2021) ³⁷²	Em seu texto afirma que é licenciada em Letras que, segundo seu currículo Lattes, foi pela Universidade Estadual de Campinas, em 2019. Em sua dissertação, a autora explicita que iniciou sua atuação docente na rede paulista em 2019 e na rede municipal de Cosmópolis em 2020, mas que seu contato com a profissão é anterior, pois sua mãe era professora de matemática e coordenadora de uma escola pertencente ao Programa de Ensino Integral em Artur Nogueira – SP.
15	REZENDE ³⁷³ (2021)	Em consulta ao currículo Lattes, encontramos que o autor fez curso técnico/profissionalizante em Artes Cênicas (Teatro-Escola Macunaíma) e curso técnico/profissionalizante de Radialista - locução (SENAC, 1988). Também consta, graduado em Comunicação Social – Jornalismo (Universidade Metodista de São Paulo, 1980), licenciado em
		Em sua dissertação, explicita que antes do magistério, desempenhou atividades como jornalista e ator. Por vinte anos, produziu e atuou em espetáculos teatrais que tinha como público-alvo alunos da Educação Básica, contato que o motivou a desenvolver como jornalista projetos no ambiente corporativo para absorver alunos egressos do EM no mundo do trabalho. Desde 2006, passou a atuar com professor efetivo de Filosofia na rede paulista, segundo ele, por que é o seu “[...] principal meio para

³⁷⁰ Devido a informações lacunares, consultamos o currículo Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3162846429986682>. Acesso em: 17 maio 2023.

³⁷¹ Devido a informações lacunares, consultamos o currículo Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4156439612140549>. Acesso em: 17 maio 2023.

³⁷² Devido a informações lacunares, consultamos o currículo Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5724868057211811es>. Acesso em: 17 maio 2023.

³⁷³ Devido a informações lacunares, consultamos o currículo Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9975155179907570>. Acesso em: 17 maio 2023.

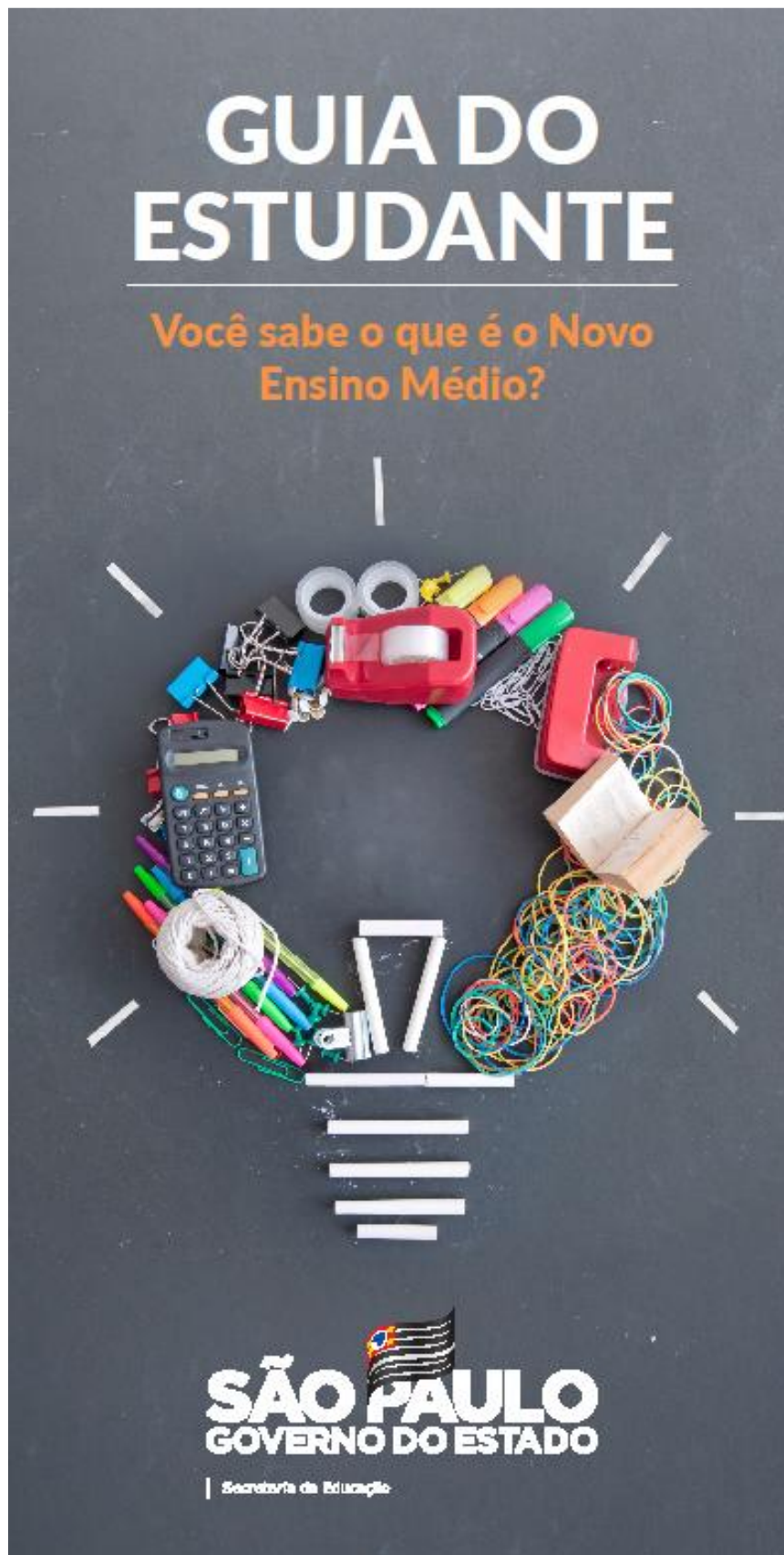
		Filosofia (Centro Universitário Senac, 2006), graduado em História (Universidade Iguazu, 2013), especialista em Filosofia e Ensino de Filosofia (Centro Universitário Claretiano, 2008), três especializações no campo educacional (uma na Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, 2012 e as outras duas na Faculdade Associada Brasil, em 2014 e 2015).	expressar ideias, problematizações, investigações epistemológicas, estratégias didático-pedagógicas e comunicacionais, dentre outros recursos necessários para minha atuação docente” (REZENDE, 2021, p. 19).
16	BARREIROS (2021) ³⁷⁴	Segundo seu currículo Lattes, ela é graduada em Administração na Universidade Metropolitana de Santos, UNIMES (1976) e Arquiteta e Urbanismo na Universidade Braz Cubas, UBC (1977), Especialização em Qualidade e produtividade na Fundação Carlos Alberto Vanzolini (2004) e Especialização em Jornalismo Digital na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014).	Em sua dissertação, afirmou que atuava há muitos anos como administradora de empresas e arquiteta, por isso, tinha ampla experiência com a Gestão de Projetos. Seu envolvimento com a educação teve início por meio do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação: Trabalho e Formação, da Unisantos, segundo seu currículo, desde 2019.
17	CAVALCANTI (2022) TESE	Graduado em Física pelo Instituto Federal de Educação e Tecnologia de São Paulo – IFSP, em 2010 e Mestre em Ciências em Tecnologia dos Materiais pelo Instituto de Pesquisas Nucleares – IPEN, em São Paulo no ano de 2014.	Iniciou sua atuação docente em 2010 na rede paulista onde passou a ser professor efetivo de Física em 2011. Desde 2016 atua em uma escola PEI localizada em Guarulhos – SP.

Fonte: Elaboração do autor

³⁷⁴ Devido a informações lacunares, consultamos o currículo Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9033532465681889>. Acesso em: 17 maio 2023.

ANEXO A

Guia do Estudante





ÍNDICE

Você sabe o que é o Novo Ensino Médio?.....	5
Agora é sua hora de escolher!.....	7
O que são os Itinerários Formativos e como estão organizados?.....	9
Quais serão os aprofundamentos curriculares ofertados na rede?	11
Itinerários formativos de áreas do conhecimento	14
Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana	15
Meu papel no Desenvolvimento Sustentável.....	16
Ciências Humanas, Arte, Matemática. #quem_divide_multiplica	17
Corpo, saúde e linguagens.....	18
Start! Hora do desafio!.....	19
A cultura do solo: do campo à cidade	20
#SeLigaNaMídia.....	21
Superar desafios é de humanas	22
Ciência em ação!.....	23
Matemática Conectada.....	24
Itinerários formativos de áreas do conhecimento com Novotec Expresso.....	26
Itinerários formativos de áreas do conhecimento com Novotec Integrado.....	30
Cursos técnicos que serão oferecidos.....	33
Como vai funcionar a manifestação de interesse?	35



VOCÊ SABE O QUE É O NOVO ENSINO MÉDIO?

- O Novo Ensino Médio iniciou na rede estadual em 2021 para todos os estudantes da 1ª série e contribuirá para o protagonismo do estudante, possibilitando a escolha das suas áreas de interesse, na atuação ativa na escola e na definição do projeto de vida.
- Além disso, o Novo Ensino Médio aproxima os estudantes das transformações da sociedade e do mundo do trabalho. Para atender a todas essas demandas, o Novo Ensino Médio permite que o estudante tenha todos os conhecimentos básicos e ainda possa escolher as áreas de que mais gosta para aprofundar seus estudos, sem precisar ficar mais tempo na escola.
- Você estará mais preparado para conquistar melhores oportunidades no mercado de trabalho e aprofundará, nos itinerários formativos, os conhecimentos exigidos pelos exames vestibulares, preparando melhor o estudante para ingressar no ensino superior.



AGORA É SUA HORA DE ESCOLHER!

- Agora é a hora que você deve **manifestar interesse nas opções de itinerário formativo que gostaria de cursar**. Essa manifestação de interesse tem o objetivo de ajudar a escola a definir quais itinerários serão ofertados de fato em cada turma da 2ª série em 2022.
- O período de manifestação de interesse é de **15 de junho a 8 de julho**.
- Essa etapa é fundamental, pois nem todos os itinerários formativos serão ofertados na sua escola. Por isso, a manifestação de interesse é muito importante: é o **momento que você terá para fazer valer a sua voz**, sinalizando quais itinerários formativos você gostaria de cursar.
- Após a escola definir os itinerários formativos que serão ofertados, **você deverá, durante a rematrícula, sinalizar qual deseja cursar**, entre as opções definidas pela escola.
- **Você vai começar as aulas dos itinerários formativos no início das aulas da 2ª série, em 2022.**



O QUE SÃO OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E COMO ESTÃO ORGANIZADOS?

- Os itinerários formativos estão organizados em duas partes: (1) os componentes do Inova Educação; e (2) o aprofundamento curricular.
- A manifestação de interesse corresponde à parte do aprofundamento curricular.
- Na 2ª série, você terá 10 aulas semanais dedicadas ao aprofundamento curricular que escolheu entre as opções apresentadas pela escola. Na 3ª série, serão 20 aulas, conforme a imagem abaixo:

Carga horária | Aulas por semana



Formação Geral Básica

Itinerários Formativos

Componentes do Inova Educação

Aprofundamento Curricular

- O aprofundamento curricular está organizado em unidades curriculares. Unidade curricular é um bloco de 10 aulas semanais com duração de 1 semestre.
- Cada aprofundamento curricular é composto por 6 unidades curriculares. Na 2ª série, você terá uma unidade curricular em semestre e, na 3ª série, duas unidades curriculares por semestre:

1ª série

1º semestre	2º semestre
-	-

2ª série

1º semestre	2º semestre
Unidade Curricular 1	Unidade Curricular 2

3ª série

1º semestre	2º semestre
Unidade Curricular 3 + Unidade Curricular 4	Unidade Curricular 5 + Unidade Curricular 6

QUAIS SERÃO OS APROFUNDAMENTOS CURRICULARES OFERTADOS NA REDE?

SERÃO 3 MODELOS POSSÍVEIS

1

Aprofundamento curricular de áreas do conhecimento

Os aprofundamentos curriculares de áreas do conhecimento estão organizados em uma ou duas áreas. Ao todo, são 10 opções:

- Áreas de Ciências Humanas e Linguagens – *Cultura em movimento*: diferentes formas de narrar a experiência humana.
- Áreas de Ciências da Natureza e Matemática – *Meu papel no desenvolvimento sustentável*.
- Áreas de Matemática e Ciências Humanas – *Ciências Humanas, Arte, Matemática. #quem_divide_multiplica*
- Áreas de Linguagens e Ciências da Natureza – *Corpo, saúde e linguagens*.
- Áreas de Linguagens e Matemática – *Start! Hora do desafio!*
- Áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza – *A cultura do solo: do campo à cidade*.
- Área de Linguagens e suas tecnologias – *#SeLigaNaMídia*
- Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – *Superar desafios é de humanas*.
- Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias – *Ciência em ação!*
- Área de Matemática e suas tecnologias – *Matemática conectada*.

2 Áreas do Conhecimento com Novotec Expresso

Cursos de qualificação profissional

O Novo Ensino Médio permite que você faça o aprofundamento curricular em uma das áreas do conhecimento e ainda receba dois certificados profissionalizantes. Assim, você poderá desenvolver outras competências e facilitar sua entrada no mundo do trabalho.

Serão quatro opções:

- Área de Linguagens e suas tecnologias – #SeLigaNaMidia + Novotec Expresso.
- Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Superar desafios é de humanas + Novotec Expresso.
- Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias – Ciência em ação! + Novotec Expresso.
- Área de Matemática e suas tecnologias – Matemática Conectada + Novotec Expresso.

3 Novotec Integrado

Curso técnico no itinerário formativo

O Novo Ensino Médio também permite que você tenha a oportunidade de sair com um diploma de curso técnico e com o do ensino médio, sem aumentar a sua carga horária, dentro do programa Novotec Integrado. No total, serão 21 opções de cursos técnicos.



ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS

CULTURA EM MOVIMENTO: DIFERENTES FORMAS DE NARRAR A EXPERIÊNCIA HUMANA



ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE ÁREAS DO CONHECIMENTO

- Você já parou para pensar em como a cultura está na sua vida, seja como consumidor, seja como produtor, e como a influencia algumas de suas decisões, incluindo até seu projeto de vida? No aprofundamento "Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana", você terá a oportunidade de vivenciar e compreender como isso acontece, a partir de suas experiências presenciais e virtuais, adquirindo, assim, mais repertório para ampliar e ressignificar o seu papel nos modos de vida.
- Ainda ampliará seus conhecimentos a respeito de normas, hábitos, saberes, tradições, relações, práticas corporais e juízos estéticos, de forma a posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando, além de fatos e evidências, memórias e vivências que o capacite a produzir e conectar culturas locais e globais, sempre comprometidas com o combate a preconceitos e estereótipos.



ÁREAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

MEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Você já pensou sobre o que sustentabilidade tem a ver com seu Projeto de vida? Você sabe que a maioria das carreiras do futuro necessita de soluções tecnológicas, não é verdade? Tecnologia sem sustentabilidade não é exatamente uma solução e não assegura qualidade de vida para as pessoas.

Pensando nisso, o aprofundamento "Meu papel no Desenvolvimento Sustentável", traz as áreas de Ciências da Natureza e Matemática trabalhando em conjunto e buscando soluções para problemáticas atuais do nosso cotidiano como, por exemplo, propostas para redução da poluição da água e descartes inadequados de resíduos. Dessa forma, propõe-se o estudo, pesquisa e análise de problemas, com ou sem o uso de tecnologias, para o desenvolvimento sustentável local, regional ou global.

Ao percorrer as unidades curriculares, você terá a oportunidade de refletir sobre a utilização das energias limpas e suas consequências para o meio ambiente, construir protótipos de casa sustentável, propor soluções tecnológicas para iluminação pública, compreender o papel da proteção da biodiversidade local e, ainda, estudar representações e conhecimentos matemáticos, alterações climáticas e seus impactos ambientais e utilização de satélites geoestacionários.

Por meio desse aprofundamento, você verá que avanços tecnológicos e sustentabilidade caminham juntos e desenvolverá competências e habilidades voltadas para profissões de nível técnico e ensino superior, para o mundo do trabalho e para sua inserção ética, cidadã e responsável na sociedade.

ÁREAS DE MATEMÁTICA E CIÊNCIAS HUMANAS

CIÊNCIAS HUMANAS, ARTE, MATEMÁTICA #QUEM_DIVIDE_MULTIPLICA

Você é daqueles que separa o mundo entre o "povo de Humanas" e o "povo de Exatas"? E se essa separação não for assim tão definitiva? É melhor reconsiderar! Lembre-se de que as Ciências Humanas abordam múltiplos aspectos do ser, viver e conviver em diferentes tempos, lugares e contextos e que modelos matemáticos podem testar hipóteses, explicar e solucionar problemas, evidenciando a conexão entre as áreas, a qual é capaz de concretizar num contexto prático a explicação de conceitos abstratos.

O itinerário "Ciências Humanas, Arte, Matemática #quem_divide_multiplica" convida você a compreender que dividir pode ser significado como compartilhar empatia, respeito, dignidade e conhecimentos, para que possamos multiplicar a esperança de um mundo melhor para futuras gerações. Você está considerando esses aspectos no seu projeto de vida? Além disso, você vai aprofundar e consolidar a relação entre as áreas, por meio de estudo de modelos matemáticos e econômicos; de processos políticos; das diversidades social, cultural, geracional, étnica, entre outras, bem como na relação de produção, circulação, consumo e sustentabilidade ambiental.



ÁREAS DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS DA NATUREZA

CORPO, SAÚDE E LINGUAGENS

Você conhece as linguagens do seu corpo? Sabe como ele funciona, como se move? Neste aprofundamento, integrando as áreas de Ciências da Natureza e Linguagens, você investigará as representações e os conceitos fisiológicos, físicos e químicos em torno do corpo. Analisará como eles se modificam de acordo com a evolução histórica da sociedade, uma vez que são influenciados tanto pelo desenvolvimento científico e tecnológico como pelos contextos sociais e culturais. Poderá também, de forma ética e crítica, combater estereótipos, promover a inclusão e desenvolver a empatia, ampliando, assim, seu repertório cultural e científico para entender e intervir na forma como o corpo se expressa e se comunica.

Ao compreender as linguagens e o funcionamento do corpo, você será capaz de (re)significar as relações que estabelecemos entre ele e o universo no qual está inserido.

Dessa forma, por meio dos estudos deste aprofundamento, você adotará posicionamentos mais conscientes em relação às práticas corporais, artísticas e de manutenção da saúde em seu projeto de vida e de sociedade.



ÁREAS DE LINGUAGENS E MATEMÁTICA

START! HORA DO DESAFIO!

O que faz um resolvidor de problemas? Como a Matemática e as Linguagens podem nos ajudar a identificar problemas e resolvê-los? Que estratégias podemos aprender com esse processo e levar para a vida, para os estudos e para o mundo do trabalho?

No aprofundamento "Start! Hora do desafio!", você construirá essas aprendizagens, resolvendo diferentes desafios, individual e colaborativamente, como, por exemplo: encarar aquela fase do jogo que não consegue avançar, analisar a viralização das notícias nas redes, investigar materiais sustentáveis e suas aplicabilidades, aprender como ser mais autônomo nos estudos, participar de processos de criação e muito mais.

Nessas e em outras práticas, você irá questionar, formulará hipóteses, realizará análises, desenvolverá estratégias, proporá possíveis soluções, de modo ético e consciente. Com isso, poderá empreender projetos pessoais e coletivos, (re)conhecendo-se como um resolvidor de problemas.



ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E
CIÊNCIAS DA NATUREZA

A CULTURA DO SOLO: DO CAMPO À CIDADE

Como nos relacionamos com o solo, a terra, as plantas e os animais? Todos temos direito a um pedaço de terra? Será que a matéria e a energia presentes no solo também fazem parte de nós? A produção de alimentos é suficiente para a sobrevivência do ser humano? Você já pensou na relação que a terra pode ter com a cultura de um povo?

Ao explorar os segredos do solo, o Itinerário formativo abordará temas como o uso sociocultural e político da terra e as relações com indivíduos, comunidades e sociedades, contribuindo para que você compreenda e atue para utilização adequada do solo, a partir de seus recursos e características. Você terá a oportunidade de observar, compreender e investigar fenômenos biológicos, físicos e químicos; elaborar projetos com ou sem o uso de ferramentas digitais; ampliar seus conhecimentos e seus recursos para poder agir concretamente no seu entorno e na sua realidade, seja ela rural, seja ela urbana.



ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

#SELIGANAMÍDIA

Em todos os meios e lugares que ocupamos, estamos em contato com as mais diferentes formas de interação e comunicação que dependem do que as pessoas querem "dizer", para quem e por quê. Mas qual será o seu papel e suas ações em meio a tantas mudanças na forma como utilizamos as linguagens e interagimos frente a um mundo tão dinâmico? Como os usos críticos e criativos delas podem fazer você refletir sobre suas escolhas ou em seu projeto de vida, em sua carreira profissional, em sua comunidade e nos desafios da vida contemporânea?

No aprofundamento "#SeLigaNaMidia", você participará de núcleos de estudos e criação, laboratórios, oficinas, observatórios, workshops, em que poderá analisar obras de arte, vídeos, textos diversos, propagandas, entre outras produções, além de vivenciar processos de autoria que conectam você com diferentes possibilidades de conhecer, ser e estar no mundo.

Você produzirá narrativas para jogos, projetos audiovisuais, praticará movimentos corporais diversos, utilizará aplicativos e programas para criar e recriar conteúdos midiáticos, desenvolverá a colaboração, a criatividade, o pensamento crítico e o senso estético. Com essa jornada, você poderá ampliar o autoconhecimento, fazer escolhas, empreender suas próprias ideias em sua vida pessoal, profissional e cidadã.



ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

SUPERAR DESAFIOS É DE HUMANAS

Existir, coexistir e conviver são os desafios propostos para este itinerário. Aqui você irá explorar novas formas de se relacionar com pessoas, com culturas e territórios em que vivem e se preparar para as relações no mundo do trabalho. Você terá a oportunidade de olhar para si e para os outros de forma reflexiva e criativa, para compreender os espaços das juventudes e as possibilidades de transformação de si e da sociedade.

Durante o trajeto, você investigará, em obras científicas, filosóficas, artes visuais, músicas e redes sociais, diferentes dimensões dos produtos das culturas, a produção de espaços geográficos e práticas discursivas. Esses conhecimentos o ajudarão a interpretar, criar e intervir nas relações sociais e ambientais ao participar de assembleias, palestras, debates, estudos do meio etc., aprimorando sua atitude cidadã e atendida com a sociedade.

Nesse contexto, ao identificar problemas e suas causas em diferentes aspectos, você poderá buscar informações sobre como participar de propostas de políticas públicas, promover ações, como criar páginas na internet e produzir materiais para intervir e mediar a busca por relações sustentáveis. Você vai, ainda, analisar e revisar criticamente fatos do tempo passado e presente, para propor e empreender formas mais respeitadas de convivência, baseadas nos Direitos Humanos.

Logo, neste itinerário você vai encarar outras maneiras de identificar e questionar a organização das relações sociais e as propostas de políticas públicas para a comunidade e o meio ambiente, experimentar novos sentidos para sua aprendizagem e os impactos para sua vida futura. Ao aprimorar a argumentação e a mediação social, você aperfeiçoará suas relações na sociedade e no trabalho, iniciando uma nova etapa no protagonismo social, profissional e político.

Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias

CIÊNCIA EM AÇÃO!

O aprofundamento, ao explorar o universo fantástico das Ciências (do nano ao macroscópico), aborda temas como a origem e a diversidade da vida, a forma como os seres vivos interagem com o meio, a saúde e seus determinantes; o uso de energia e outros recursos naturais. Além disso, permite analisar como os seres humanos vivem, habitam, se locomovem, se alimentam, interagem e se comunicam, a partir da investigação, utilizando fontes confiáveis de dados, aplicação da Ciência e o desenvolvimento de projetos.

Por meio da combinação de Ciências da Natureza, Tecnologia, Arte, Matemática e Educação Física, o aprofundamento busca a integração de diferentes conhecimentos, com o objetivo de propor soluções para problemas do cotidiano.

Você tem interesse pela investigação científica? Gosta de aprender com a prática? Neste aprofundamento você desenvolverá competências e habilidades fundamentais para ingressar no mundo do trabalho e para dar continuidade aos estudos no Ensino Superior e ao longo da vida, fortalecendo seu protagonismo e autonomia, podendo aprimorar e expandir seus conhecimentos científicos de forma prática.



ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

MATEMÁTICA CONECTADA

Você sabia que a Matemática foi e continua sendo desenvolvida para resolver necessidades do ser humano e, portanto, faz parte da dinâmica das sociedades? O aprofundamento "Matemática conectada" cria oportunidades para aprendizagens que favoreçam o seu desenvolvimento nos aspectos sociais, pessoais, culturais e econômicos, por meio de situações que possibilitem interpretações, argumentações, tomadas de decisão e criações apoiadas em conhecimentos matemáticos.

Nestas unidades curriculares, você terá a oportunidade de planejar sua vida financeira pessoal e, no mundo do trabalho, desenvolver pensamento computacional para criar games e quizzes, simular aplicações da probabilidade em diferentes contextos, utilizar a geometria para analisar e entender o equilíbrio de grandes construções de engenharia e criar obras de arte.

Seu projeto de vida será o guia para suas escolhas, em cada parte deste percurso, colocando você na posição de empreendedor, como autor ou criador de produtos em diferentes áreas, com ou sem o uso de tecnologia. Este aprofundamento será uma ótima experiência para você trilhar por diferentes caminhos de aprendizagem e romper com a ideia de que a Matemática é uma ciência pronta e acabada. Esta é a vez de aplicá-la a favor da sua jornada na vida!





ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE ÁREAS DO CONHECIMENTO COM NOVOTEC EXPRESSO

+ NOVOTEC EXPRESSO

ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

Neste itinerário, você terá o **aprofundamento na área de Matemática e suas tecnologias e terá dois cursos de qualificação profissional**, permitindo a você aprender habilidades em áreas ligadas à programação e ao design, como a criação de sites na internet, aplicativos de celular ou de jogos digitais, aprender a mexer em ferramentas de arte visual e desenvolver softwares, além de se preparar para ingressar no mundo do trabalho. Você estará ainda mais preparado para cursar Ensino Superior ou Técnico em geral, especialmente em áreas como Tecnologia da Informação e Design. Além disso, poderá explorar sozinho outras possibilidades de formação ligadas ao mundo da tecnologia.



ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

Neste itinerário, você terá o **aprofundamento na área de Linguagens e suas tecnologias e terá dois cursos de qualificação profissional**, permitindo a você trabalhar com edição de conteúdo digital, marketing e redes sociais, criar sites na internet ou aplicativos de celular, além de se preparar para ingressar no mundo do trabalho. Com este itinerário, você estará ainda mais preparado para cursar o Ensino Superior ou Técnico em geral, em especial em áreas ligadas à Comunicação. Além disso, também poderá explorar sozinho outras formações relacionadas ao mundo da comunicação social.





ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

Neste itinerário, você terá o **aprofundamento na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias e terá dois cursos de qualificação profissional**, permitindo a você aprender habilidades de organização de dados e tecnologia, como mexer no Excel ou criar jogos digitais, além de se preparar para ingressar no mundo do trabalho. Com este itinerário, você estará ainda mais preparado para cursar o Ensino Superior ou Técnico, em especial em áreas ligadas à tecnologia e à sustentabilidade. Além disso, também poderá explorar sozinho outras formações relacionadas à tecnologia. +

ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

Neste itinerário você terá o **aprofundamento na área de Ciências da Humanas e Sociais Aplicadas e terá dois cursos de qualificação profissional**, permitindo a você trabalhar com criação de projetos de impacto social e entender melhor o mundo digital, além de se preparar para ingressar no mundo do trabalho. Com este itinerário, você estará ainda mais preparado para cursar o Ensino Superior ou Técnico, em especial em áreas ligadas às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. +



ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE ÁREAS DO CONHECIMENTO COM NOVOTEC INTEGRADO

+ NOVOTEC INTEGRADO

O Novotec Integrado é o programa que oferta os cursos de formação técnica junto com o Ensino Médio. Ao final do Ensino Médio, além do certificado de conclusão, você também sairá com um diploma de curso técnico.

O Novotec Integrado será ofertado em algumas escolas do estado. A lista de escolas será divulgada em agosto. O processo de seleção dos estudantes não é feito por vestibulinho, mas, se houver excesso de demanda, haverá uma análise por critérios de paridade de vagas entre meninos e meninas e de vulnerabilidade social.



CURSOS TÉCNICOS QUE SERÃO OFERECIDOS

- TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO
- TÉCNICO EM MARKETING
- TÉCNICO EM LOGÍSTICA
- TÉCNICO EM RECURSOS HUMANOS
- TÉCNICO EM COMÉRCIO
- TÉCNICO EM FINANÇAS
- TÉCNICO EM CONTABILIDADE
- TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS
- TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET
- TÉCNICO EM SERVIÇOS JURÍDICOS
- TÉCNICO EM SERVIÇOS PÚBLICOS
- TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO
- TÉCNICO EM DESIGN GRÁFICO
- TÉCNICO EM DESIGN DE INTERIORES
- TÉCNICO EM EVENTOS
- TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA
- TÉCNICO EM ELETRÔNICA
- TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA
- TÉCNICO EM QUÍMICA
- TÉCNICO EM ANÁLISES CLÍNICAS
- TÉCNICO EM FARMÁCIA

SÃO PAULO
GOVERNO DO ESTADO


ÍNDICE

COMO VAI FUNCIONAR A MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE?

A seguir, mostramos, passo a passo, como acessar o questionário que você deverá preencher, manifestando interesse nos aprofundamentos curriculares dos itinerários

PASSO 1 Entrar no site da Secretaria Escolar Digital - SED

<https://sed.educacao.sp.gov.br/>



The screenshot shows the homepage of the Secretaria Escolar Digital (SED) website. The header includes the logo of the Secretaria de Educação do Estado de São Paulo and the text 'Secretaria Escolar Digital'. Below the header, there is a navigation menu with options like 'Início', 'Sobre a SED', 'Serviços', 'Contato', 'Acessibilidade', and 'Segurança'. The main content area features a large blue banner with the text 'Bem-vindo à Secretaria Escolar Digital' and a red 'Entrar' button. There are also input fields for 'CPF' and 'Senha'.

35

PASSO 2

Accese a SED utilizando seu RA seguido das letras **sp** (sem espaço), no campo **NOME DE USUÁRIO**. Depois, no campo **SENHA**, insira a sua senha.



Caso seja o seu primeiro acesso, recomendamos inserir a data de nascimento sem as barras no campo "SENHA".



Se mesmo assim não conseguir, clique em "Esqueci a Senha" e preencha os campos para receber a senha provisória no e-mail que você indicar.



PASSO 3

Clique no menu "Aluno", depois selecione o menu "Questionário de Interesse - Aprofundamento Curricular".


PASSO 4

Clique em "Questionário Novo Ensino Médio".



PASSO 5

Faça sua manifestação de interesse pelos aprofundamentos de área do conhecimento. Você deve indicar pelo menos 6 opções, listando em ordem de preferência, depois clique em "Avançar".

Questionário de Interesse - Aprofundamento Curricular

Selecione um curso de aprofundamento de área do conhecimento que você deseja cursar. Você deve indicar pelo menos 6 opções, listando em ordem de preferência. Clique em "Avançar" para prosseguir.

Curso	Descrição	Seleção	Ordem	Excluir
Curso de Aprofundamento em Matemática	Curso de aprofundamento em Matemática para o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>	1	X
Curso de Aprofundamento em Física	Curso de aprofundamento em Física para o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>	2	X
Curso de Aprofundamento em Química	Curso de aprofundamento em Química para o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>	3	X
Curso de Aprofundamento em Biologia	Curso de aprofundamento em Biologia para o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>	4	X
Curso de Aprofundamento em Inglês	Curso de aprofundamento em Inglês para o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>	5	X
Curso de Aprofundamento em Espanhol	Curso de aprofundamento em Espanhol para o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>	6	X

PASSO 6

Indique se tem interesse no aprofundamento de área do conhecimento com Novotec Expresso.

Se você tiver interesse em cursar um aprofundamento que inclua um curso de qualificação profissional, aqui é o momento de dizer: basta selecionar os itinerários que você gostaria de fazer (pode ser mais de um).

Caso não tenha interesse, indique a opção "Não tenho interesse em nenhum itinerário de área do conhecimento com Novotec Expresso". Clique em "Avançar".

Questionário de Interesse - Aprofundamento Curricular

Selecione um curso de aprofundamento de área do conhecimento que você deseja cursar. Você deve indicar pelo menos 6 opções, listando em ordem de preferência. Clique em "Avançar" para prosseguir.

Indique se você tem interesse em cursar um aprofundamento de área do conhecimento que inclua um curso de qualificação profissional.

Selecione os itinerários que você gostaria de fazer (pode ser mais de um).

Itinerário	Descrição	Seleção
Itinerário de Aprofundamento em Matemática	Itinerário de aprofundamento em Matemática para o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>
Itinerário de Aprofundamento em Física	Itinerário de aprofundamento em Física para o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>
Itinerário de Aprofundamento em Química	Itinerário de aprofundamento em Química para o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>
Itinerário de Aprofundamento em Biologia	Itinerário de aprofundamento em Biologia para o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>
Itinerário de Aprofundamento em Inglês	Itinerário de aprofundamento em Inglês para o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>
Itinerário de Aprofundamento em Espanhol	Itinerário de aprofundamento em Espanhol para o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>

PASSO 7

Indique se tem interesse no Novotec Integrado.

Se você tiver interesse em cursar o Novotec Integrado, aqui é o momento de dizer. Você deverá selecionar os cursos que mais gostaria de cursar (pode ser mais de um).

Caso não tenha interesse, indique a opção "Não tenho interesse em nenhum itinerário formativo do Novotec Integrado". Clique em "Avançar".

Questionário de Interesse - Aprofundamento Curricular

Selecione um curso de aprofundamento de área do conhecimento que você deseja cursar. Você deve indicar pelo menos 6 opções, listando em ordem de preferência. Clique em "Avançar" para prosseguir.

Indique se você tem interesse em cursar o Novotec Integrado.

Selecione os cursos que mais gostaria de cursar (pode ser mais de um).

Curso	Descrição	Seleção
Curso de Aprofundamento em Matemática	Curso de aprofundamento em Matemática para o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>
Curso de Aprofundamento em Física	Curso de aprofundamento em Física para o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>
Curso de Aprofundamento em Química	Curso de aprofundamento em Química para o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>
Curso de Aprofundamento em Biologia	Curso de aprofundamento em Biologia para o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>
Curso de Aprofundamento em Inglês	Curso de aprofundamento em Inglês para o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>
Curso de Aprofundamento em Espanhol	Curso de aprofundamento em Espanhol para o Ensino Médio	<input type="checkbox"/>

PASSO 8

Seu questionário foi enviado com sucesso.

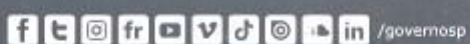
Questionário de Interesse - Aprofundamento Curricular

Ativo

Seu questionário foi enviado com sucesso.

Caso você mude de ideia depois de responder ao questionário sobre qual o aprofundamento deseja manifestar interesse em fazer, você terá até o dia 8 de julho para voltar ao questionário e fazer a alteração.

LEMBRE-SE! As opções que você indicar aqui vão servir de informação para sua escola. Ela vai considerar a sua opinião e a de todos os seus colegas para decidir quais cursos vai ofertar para inscrições durante a matrícula, em agosto. Agora é hora de fazer valer a sua voz! Mostra para sua escola quais seus interesses ;)



/governosp

www.sp.gov.br



| Secretaria da Educação

ANEXO B

As seis UC do aprofundamento curricular CHSA e Linguagens



ANEXO C

As seis UC do aprofundamento curricular CHSA e Ciência da Natureza e suas
Tecnologias**Unidade Curricular 1: O indivíduo e o ambiente (2ª série)**

Na UC1 O indivíduo e o ambiente, você vai pesquisar diferentes aspectos da saúde do solo e da saúde humana, a produção rural, urbana e o consumo de alimentos, compreender os processos de transformação de energia presente no solo, as dinâmicas responsáveis pela formação do relevo, fenômenos químicos do solo e a importância da alimentação em diferentes contextos sociais e culturais.

Unidade Curricular 2: Ação humana e suas consequências (2ª série)

Na UC2 Ação humana e suas consequências, você vai estudar o solo e seus diferentes tipos, compreendê-lo como uma estrutura viva, dinâmica, refletir sobre aspectos como o desenvolvimento territorial, seus processos socioeconômicos e culturais. Você terá a oportunidade de investigar as propriedades e a degradação do solo em decorrência da ação humana, desenvolver propostas sustentáveis que envolvam políticas públicas e intervir em sua comunidade, contribuindo para a ampliação do seu projeto de vida.

Unidade Curricular 3: Tecnologia e sustentabilidade (3ª série)

Na UC3 Tecnologia e sustentabilidade, você será questionado: Qual a contribuição da tecnologia para a sustentabilidade? Os satélites conseguem captar desmatamentos? O monitoramento dos animais silvestres ajuda para sua preservação? A partir dessas questões, você vai estudar por meio de análises, as aplicações da tecnologia de dados na observação de fenômenos naturais e socioculturais que possibilitam conhecer e atuar para a conservação e preservação do meio ambiente.

Unidade Curricular 4: Mundos que se conectam (3ª série)

Na UC4 Mundos que se conectam, você poderá pensar: os diferentes povos conseguem conviver em harmonia? Por que existem as fronteiras? Como elas são estabelecidas? Elas são pacíficas ou não? Nesta UC, você vai compreender a dinâmica das populações a partir de pesquisas e revisões bibliográficas e documentais, utilizando dados para a análise da formação de territórios; os fluxos populacionais, de informações, de valores éticos e culturais para compreender o próprio ambiente e as forças políticas e sociais em diferentes contextos históricos.

Unidade Curricular 5: Tecnologia agro: rural e urbana (3ª série)

Na UC5 Tecnologia agro: rural e urbana, serão abordadas questões como "o que são e por que existem os transgênicos?", "Como será a produção de alimentos no futuro?" "Podemos produzir e consumir alimentos de maneira sustentável?". Você poderá refletir sobre estes questionamentos, o uso de tecnologias agrícolas com baixo impacto ambiental, como elas podem contribuir para a produção de alimentos funcionais que atendam às necessidades dos cidadãos e do mercado consumidor. Além disso, você terá a oportunidade de discutir ações para o acesso à alimentação nutritiva, crescimento econômico sustentável, entre outras.

Unidade Curricular 6: Produção em contexto global (3ª série)

Na UC6 Produção em contexto global, você verá que existem diferentes formas de trabalhar, de se relacionar com o ambiente e com o trabalho. Como vivem hoje as comunidades tradicionais? O que é tradição e o que é inovação? Como são os modos de vida das pessoas segundo os lugares e os recursos disponíveis? Como perceber que nossas ações impactam o planeta? Você vai estudar a produção material e simbólica da vida no mundo contemporâneo e seus impactos no contexto de um sistema mundial de interdependências, com destaque para as transformações no mundo do trabalho, nos hábitos e no acesso aos direitos.

ANEXO D

As seis UC do aprofundamento curricular CHSA: superar desafios é de humanas

Unidade Curricular 1: No mundo tudo está interligado (2 série)

Você estudará questões acerca do desenvolvimento tecnológico, da cultura, da memória, do espaço geográfico e como esses elementos constituem nossas vivências. Estes temas serão acessados por meio de diferentes formatos: podcasts, crônicas, panfletos informativos, entrevistas, infográficos, vídeos etc., de forma que você também seja produtor de conteúdo em diferentes mídias.

Unidade Curricular 2: Pessoal e coletivo: repense suas atitudes (2 série)

Você aprofundará seus conhecimentos sobre pensamento político, demografia, pluralidade, diferenças e desigualdades sociais e os múltiplos sentidos da comunicação e expressão, desenvolvendo habilidades que o qualificará para debates de ideias em rodas de conversa e palestras, entre outros meios. Dessa forma, vai aperfeiçoar sua cidadania utilizando diferentes redes para divulgar seus conhecimentos e propor ações empreendedoras.

Unidade Curricular 3: Em que mundo vivemos? (3 série)

Você investigará a formação de territórios e fronteiras e o planejamento do espaço geográfico, a partir das influências e impactos da globalização, os efeitos das transformações tecnológicas na dinâmica das relações de trabalho, dos valores morais, entre outros aspectos dos povos e sociedades. Você terá também a oportunidade de acessar e desenvolver diferentes produções em suporte físico e digital contribuindo para aprimorar seu projeto de vida.

Unidade Curricular 4: Atitudes Sustentáveis: qual é a pegada? (3 série)

Como podemos tomar decisões e agir para que os impactos da ação e intervenção humana estejam em equilíbrio com o planeta? Nesta unidade curricular, você terá possibilidade de selecionar e organizar estudos sobre os impasses ético-políticos gerados pelas relações das sociedades com a Natureza para promover intervenções de responsabilidade social.

Unidade Curricular 5: O direito a ter direitos (3 série)

Você já ouviu falar em respeito ou violação dos direitos humanos? De que maneira esses temas influenciam nossa vida? A história está repleta de exemplos e situações de conflito e algumas resoluções. Nesta unidade curricular você estudará e refletirá sobre divergências sociais, políticas e ambientais, bem como conhecer e propor práticas que ajudam na mediação de conflitos, rompendo com ciclos de violência, promovendo a cultura da paz.

Unidade Curricular 6: Cenários, pontes e trilhas (3 série)

Você terá a oportunidade de pesquisar diferentes produções culturais, econômicas e sociais para conhecer o mundo do trabalho. Dessa forma, você poderá recorrer a apresentações, exposições, performances, oficinas criativas e outras possibilidades de expressão, para comunicar suas ideias e projetos, sendo capaz de elaborar ações empreendedoras com protagonismo nos contextos em que vive.

ANEXO E

As seis UC do aprofundamento curricular Integrado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias

Unidade Curricular 1: Números também importam! (2ª série)

Você sabe como os prefeitos e seus secretários tomam decisões sobre como e quanto investir para resolver um problema de uma comunidade? De onde vem o dinheiro para esse tipo de investimento? Como calcular ou estimar dados de uma população e obter indicadores sociodemográficos para a implantação de políticas públicas e a posterior avaliação de programas sociais? Nesta unidade, a proposta é ampliar o estudo das diferentes formas de expressar e interpretar situações socioeconômicas e tecnológicas para que você possa analisá-las e se posicionar criticamente.

Unidade Curricular 2: De olho na Informação! (2ª série)

Você já foi convencido a acreditar ou mudar de opinião, influenciado por um resultado numérico? Mesmo o que é absurdo pode parecer plausível quando expresso em números, porcentagens e dados estatísticos manipulados. Nesta unidade curricular, você irá investigar fatos, eventos e processos a partir de uma perspectiva que o ajudará a interpretar de modo mais profundo e criterioso a realidade em que vivemos e os vários tipos de informações que chegam até você todos os dias, sejam elas numéricas ou não.

Unidade Curricular 3: Números também empoderam! (3ª série)

No nosso país, qual é a taxa de analfabetismo? Qual é a diferença da média salarial entre homens e mulheres? Qual é "a cor" do ensino superior? Nesta unidade, você terá a oportunidade de entrar em contato com diversos dados numéricos que permitirão um exercício mais consciente de seu papel como cidadão, conhecendo melhor debates relativos ao direito, à justiça, às artes etc. Nesse contexto, você será desafiado a desenvolver atividades "mão na massa", como a de planejar e executar uma pesquisa amostral ou até criar uma revista digital.

Unidade Curricular 4: Números também são culturais! (3ª série)

Qual a relação entre os números e os padrões de estética? E entre os números e as estações do ano? Nesta unidade, você verá as relações entre conceitos matemáticos e a diversidade cultural dos povos, sua relação simbólica com os aspectos climáticos, territoriais, étnicos, e desdobramentos em políticas populacionais.

Unidade Curricular 5: Consumo, logo existo... (3ª série)

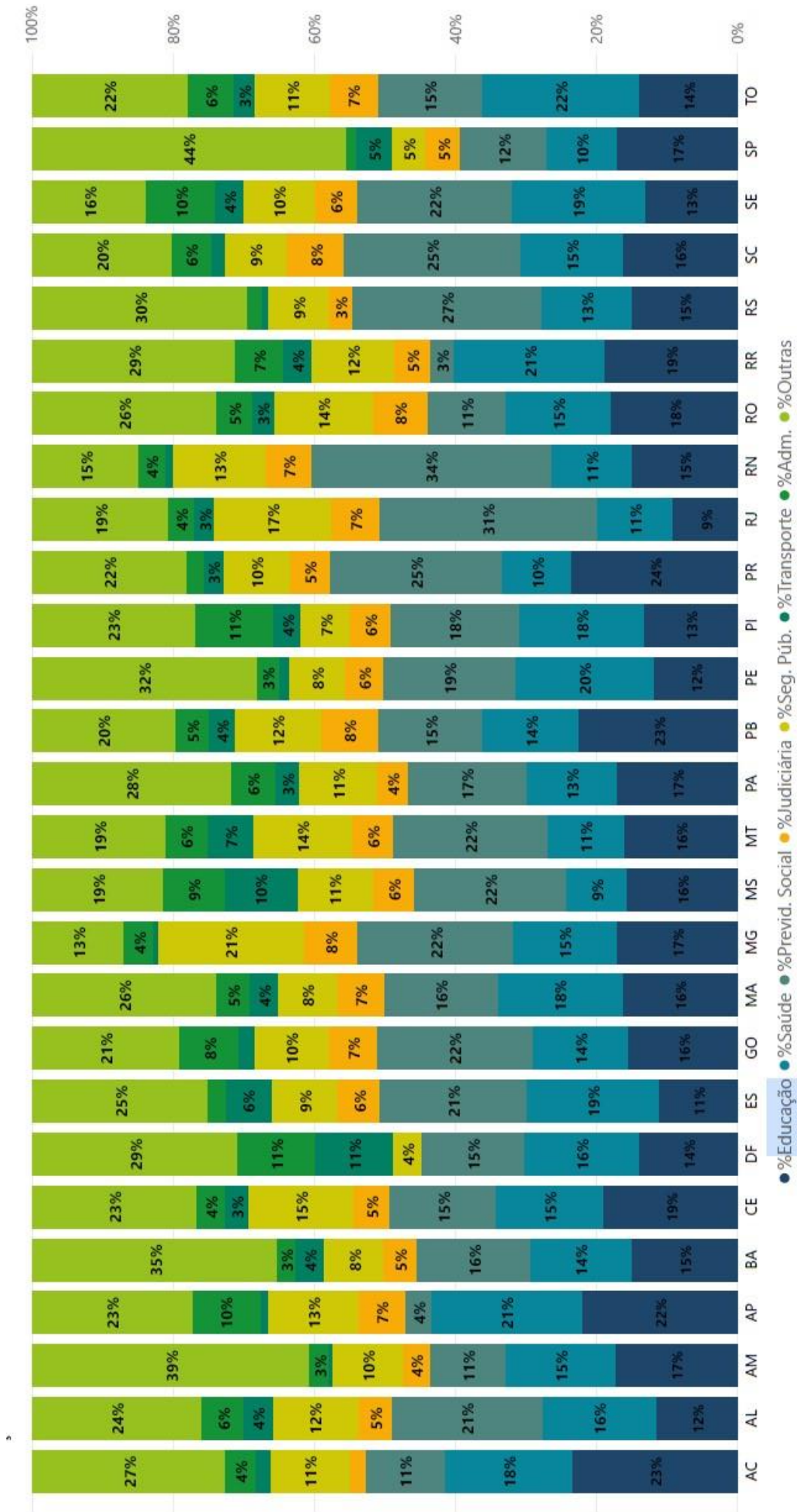
Em que medida você é o que você compra ou não compra? Suas compras são planejadas ou por impulso? Nesta Unidade, com o auxílio da educação financeira pessoal e familiar, você enfrentará questões ligadas a bens de consumo, supérfluos ou necessários; mercado de trabalho; tributos e direitos trabalhistas; cultura de massa; entre outras. Aqui, você terá a oportunidade de utilizar aplicativos e planilhas eletrônicas para auxiliar em suas decisões financeiras no presente e no futuro.

Unidade Curricular 6: Indicadores Sociais: o que isso muda na minha vida? (3ª série)

Você sabe o que é um indicador social, econômico, entre outros, e no que eles afetam sua vida? Nesta unidade curricular você poderá compreender mais a fundo como são produzidos indicadores socioeconômicos e a sua importância para a formulação e efetivação de políticas públicas. A partir de dados estatísticos populacionais, análises de risco probabilístico, sistema tributário, orçamento público, você estará mais preparado para se posicionar de modo consciente e protagonista diante dos desafios da sociedade atual.

ANEXO F

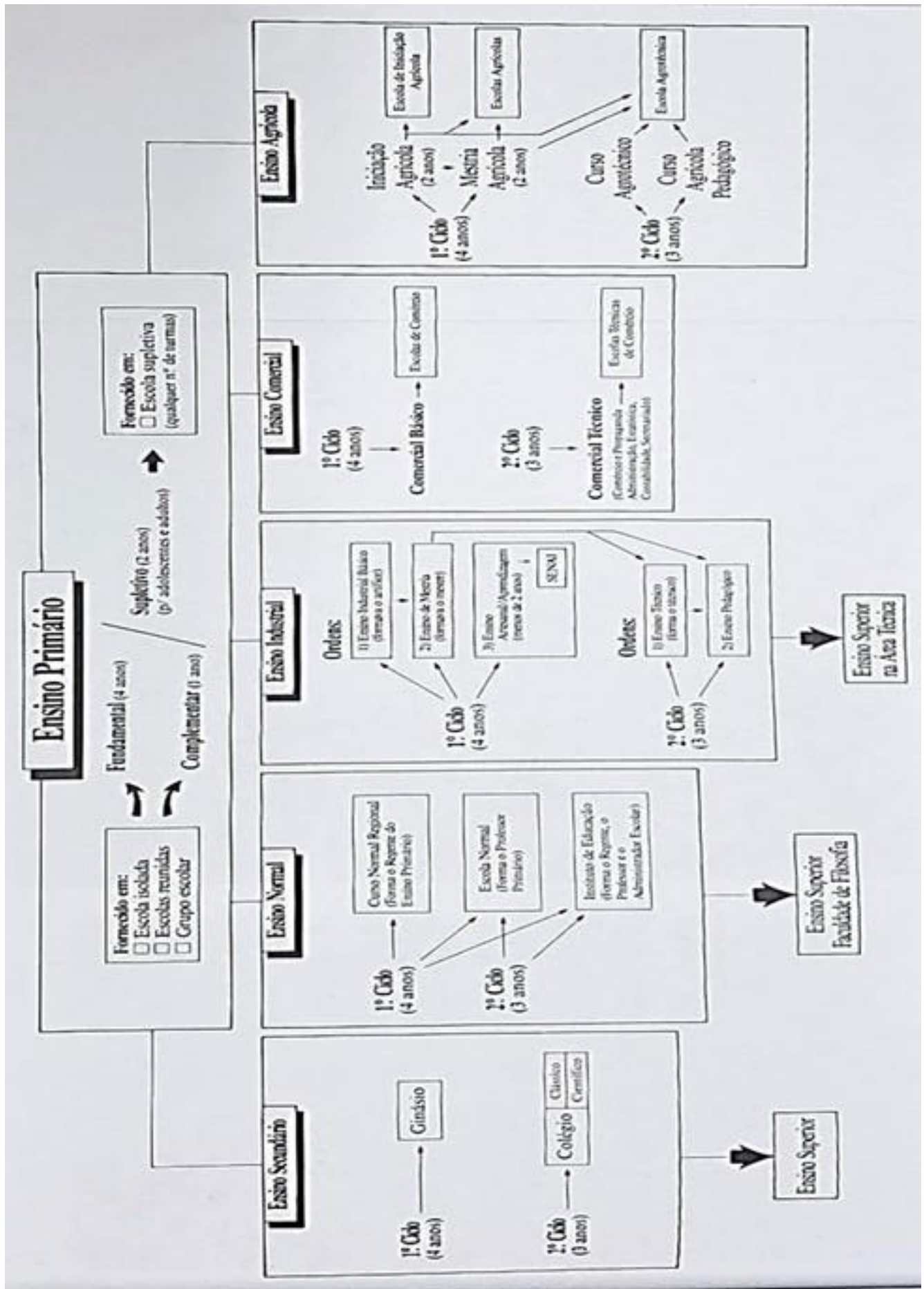
Despesas liquidadas por função (e por estado e DF) em relação à despesa total até o 3º bimestre (janeiro a junho) de 2023. A primeira despesa (azul escuro) é em Educação



Fonte: Brasil, 2023b, p. 14

ANEXO G

Visão do conjunto do sistema de ensino após a decretação, pelo Estado Novo, das Leis Orgânicas para a Educação brasileira



Fonte: Ghiraldelli Junior, 2001a, n.p.