



OLHARES SOBRE A PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL PAULISTA

VIEWS ON THE PROPOSAL FOR THE REORGANIZATION OF THE HIGH SCHOOL CURRICULUM IN THE PAULISTA STATE NETWORK

OPINIONES SOBRE LA PROPUESTA PARA LA REORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA RED DEL ESTADO DE PAULISTA

Flávio Nunes dos Santos Júnior¹

Marcos Garcia Neira²

Resumo: Num cenário de pandemia, o governo do estado de São Paulo lançou para consulta pública por intermédio de sua Secretaria de Educação a versão preliminar do documento curricular do Ensino Médio. O artigo submete ao escrutínio o documento com vistas a identificar o discurso que se pretende hegemonizar. A proposta lançada carece de profundidade de discussão acerca de seus principais pontos, não esconde a vontade de intensificar no serviço público a organização das grandes corporações empresariais; acena para uma educação atenta às demandas imediatas do mercado de trabalho; exalta uma prática pedagógica meramente técnica e abandona a promoção da criticidade coletiva.

Palavras-chave: currículo; discurso; Ensino Médio.

Abstract: In a pandemic scenario, the São Paulo state government launched the preliminary version of the high school curriculum document for public consultation through its Secretariat of Education. The article submits the document to scrutiny in order to identify the discourse that is intended to be hegemonized. The launched proposal lacks depth of discussion about its main points, it does not hide the desire to intensify in the public service the organization of large corporate corporations; beckons for an education attentive to the immediate demands of the labor market; it extols a purely technical pedagogical practice and abandons the promotion of collective criticism.

Keywords: curriculum; speech; High School.

¹ Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9143-5020>. E-mail: fns.jnr@gmail.com

² Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224> E-mail: mgneira@usp.br



Resumen: En un escenario de pandemia, el gobierno del estado de São Paulo lanzó la versión preliminar del documento curricular de la escuela secundaria para consulta pública a través de su Secretaría de Educación. El artículo somete el documento a escrutinio para identificar el discurso que pretende ser hegemonizado. La propuesta lanzada carece de una discusión profunda sobre sus puntos principales, no oculta el deseo de intensificar en el servicio público la organización de grandes corporaciones corporativas; pide una educación atenta a las demandas inmediatas del mercado laboral; ensalza una práctica pedagógica puramente técnica y abandona la promoción de la crítica colectiva.

Palabras clave: currículo; habla; Escuela Secundaria.

Introdução

Estamos vivendo um momento muito delicado na história mundial, uma pandemia de covid-19 assombra a humanidade. Com início na China, na cidade de Wuhan, o novo coronavírus (Sars-CoV-2), responsável pela doença, rapidamente se alastrou pela Europa, chegando ao Brasil rapidamente. Para combater sua disseminação, a Organização Mundial da Saúde recomendou o afastamento social e cuidados sanitários até que uma vacina seja produzida.

O estado de São Paulo, em 17 de março, iniciou as medidas oficiais de afastamento social. Escolas públicas e privadas tiveram aulas suspensas; funcionários com mais de 60 anos foram liberados para ficarem em casa; bibliotecas, teatros, museus, cinemas, bares e shopping centers foram fechados. O prefeito da maior cidade do país declarou estado de emergência e a recomendação a todos cidadãos foi para usarem máscara sempre que sair à rua.

Infelizmente, essas medidas preventivas não são praticáveis por todos, sobretudo, porque um grande número de pessoas vive em condições bastante precárias ou não pode deixar de trabalhar e permanecer em casa. Faz parte do cotidiano de milhões a falta de acesso à comida e aos serviços de saneamento básico, educação, saúde. Isto é, a pandemia da covid-19 parece aprofundar uma outra doença crônica da sociedade mundial, as desigualdades sociais (Sousa Santos, 2020). Problema que tem se agravado no Brasil, conforme indica o Relatório Social Mundial emitido, em janeiro, pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Em meio a um cenário de luto e doença, o governo do estado de São Paulo lançou por intermédio de sua Secretaria de Educação a versão preliminar do documento curricular do Ensino Médio uma semana antes do poder público decretar o isolamento, que ficou disponível



para consulta pública durante 30 dias. Num contexto de calamidade pública, em que coletivos docentes estão desmobilizados, procurando proteger-se e proteger os demais, cabe perguntar por que a rede estadual de ensino está engajada numa reforma curricular.

Antes de buscar respostas, vale ressaltar que um documento curricular estabelece o cidadão que se pretende formar por meio de um percurso de aprendizagens, comumente traduzidas em objetivos ou expectativas alcançáveis pela posse de determinados conhecimentos. O documento curricular não é o currículo. Este, na sua acepção contemporânea bem definida por Gimeno Sacristán (2013) pode ser tomado como um conjunto de experiências (planejadas ou não) proporcionado pela vida escolar. Para Silva (2015), ao experienciar o currículo, acabamos por nos tornar o que somos, ou seja, o currículo é, no fundo, uma questão de identidade. O autor ainda postula que o currículo é envolvido por questões de poder, pois resulta de um processo de seleção de conhecimentos e atividades por quem está autorizado a fazê-lo. À medida que esse movimento ocorre, inevitavelmente, esbarra-se em uma operação de poder. Logo, ao optar por uma identidade e não outra, ao tornar um conhecimento como necessário e não outro, se coloca em marcha uma operação de poder.

Lopes e Macedo (2011) compartilham da mesma ideia quando compreendem o currículo como prática discursiva envolvida em inúmeras significações. Enquanto instrumento de poder, o currículo governa docentes e discentes, constrange ou afirma comportamentos e modos de ser e viver. Seguindo esse raciocínio, um documento curricular coloca em circulação certos modos de significar as coisas do mundo, concede orientações, porém o faz de maneira parcial, incompleta, tendenciosa.

Vejamos o caso da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio homologada em dezembro de 2018. Possui um caráter normativo ao definir aprendizagens essenciais para todos os alunos ao longo da Educação Básica, impondo aos estados e municípios a responsabilidade de reverem, reconstruírem, o currículo adotado por suas redes de ensino, tomando como referência o texto oficial.

Diante da exigência, o estado que mais arrecada impostos no Brasil se viu obrigado a revisar e adequar o documento Proposta Curricular do Estado de São Paulo que vigorava desde



2008. Em vez de dar início a uma avaliação criteriosa dos seus efeitos, ponderando aspectos positivos e negativos, o que certamente implicaria na promoção de um amplo debate com docentes, funcionários, gestores, estudantes e familiares, preferiu repetir fórmulas anteriores pautadas na centralização e verticalização.

Estamos falando de uma rede de ensino que possui mais de 4 mil escolas e que atende cerca de 3,5 milhões de estudantes. Seria necessária uma escuta atenta e a consideração de uma multiplicidade de pontos de vista. Se considerarmos que a produção de um documento curricular traz consigo valores, ideias e concepções sobre educação, sociedade, escola, aprendizagem e estudante, efetivar esse processo de maneira centralizada e sem nenhum diálogo com os principais interessados, só poderá resultar em um texto impermeável e afeito àqueles poucos que participaram diretamente da escrita. Lopes (2006) faz questão de alertar que uma série de discursos que tomam conta dos currículos são produzidos por especialistas que penetram o Estado com facilidade. Muitas vezes fazem um rápido diagnóstico da situação e organizam modelos de solução para os problemas observados, dando a entender que a única saída é colocar em prática suas propostas, uma ação de caráter homogeneizante, pois os encaminhamentos são os mesmos independente do contexto.

Lopes (2006) salienta que as lutas e políticas de currículo são políticas culturais. Isso obriga a compreender o que é posto como dominante, lembrando que não passa de um movimento para fechar o significado de tudo o que envolve o currículo. Para a autora, a política também pode ser considerada como um discurso, um texto, logo, trata-se de uma disputa pela hegemonia da significação. Daí a importância de analisar os discursos na tentativa de acessar e desvendar as regras que constituem as práticas, nesse caso, o currículo.

A partir dessas premissas e com o objetivo de identificar o discurso que se pretende hegemonizar, submetemos ao escrutínio o documento curricular do Ensino Médio recentemente apresentado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Tal análise se faz necessária por conta do impacto que essa política poderá causar nas vidas da juventude, bem como na dos profissionais da educação, uma vez que, de acordo com Lopes (2006), a política curricular é uma constituição de diferentes contextos com potencial para desenvolver novos significados sobre o ensino nas instituições educacionais.

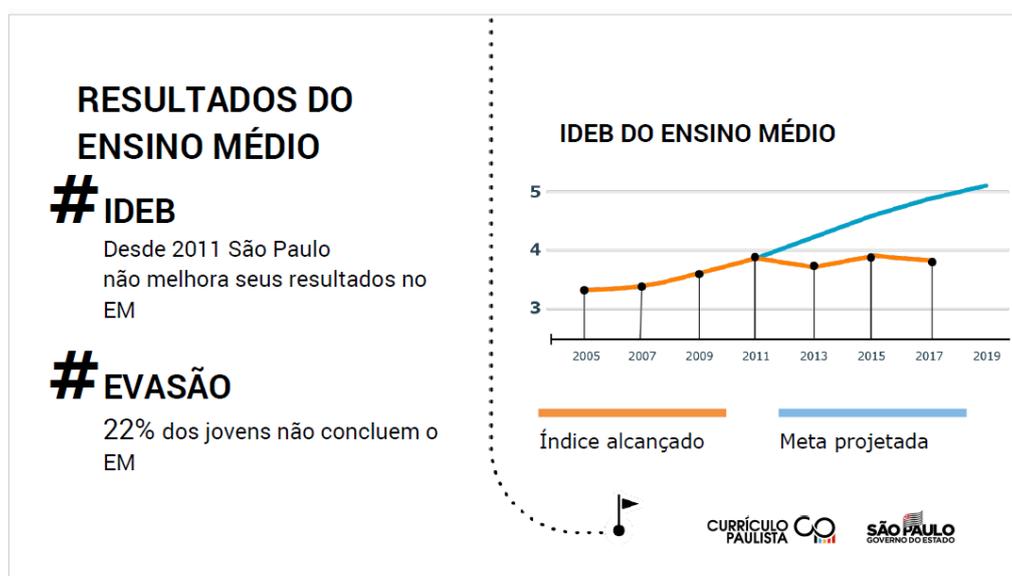


Análise

Informações disponíveis no site institucional da SEESP anunciam a realização de seminários presenciais abertos para debater o documento. A previsão do momento é de uma implementação gradual, começando em 2021 com as turmas do primeiro ano do Ensino Médio, em 2022 será a vez do segundo ano e, em 2023, o terceiro ano.

O texto disponibilizado para consulta, denominado Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020), possui apenas 54 páginas, tendo a seguinte organização: mapa estratégico; implementação de políticas públicas; responsabilidade dos representantes das Diretorias de Ensino; o jovem e a escola do momento; legislação do Ensino Médio; proposta para estrutura do estado de São Paulo e perguntas frequentes. Ganham relevo os dados sobre as condições da rede com base no Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) e a situação da juventude paulista quanto ao acesso e permanência no mercado de trabalho e na educação, além de anseios e vontades de professores e estudantes.

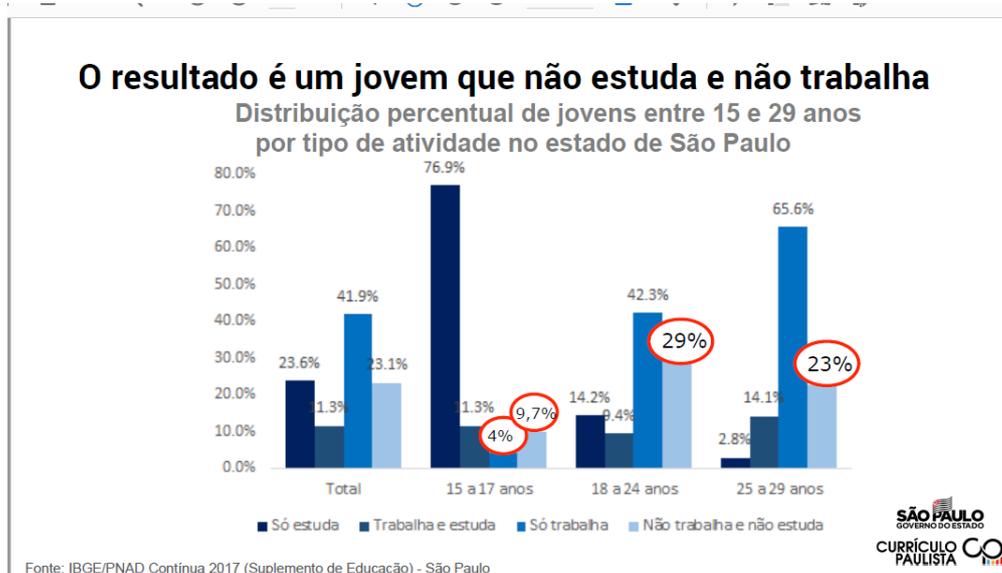
Imagem 01: Resultados do Ensino Médio



Fonte: São Paulo (2020, p.11)

Olhando o cenário colocado pela própria SEESP, a política educacional parece não estar surtindo resultados há quase uma década, são nove anos de estagnação do Ensino Médio da rede paulista. Similar a uma confissão, na qual declara os próprios equívocos (há 26 anos o estado de São Paulo tem o mesmo partido à frente do governo), os dados revelam que mais de um quinto da população de jovens estudantes não consegue finalizar a Educação Básica. Apesar do quadro constrangedor, não se apontam as razões que tenham levado a rede e as vidas juvenis a esse desastroso cenário. Sendo assim, corre-se sério risco de tomar decisões extremamente equivocadas, uma vez que se “desconhece” ou não se quer debater de maneira sensata, justa e coerente, as dificuldades de permanência dos estudantes nesta etapa e o desempenho nas avaliações externas de larga escala.

Imagem 02: Gráfico sobre ocupação dos jovens



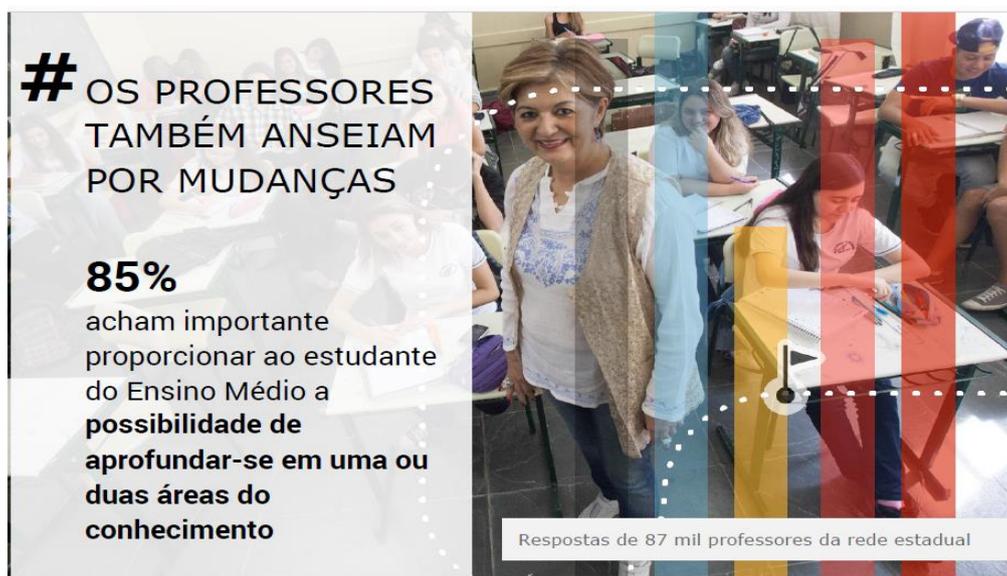
Fonte: São Paulo (2020, p 12)

O documento apresenta os resultados da pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) acerca da ocupação do jovem paulista com faixa etária entre 15 e 29 anos. Os dados não são nada animadores, revelam o quanto a juventude está excluída do acesso ao trabalho e da permanência nos estudos. Não se pode perder de vista que muitos, sobretudo aqueles que residem nas periferias, são obrigados a iniciarem precocemente a vida



profissional para colaborar no orçamento familiar. Mesmo mencionada, essa situação passa ao largo do debate promovido no documento.

Imagem 03: Desejo dos professores e professoras da rede



Fonte: São Paulo (2020, p.13)

Dizendo ter consultado cerca de 87 mil docentes dos 250 mil que atuam na rede, a SEESP sinaliza o desejo por mudanças. Será que essa a única mudança desejada pela categoria



é a de proporcionar ao estudante a possibilidade de aprofundamento em áreas do conhecimento? A pesquisa apresentada aparenta ter sido enviesada, contendo fortes traços para atender e sustentar uma proposta educacional que já estava pré-concebida, com pouca possibilidade de sofrer alterações.

Imagem 04: Desejo dos jovens



FONTE: São Paulo (2020, p.10)

Outro dado sinaliza que o estudante do Ensino Médio gostaria de escolher aquilo que quer aprender e também o como aprender. O documento desconsidera a discussão a respeito da excessiva pressão sofrida pelos jovens para procurarem uma carreira profissional, olhando para o futuro profissional, mesmo que isso implique sacrifícios no presente. Outro ponto intrigante da imagem diz respeito à quantidade de alunos que desejam receber apoio para descobrir vocações, sonhos e fazer escolhas de vida.

Percebe-se nesse anúncio uma mensagem implícita dos valores relacionados à meritocracia, pois uma vez sabedor de suas vocações e sonhos, bastará ao estudante esforçar-se para alcançá-los. Entretanto, as coisas não parecem ser dessa forma para a maior parcela do alunado, moradora da periferia, negra e pertencente às camadas sociais empobrecidas. As opções não são tão múltiplas quanto se quer fazer parecer, o alto índice de evasão indicado no próprio documento pode bem ilustrar tal condição.

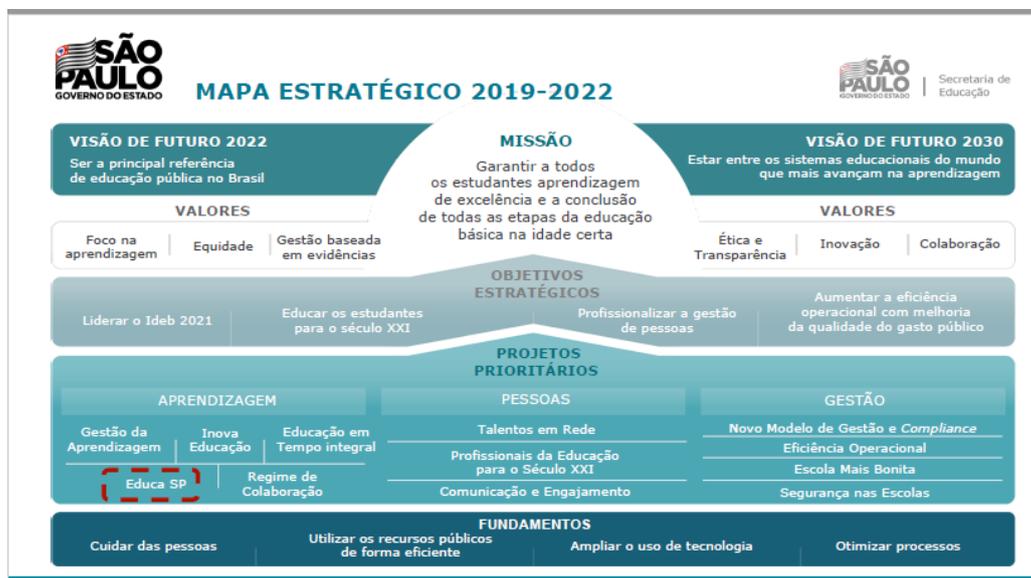


O Currículo Paulista afirma textualmente que “o desejo de mudança está alinhado com as 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular” (SÃO PAULO, 2020, p. 15). Além desse, constituem-se em bases legais dessa política: a Lei de Diretrizes Base da Educação Nacional nº 9394/1996, alterada pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação.

Olhando com cuidado as entranhas de uma educação baseada no desenvolvimento de competências, Lopes (2006) frisa seu caráter meramente instrumental, relacionado à avaliação de desempenho, o que restringe os conteúdos aos saberes transformados em habilidades passíveis de aferição. Isso de certa maneira reduz drasticamente a possibilidade de articular saberes outros, que muitas vezes se situam fora do “saber-fazer” desejado, medido, ou seja, os saberes cotidianos, ligados à cultura de grupos e sujeitos em desvantagem social. Para além de mero burocratismo, Neira (2018) alerta que um ensino pautado no desenvolvimento de competências e habilidades requer a proposição e repetição de situações-problema artificiais, esvaziadas de criticidade.

Silva (2018) denuncia a existência de uma intenção de adequar os sujeitos à lógica do mercado que abraça o discurso eficientista baseado na produtividade com vistas a controlar a formação. O conhecimento se reduz ao imediato, a dar respostas momentâneas aos problemas cotidianos, um claro impedimento do saber como objeto de experiência, capaz de oportunizar a reflexão e a crítica. Pensando esse cenário com Mignolo (2007), o currículo oficial não deixa de ser uma política com intenções de colonizar corações, memórias, histórias, sentidos, desejos, afetos.

Imagem 05: Mapa Estratégico



Fonte: São Paulo (2020, p. 02)

O Mapa Estratégico 2019-2022 contém quatro elementos: missão, objetivos estratégicos, projetos prioritários e fundamentos. Curiosamente, nenhum desses pontos são discutidos, o que se vê são enunciados breves. A imagem faz lembrar uma peça de publicidade do mundo corporativo. A SEESP coloca como missão “garantir a todos os estudantes aprendizagem de excelência e a conclusão de todas as etapas da educação básica na idade certa” (São Paulo, 2020, p. 02). A expressão “aprendizagem de excelência” parece contraditória quando adotada numa proposta que estabelece competências e habilidades.

Como *objetivos estratégicos* compreende: liderar o IDEB 2021; educar os estudantes para o século XXI; profissionalizar a gestão de pessoas; e aumentar a eficiência operacional com melhoria da qualidade do gasto público. Tidas como palavras de ordem, o documento não detalha o que significa educar para o século XXI; nem quais ações serão implementadas para profissionalizar a gestão de pessoas ou aumentar a eficiência operacional. Por acaso os trabalhadores dos setores administrativos não são profissionais? É possível otimizar a eficiência sem aumentar o investimento?

Vale frisar que a sede por liderar os resultados do IDEB pode implicar numa grave restrição da educação produzida nas escolas. Os componentes dessa equação podem sufocar toda a comunidade escolar, induzindo-os a incorporarem procedimentos que nada possuem de



pedagógicos. O que de certa forma gerará um empobrecimento da formação, bem como o apagamento de determinados conhecimentos do currículo, caracterizando um descompasso com os diferentes contextos e locais.

Os *projetos prioritários* incluem aprendizagem, pessoas e gestão. É onde se percebe a ênfase no mundo mercadológico e a colonização da estrutura empresarial no serviço público. Percebe-se esse movimento quando se apresentam os elementos da gestão: novo modelo de gestão e *compliance*; eficiência operacional; escola mais bonita; segurança nas escolas. Mais uma vez, esses significantes não são detalhados, o que deixa espaço para a mobilização de significados oscilantes comumente recrutados pelo discurso neoliberal. É o caso de *compliance*, um termo que circula com grande fluidez no mundo corporativo, o mesmo se pode dizer de eficiência operacional. Por sua vez, “escola bonita” pode ser aquela bem cuidada e atenta à comunidade, mas também aquela que higieniza.

No item *fundamentos*, a SEESP coloca: cuidar das pessoas; utilizar os recursos públicos de forma eficiente; ampliar o uso de tecnologias e otimizar processos. Não deixa de ser interessante notar a excessiva preocupação com a gestão dos processos. Tem-se, portanto, um Mapa Estratégico fortemente influenciado pelos princípios da administração empresarial, nos tempos em que abundam sinais de agudização de um raciocínio gerencial em detrimento do pedagógico. Há muito se sabe que reduzir os problemas que assolam os sistemas de ensino a questões administrativas é um dos males que constrange a educação nas três últimas décadas.

Como se observa, o “Mapa Estratégico” não pareceu suficiente para ilustrar com exatidão e nitidez como a SEESP tem pensado tais pontos. Mas não deixa de sobressair a pretensão de tornar-se a principal referência de educação pública no Brasil, apesar da remuneração atribuída aos profissionais da educação figurar entre os patamares mais baixos quando comparada às demais redes estaduais de ensino.

Diante desse paradoxo, a lógica eficientista parece ter conseguido adentrar aos espaços de influência da peça estatal, de modo a abafar qualquer outra condição que se oponha aos valores postos na crista do mundo neoliberal. É inquestionável o apelo aos processos administrativos e gerenciais sem qualquer preocupação com as desigualdades existentes no



meio educacional e social. Olhando com Silva (2001), o documento traz sérios indícios de um desejo em tratar problemas políticos e sociais como se fossem picuinhas técnicas, sem maior importância. Assim nos diz o autor:

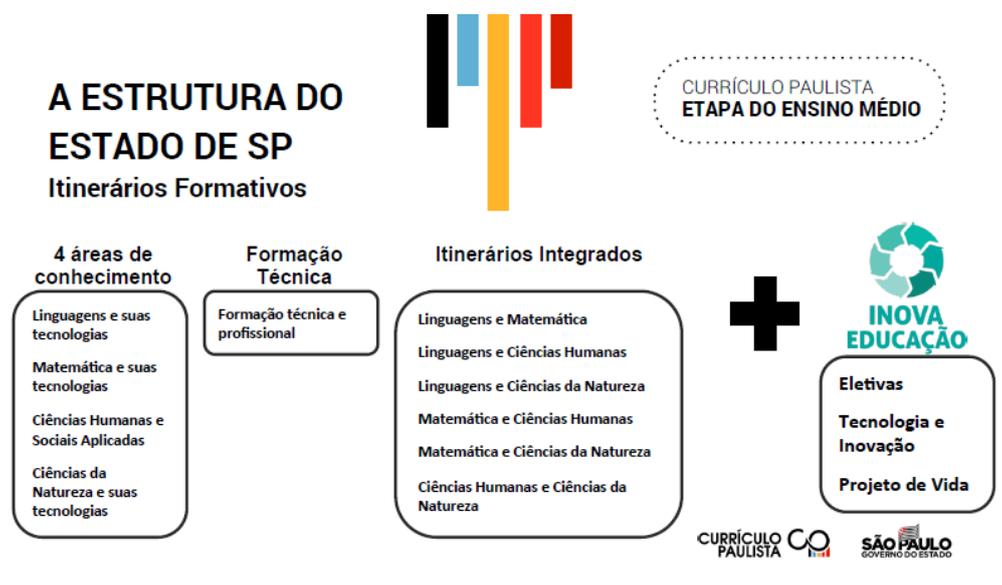
As escolas públicas não estão no estado em que estão simplesmente porque gerenciam mal seus recursos ou porque seus métodos ou currículos são inadequados. Elas não têm os recursos que deveriam ter porque a população a que servem está colocada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder. Seus métodos e currículos podem ser inadequados, mas isso não pode ser discutido fora de um contexto de falta total de recursos e de poder (Silva, 2001, p. 20).

A seção “Proposta para estrutura do estado de São Paulo” desenha a organização curricular do Ensino Médio com um total de 3150 horas, dessas, 1800 horas serão dedicadas à formação geral básica e o restante ficará reservada aos itinerários formativos, cabendo aos estados e municípios organizá-los conforme a relevância e o contexto local. Pensando no ano letivo, 600 horas corresponderão às competências e habilidades elencadas na Base Nacional Comum Curricular, enquanto 450 horas tratarão dos seguintes itinerários formativos (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Formação Técnica e Profissional e o Inova Educação).

Essa distribuição foi alvo de críticas à época do Decreto nº 69.450/2016 que se tornou a Lei 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio. Claro está o que realmente importa e o que ficará em segundo plano. À medida que se anuncia algo como relevante implicitamente se sinaliza também aquilo que não é, assim, cabe perguntar: o que não é considerado relevante no estado mais rico da nação? Quem está autorizado a dizer o que é relevante? Ou melhor, quem não está autorizado a apontar o que é de relevância?

O Currículo Paulista define os itinerários formativos da seguinte forma: “são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo entre outros, ministrados pelos professores, que os estudantes poderão escolher no Ensino Médio. Os itinerários aprofundam as aprendizagens” (São Paulo, 2020, p. 27).

Imagem 06: Estrutura do estado de São Paulo



Fonte: São Paulo (2020, p. 40)

Esse cardápio de componentes curriculares será ofertado aos estudantes, ficando a seu critério “escolher” entre as opções. Dentre as possibilidades, ainda se verifica os elementos do programa Inova Educação³ (Eletivas, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida). Por conta do Inova Educação (uma peculiaridade da rede de ensino), foi necessário anunciar a ampliação da carga horária para 3.150 horas, além de reduzir para 45 minutos o tempo de cada aula, saltando para sete a quantidade diária (São Paulo, 2020).

As eletivas são a oportunidade de o estudante começar a tomar decisão sobre o que deseja aprender e a se tornar protagonista de seu aprendizado;

³ De acordo com o site da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, o programa Inova foi criado em 2019 com o propósito de oferecer novas oportunidades para todos os estudantes do 6º ao 9 ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, de modo a favorecer atividades educativas mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um.

Tecnologia e Inovação será o componente que o estudante vai aprofundar seus conhecimentos na área de conhecimento escolhida no itinerário formativo;

O projeto de vida ajudará o estudante a ter melhor direcionamento de qual itinerário escolher (SÃO PAULO, 2020, p. 39).

A narrativa e estrutura do documento quer camuflar a seguinte artimanha: aponta inicialmente que 20% dos jovens não estuda nem trabalha e oferece como proposta de reorganização uma intensificação na formação profissional. Uma série de componentes curriculares são postos no menu de modo a direcionar as escolhas de seus sonhos e desejos, para que se insiram no mercado de trabalho com a esperança de modificar as barras do gráfico que informa as ocupações disponível na Imagem 02 páginas acima.

Essa proposta nada tem de nova, Ciavatta e Ramos (2011) explicam que esse tipo de formação fez parte das políticas educacionais dos anos de 1990. Ao ser dirigida aos mais vulneráveis socialmente, sua configuração contrasta com uma preparação para estudos posteriores, no caso, em nível superior. Logo, o que a SEESP propõe reduz as possibilidades dos estudantes participarem dos controversos processos de acesso à universidade, em nome de uma acomodação apressada no mundo laboral.

Esse ardiloso arranjo discursivo parece empurrar para o colo da juventude paulista a responsabilidade pela evasão escolar e da não inserção no mercado profissional, como se não possuíssem as qualidades mínimas exigidas para o trabalho. Nesse sentido, sinaliza que seja suficiente orientá-los a decidir os seus próprios sonhos e vontades profissionais para superar esse momento difícil.

Na seção “Perguntas Frequentes”, numa tentativa de arrefecer os ânimos do trabalhador e trabalhadora da educação, o documento analisado afirma que toda a proposta de carga horária não impactará na redução de jornada docente, muito menos, na retirada de algum componente curricular. Entretanto, não diz se a quantidade anual de aulas de cada disciplina será modificada.

Outro ponto colocado pelo texto oficial diz respeito aos benefícios da reorganização curricular aos estudantes. De acordo com o documento, o protagonismo do jovem será fortalecido, uma vez que se permite a escolha da área de aprofundamento dos estudos, dizendo que isso ajuda a construir o próprio projeto de vida. Luiz et al. (2020) colocam que o discurso



do protagonismo juvenil curiosamente passa a ser intensificado na rede a partir do ano de 2015, quando centenas de escolas foram ocupadas pelos estudantes do Ensino Médio. Os autores denunciam que há uma divulgação forte do termo, porém sem profundidade alguma de discussão sobre o seu significado. De modo muito suspeito, a SEESP lança programas, como o Grêmio, direcionados aos estudantes, divulgando a possibilidade de dar-lhes protagonismo e autonomia, na promessa de constituir uma educação democrática, mas na verdade os submetem, desmobilizam, reduzindo a capacidade de constituírem uma reflexão crítica com vistas a questionar ou resistir a determinadas situações.

Nesse horizonte cheio de atualizações não podemos deixar de destacar que a SEESP deseja reposicionar a educação do estado de São Paulo no ranking do IDEB⁴, saindo da quarta colocação para a primeira em até 2021. Situação que insere estudantes, docentes, gestores, funcionários e famílias como competidores, pois farão parte de uma disputa permanente por posições ascendentes na realização de avaliações externas em larga escala que alimentam os indicadores de referência para produção do índice.

Essa corrida empobrece acentuadamente a educação dos jovens, e não só isso, o trabalho dos professores também acaba sofrendo limitações. Pensando com Freitas (2014), a dinâmica das avaliações externas padroniza e controla todo o processo de ensino-aprendizagem das escolas, determinando objetivos, conteúdos e métodos que merecem compor os componentes curriculares, especialmente, Língua Portuguesa e Matemática. Sendo assim, as unidades educacionais e toda a sua comunidade estarão sujeitas a pressões para promoverem uma prática pedagógica instrumental, que serve apenas para melhorar estatísticas⁵.

Freitas (2014) alerta que essa circunstância castra diferentes contextos, realidades, culturas. Sobretudo porque asfixia a criação, o ato inventivo do docente, pois sua ação estará reduzida à transmissão de conteúdos predefinidos pelo sistema, sendo cobrados na avaliação externa. Por consequência, reduz-se drasticamente as chances dos estudantes produzirem e

⁴ O IDEB é o principal indicador de qualidade da educação básica no Brasil. Criado pelo Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (Inep) em 2007, suas referências são o desempenho dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que condiz ao aprendizado, e o fluxo, que retrata a taxa de aprovação e retenção dos discentes.

⁵ Vale lembrar que a rede possui uma política de bonificação para os profissionais da educação baseada no desempenho dos estudantes nas avaliações externas.



acessarem conhecimentos que não aqueles legitimados, autorizados e determinados pela estrutura.

Pensando com Silva (2002), Ciavatta e Ramos (2011) e Freitas (2014), o Currículo Paulista acena para uma educação tecnicista, controlada para atender às demandas imediatas do mercado, preparando simplesmente para o exercício de funções de baixa complexidade com certa maleabilidade para ajustar-se conforme as exigências do mundo profissional. Não menciona em momento algum o desenvolvimento do pensamento crítico ou da formação para o exercício da cidadania, com a possibilidade de promover amplas discussões acerca das desigualdades existentes na sociedade no que se refere às questões de gênero, sexualidade, moradia, religião, localidade, étnico-racial, geracional, estética etc. (Neira, 2011a). Vale frisar que tensionar o discurso colocado não quer dizer que não se veja importância na preparação para o trabalho, mas sim, de levar em conta as reais necessidades dos menos favorecidos socialmente, aqueles e aquelas que amargam uma série de descasos das políticas públicas em detrimento do privilégio historicamente concedido aos mais abastados.

Considerações Finais

A reorganização do currículo do Ensino Médio proposta pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo foi colocada para consulta pública num momento muito delicado. A pandemia da Covid-19 impôs uma nova dinâmica à população, dificultando a realização de um debate de envergadura à altura dos desafios que as redes de ensino públicas se encontram. O mais coerente a se fazer no momento seria aguardar a retomada do ensino no formato presencial e, num futuro ainda indefinido, quando houver condições seguras para reuniões e debates, convidar os profissionais da educação e os diferentes grupos que compõem a sociedade para dialogarem. Tecer encontros em que as demandas da população paulista não sejam deixadas de lado, muito menos as violações de direitos básicos que vêm levando o jovem a afastar-se da escola, bem como a pífia marca no IDEB.

Reiterando a centralização e o distanciamento da realidade que caracterizou a proposta curricular anterior (Neira, 2011b), o texto oficial escancara que um grupo bem específico fez



valer seus interesses. Um desequilíbrio que tende a acentuar os problemas postos. A intensificação da colonização dos serviços públicos com a lógica operada pelas corporações do mercado está calcada em discursos que produzirão ressonâncias significativas nas relações a serem estabelecidas por toda a comunidade escolar. Sendo assim, equipe gestora, professores, estudantes e comunidades tenderão a ser tratados apenas como objetos, assediados para atender um conjunto de mecanismos que possam elevar o patamar da educação paulista no ranking nacional. Sujeitos competidores, obedientes, flexíveis aos novos desafios, que sabem resolver problemas, eficientes. Um cenário educacional totalmente desumano.

Contudo, a rede paulista carece de uma educação totalmente ao avesso do proposto. Uma perspectiva que carregue a vontade por melhorias na destinação dos recursos, mas também um exponencial aumento de investimentos. A reorganização do currículo precisa caminhar no sentido de levar em consideração as culturas que compõem toda a sociedade, de modo a possibilitar às unidades educacionais a construção coletiva de seus projetos em consonância com as demandas do local onde se encontram. Dessa forma, o Ensino Médio reclama por práticas que possam se contagiar pela criação, pela arte do viver, pelo debate profundo dos problemas que urgem na sociedade e nesse bojo está o trabalho, a profissão, a continuidade dos estudos no nível superior, as questões de gênero, sexualidade, moradia, religião, estética, localidade, étnico-raciais etc., de modo a apreciar, valorizar e potencializar diferentes formas de existir e contemplar a vida.

REFERÊNCIAS

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 05, n. 08, p. 27-41, jan./jun., 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

GIMENO SACRISTAN, José. O que significa currículo? In: GIMENO SACRISTAN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.



LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, pp 33-52, jul./dez., 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUIZ, Maria Cecília; PINO, Nádia Perez; BENGTON, Clarissa. O “novo” nos programas para a juventude da Secretaria da Educação do estado de São Paulo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 40, n. 110, p. 4-13, jan./mar., 2020

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In.: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá, 2007. p. 25-46.

NEIRA, Marcos Garcia. A educação básica e os desafios nas questões relacionadas com a diversidade cultural e suas práticas curriculares. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 323-342, maio/ago. 2011a.

NEIRA, Marcos Garcia. A proposta curricular de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 25, p. 23-27, nov. 2011b.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 03, p. 215-223, set. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892018000300215&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 07 jun. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista Ensino Médio, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2020/03/formacao-geral-curriculo-paulista-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade e currículo**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.



REVISTA INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES