



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

7418 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT05 - Estado e Política Educacional

A NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: COMPARATIVO ENTRE OS ESTADOS DE SÃO PAULO E PARAÍBA

Fernanda de Paula Gomides - UFPB - Universidade Federal da Paraíba

Luiz de Sousa Junior - UFPB - Universidade Federal da Paraíba

A NOVA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: COMPARATIVO ENTRE OS ESTADOS DE SÃO PAULO E PARAÍBA

*

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos estão sendo implementadas mudanças substanciais que buscam acentuar o caráter gerencial, elitista e excludente da educação nacional. A educação pública e, particularmente, o ensino médio vêm sofrendo um desmantelamento proposital, buscando fortalecer a segregação educacional e social a partir da introdução do chamado dualismo educacional. Mesmo que o dualismo tenha sido praticado nas reformas implementadas pro Getúlio Vargas, é a partir dos anos de 1970 que se acentua o caráter bifurcado com o fortalecimento do ensino privado.

Tendo esse cenário como pano de fundo, este estudo exploratório objetiva analisar os percursos iniciais de implementação da mais recente contrarreforma do ensino médio à luz dos documentos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba, fazendo um breve comparativo com a experiência finalizada do Estado de São Paulo. Dessa forma, define-se esta pesquisa em andamento como bibliográfica e documental, considerando as relações entre Estado e sociedade, capital e trabalho, enquanto categorias analíticas explicativas do fenômeno analisado.

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

2 DESENVOLVIMENTO

Antes de adentrar ao tema, é essencial esclarecer sobre a denominada dualidade educacional existente no Brasil. Assim como apontam Baldan e Oliveira (2008), entende-se que ao longo de nossa história não ocorreram rupturas concretas desse cenário. Contudo, é válido ressaltar que, atualmente, as modificações na educação, inclusive por meio da contrarreforma do ensino médio, são influenciadas pela chamada agenda globalmente estruturada da educação (DALE, 2008). Essa agenda, como aborda Souza (2016), busca padronização, foco em língua materna e matemática, gestão por resultados, redefinição do trabalho do professor e padrão mínimo de financiamento educacional. Ou seja, as influências não se limitam ao campo nacional, mas se adentram nas concepções de valores globais por racionalidade, modernidade, individualismo, entre outros. Essas diretrizes estão expressas em vários documentos de organismos internacionais como o Banco Mundial (2017).

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

No geral, a partir da reforma, o currículo do ensino médio passa a ser composto pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e pelos chamados itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. Nesse caso, se o estudante preferir um itinerário e o sistema de ensino próximo a sua residência não o ofertar, ele necessitará matricular-se em uma escola que disponibilize a sua opção – algo que dificulta a tal propagada liberdade de escolha, tendo em vista a possível distância e a problemática de transporte. A obrigatoriedade passou a ser apenas para o ensino da língua portuguesa, matemática nos três anos do ensino médio e língua inglesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas, e de língua inglesa. As demais línguas estrangeiras serão ofertadas em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, e poderão ser ofertadas de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Segundo Frigotto (1993, p. 44) “a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”. Em outras palavras, a educação é também um campo de luta de interesses e, seguindo o percurso apontado pela TCH, perde sua função social para suprir demandas estratégicas do neoliberalismo na formação do trabalhador para o processo de produção. Nesse sentido, as modificações curriculares, como a flexibilização do currículo têm um papel proeminente na formulação (ou não) de saberes da classe trabalhadora e de seu acesso ao conhecimento elaborado e crítico.

Em relação à flexibilidade, é importante constar que tal termo – segundo Gisi (1998)

– advém do latim e se define como a qualidade de ser flexível, ou seja, está vinculada a ideia de aptidão para diferentes atividades ou aplicações. Considerando esse ponto de vista, a concepção de flexibilidade curricular expressa na reforma é de íntima vinculação aos interesses do capital, seus valores e concepção de educação. No entanto, é possível que o mesmo termo possa obter um significado educacional e curricular mais vinculado à busca de saberes mais amplos, aplicáveis no cotidiano social e político, e que atendam às necessidades de uma prática cidadã. É essencial compreender também que na medida em que a sociedade se modifica, as demandas na educação, currículo e mundo do trabalho também se modificam. Um exemplo disso, segundo Kuenzer (2002, p. 32), é que a partir das novas demandas trazidas pela globalização da economia e reestruturação produtiva, “as velhas formas de organização tayloristas-fordistas deixam de ser dominantes”. Para a autora, surge a necessidade de um trabalhador de novo tipo e adaptável à produção flexível (aos moldes do capital).

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

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

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

3 RESULTADOS DA PESQUISA

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

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

	SÃO PAULO	PARAÍBA (em construção)
--	-----------	-------------------------

Nome documento	do	Currículo Paulista Etapa Ensino Médio	Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba
Número estudantes matriculados Ensino Médio	de no	1.574.089 (2020)	126.057 (2018)[1]
Fundamentos pedagógicos currículo	do	Compromisso com a Educação Integral; Temas Contemporâneos Transversais; compromisso com o desenvolvimento das competências; princípios do Ensino Médio no contexto da prática; juventudes e o Ensino Médio (consideração da heterogeneidade dos estudantes); inclusão educacional (apontando atendimento, modalidades e temáticas); Educação de Jovens e Adultos; preocupação com a transição da etapa do Ensino Fundamental para a etapa do Ensino Médio.	Juventudes no Ensino Médio da Paraíba (consideração da heterogeneidade dos estudantes no estado e o jovem como sujeito de direito); preocupação com a transição entre etapas (EF à EM) e peculiaridades do estado; interdisciplinaridade, educação integral, transdisciplinaridade, relação com teoria e prática.
Organização Curricular Ensino Médio	no	Formação Geral Básica e itinerários formativos como na explicitado na Lei Federal nº 13.415/2017.	Formação Geral Básica e itinerários formativos como na explicitado na Lei Federal nº 13.415/2017. Além disso, expõe proposta em respeitar determinada organização: Ensino Regular (estudos propedêuticos com 3.000 horas/aulas), Ensino Integral (estudos propedêuticos e orientação para seu projeto de vida com 3.600 horas/aulas), Ensino Médio na Modalidade Normal Magistério (formação pedagógica com 3.600 horas/aulas), Ensino Profissional (formação técnica e profissional com 600 horas aula), Educação de Jovens e Adultos (formação cidadã em diálogo com o mundo do trabalho com 2.400 horas/aulas).
Eixos estruturantes dos itinerários formativos		Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; Empreendedorismo	Cada área com seus eixos específicos.
Itinerários Formativos Integrados		Itinerário integrado entre a área de Matemática e a área de Linguagens; itinerário integrado entre a área de Matemática e a área de Ciências Humanas; Itinerário integrado entre a área de Matemática e a área de Ciências da Natureza; Itinerário integrado entre a área de Ciências Humanas e a área de Linguagens; Itinerário integrado entre a área de Ciências da Natureza e a área de Linguagens; Itinerário integrado entre a área de Ciências da Natureza e a área de Ciências Humanas.	Sem itinerários integrados, mas as áreas são pensadas com viés de integração. Durante a construção, inclusive, cada área participa do processo de outras áreas. No documento também há amplo incentivo à articulação de saberes e dá ênfase no trabalho docente que considere esse aspecto com metodologias ativas e diversos modos de avaliação.

Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e seus Componentes Curriculares	Filosofia; Geografia; História; Sociologia.	História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Componente Projeto de Vida (com três perspectivas: psicológica, sociológica e filosófica)
Estrutura do documento em relação à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<p>No tópico em relação à organização curricular do Ensino Médio, especialmente sobre a “Formação Geral Básica”, há em “Áreas do Conhecimento” os pontos:</p> <p>Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: nessa parte, bastante alinhada à BNCC, são definidos os componentes curriculares e suas características de forma sucinta; faz também breve discussão sobre articulação entre componentes; demonstra preocupação com a transição EF/EM, apontando as definições de competências, habilidades, objetos de conhecimento e área de conhecimento; ressalta a o papel da área para acesso aos direitos de aprendizagem, pontuando categorias da área trazidas pela BNCC;</p> <p>Organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: aqui é apresentado um quadro com competências, habilidades, categoria e objetivos de aprendizagem (cada componente com seu objetivo).</p> <p>Já em Itinerários Formativos, onde é apontado os eixos estruturantes, há também dois pontos:</p> <p>Itinerários Formativos - Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: nessa parte define como cada componente curricular focará os eixos estruturantes.</p> <p>Organizador curricular do itinerário formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: aqui há uma tabela com informações sobre habilidades relacionadas às competências gerais/eixo estruturante; habilidades específicas associadas aos eixos estruturantes e pressupostos metodológicos.</p>	<p>Na parte do documento relacionado à “Formação Geral Básica - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” há o tópico “Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”.</p> <p>Na “Apresentação” são expostas as competências específicas da área com vinculação à BNCC, pontuando a relevância da transversalidade e transdisciplinaridade.</p> <p>Em “Princípios Fundamentais”, o texto traz a relevância do conceito de trabalho, além de elencar princípios da área vinculados aos direitos humanos, Estado democrático, diversidade, valorização da ciência, inclusão, entre outros.</p> <p>Nos pontos “Competências específicas por área” e “Habilidades específicas por área”, o documento lista seis competências e trinta e duas habilidades.</p> <p>Além da definição das unidades temáticas da área e o aprofundamento de cada componente curricular, o documento traz tabelas sobre objetivos de aprendizagem.</p> <p>Nas tabelas “Organização dos objetivos de aprendizagem” cada componente (incluindo o “Projeto de Vida”) tem uma por ano EM esboçando: unidade temática; eixos temáticos; habilidades específicas da área; objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento.</p>

Referência Bibliográfica para a Área de Ciências Humanas	Cinco referências no total, entre bases legais – como PCN’s – e autores como Jacques Delors (1998) e Hilton Japiassu (2002).	Em torno de duzentas referências entre bases legais e autores como Circe Bittencourt (2011), Perry Anderson (2004), Paulo Freire (2008), Milton Santos (2002), Aranha (2013), Chauí (2016), Descartes, (1996), Karl Marx (1845), Morin (2005), Piaget (1973), Vygotsky (1986), entre outros.
---	--	--

Ao analisarmos os dois documentos percebemos a diferença de construção curricular. Primeiro, é relevante mencionar que o documento do Estado de São Paulo já está finalizado, enquanto o da Paraíba está em sua segunda versão até o momento.

Ambos os documentos tem “Fundamentos pedagógicos do currículo” vinculados aos valores democráticos, assim como à interdisciplinaridade, diversidade, relação teoria/prática, educação integral, entre outros.

Quando à tópico “Organização Curricular no Ensino Médio” ambas também são semelhantes. Contudo, a versão paraibana demonstra maior operacionalização de como inserir na prática a divisão em horas/aulas dessa organização e destrincha o foco de cada divisão. Em relação aos componentes curriculares, a versão paraibana dá ênfase ao componente “Projeto de Vida”. Tal componente demonstra maior preocupação com a prática social dos jovens para além da sala de aula.

Quanto à estrutura dos documentos, o foco do documento do Estado de São Paulo é articular o debate e a definição curricular com as bases legais como a BNCC. Na versão paraibana, percebe-se, além do alinhamento com bases legais, maior interesse em compreender as especificidades a juventude do estado. Segundo o documento, a organização dos objetivos de aprendizagem, por exemplo, é dividida por ano do EM e componente curricular, desenvolvendo de modo mais visível a proposta de educação e currículo formulado. Esse aspecto fica mais evidente ao se comparar o uso de referenciais teóricos nessa construção. Em São Paulo, o documento utiliza-se de cinco referências para a área, enquanto a proposta da Paraíba tem mais de duzentos referenciais teóricos dos componentes curriculares, concepção de currículo e de ciências sociais em geral.

O modo como se fundamenta um currículo demonstra a concepção de escola e de ensino médio que propomos ter. Enquanto o documento paulista dá maior atenção a eixos como empreendedorismo, a versão da Paraíba elabora mais profundamente o “Projeto de Vida”, fundamentando teoricamente não apenas esse, mas todos os componentes curriculares e dando também maior centralidade ao debate sobre o papel da categoria trabalho.

4 CONCLUSÃO

Desse modo, conclui-se que o campo curricular é um campo de disputa entre interesse e de correlação de forças. Ao se comparar a proposta finalizada do Estado São Paulo com a da Paraíba, ainda em construção, percebe-se a diferença na formulação do currículo. Mesmo tendo como base uma reforma imposta de cima para baixo, o estado paraibano, pelas ações e debates, está caminhando – pelo menos por hora – para um viés mais consonante com os ideais de uma educação voltada para formação de jovens ativos socialmente.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3a. ed. São Paulo; Moderna, 2006
- GRUPO BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo**: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Disponível em: . Acesso em 20 dez. 2017.
- BALDAN, Merilin; OLIVEIRA, Beatriz Alves de. O Dualismo Educacional na História da Educação Brasileira a partir das Políticas Públicas: Quando O Crime Não Abala Mais. **Cadernos da Pedagogia**, ano 02, volume 02, número 04, agosto/dezembro de 2008. Disponível em: Acessado em 02 set. 18.
- DALE, R. **A globalização e o desenho do terreno curricular**. Espaço do currículo, v. 1, n. 1, p. 12-33, mar./set. 2008.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.
- GISI, M. L. Os significados de flexibilidade curricular. **Cogitare Enferm.**, Curitiba, v.3, n.2, p.81-86, jul./dez. 1998.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo paulista etapa ensino médio**. 2020. Disponível em <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>> Acessado em 05 set. 2020.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DA PARAÍBA. Comissão de Implementação da Base Nacional Comum Curricular da Paraíba. **Proposta curricular da Paraíba Ensino médio**: Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Julho de 2020
- SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisa. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUZA, A.R. **A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais**. RBPAAE, v. 32, n. 2, p. 463-485, maio/ago. 2016. Disponível em: . Acesso em: 13 nov. 2017.
- KUENZER. A. (org). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. – 3ª ed – São Paulo: Cortez, 2002.

Palavras-chave: Reforma, Ensino Médio, Paraíba, São Paulo.

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