

CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ

SARAH JÚLIA DE PAULA BORTOLETO

**OS CONTRASTES EXISTENTES ENTRE O NOVO CURRÍCULO PAULISTA E O
PENSAMENTO FREIRIANO**

Ribeirão Preto

2023

SARAH JÚLIA DE PAULA BORTOLETO

**OS CONTRASTES EXISTENTES ENTRE O NOVO CURRÍCULO PAULISTA E O
PENSAMENTO FREIRIANO**

Trabalho de conclusão de curso de História
do Centro Universitário Barão de Mauá
para obtenção do título de licenciada.

Orientador: Me. José Faustino de Almeida
Santos

Ribeirão Preto

2023

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

B748c

Bortoleto, Sarah Júlia de Paula

Os contrastes existentes entre o novo currículo paulista e o pensamento freiriano/ Sarah Júlia de Paula Bortoleto - Ribeirão Preto, 2023.

42p.il

Trabalho de conclusão do curso de História do Centro Universitário Barão de Mauá

Orientador: Me. José Faustino de Almeida Santos

1. Paulo Freire 2. Novo currículo paulista 3. Teorias curriculares I. Santos, José Faustino de Almeida II. Título

CDU 37.016

Bibliotecária Responsável: Iandra M. H. Fernandes CRB⁸ 9878

SARAH JÚLIA DE PAULA BORTOLETO

**OS CONTRASTES EXISTENTES ENTRE O NOVO CURRÍCULO PAULISTA E O
PENSAMENTO FREIRIANO**

Trabalho de conclusão de curso de História
do Centro Universitário Barão de Mauá
para obtenção do título de licenciada.

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Me. José Faustino de Almeida Santos
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Dra. Andrea Coelho Lastória
Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto

Me. Liliane Cury Sobreira
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Ribeirão Preto

2023

Dedico este trabalho aos meus pais.

AGRADECIMENTO

Aos meus pais e avós maternos, os quais sempre foram meu apoio, fonte de aconchego, incentivo e coragem.

A todos os professores desse curso, os quais privilegiaram-me com aulas formidáveis. Agradeço especialmente o professor Yuri, meu orientador da Iniciação Científica, o qual, com muita seriedade e zelo, inseriu-me na vida acadêmica e o professor Faustino, que sempre esteve muito presente em todo esse difícil processo de construção da monografia, com muita paciência e competência. Os ensinamentos desses grandes mestres estarão sempre cravados em meu coração, são admiráveis.

Aos meus amigos e aos colegas de sala, especialmente Marília Penna, Amanda Jukovski, Laura Rossi, Letícia Krempel e Gabriele Oliveira, toda a minha gratidão pela cumplicidade.

“A educação é um ato de amor, por isso,
um ato de coragem”

(Paulo Freire)

RESUMO

Esse trabalho visa desvelar ideologicamente as avaliações inconsistentes veiculadas na década de 2010 sobre o pensamento de Paulo Freire, a partir de alguns conceitos desse educador, tais como: educação libertadora, educação bancária, dialogicidade e currículo. Além disso, buscamos descrever a identidade do Novo Currículo Paulista, a luz de Paulo Freire e de algumas teorias curriculares – tradicionais, críticas, pós-críticas - evidenciando os contrastes entre as posições do autor já mencionado e do documento educacional em questão. Por meio de uma revisão bibliográfica, tentamos aproximar o pensamento freiriano às teorias críticas e pós-críticas. Assim, o estudo dessas teorias configura importante arcabouço para analisar, brevemente, alguns aspectos do Novo Currículo Paulista. Ademais, buscamos também compreender a conjuntura em que o Novo Currículo Paulista foi elaborado e homologado. Para isso, ressaltamos a relevância da História do Tempo Presente, visto que os objetos de investigação são atuais e ainda se encontram em disputa política, sobretudo em um contexto marcado pelo sucateamento da educação camuflado de melhorias educacionais.

Palavras-chave: Paulo Freire; Novo currículo paulista; teorias curriculares.

ABSTRACT

This work aims to ideologically unveil the inconsistent assessments made in the 2010s about Paulo Freire's thought, based on some Freirean concepts, such as: liberating education, banking education, dialogicity and curriculum. In addition, we seek to describe the identity of the New São Paulo Curriculum, in the light of Paulo Freire and some curricular theories - traditional, critical, post-critical - highlighting the contrasts between the positions of the aforementioned author and the educational document in question. Through a literature review, we try to bring Freire's thinking closer to critical and post-critical theories. Thus, the study of these theories provides an important framework for briefly analyzing some aspects of the New São Paulo Curriculum. In addition, we seek to understand the context in which the New São Paulo Curriculum was drawn up and approved. To this end, we emphasize the relevance of the History of the Present Time, since the objects of investigation are current and are still in political dispute, especially in a context marked by the scrapping of education disguised as educational improvements.

Keywords: Paulo Freire; New São Paulo Curriculum; curriculum theories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conceitos que as teorias curriculares mais enfatizam

36

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPEM	Currículo Paulista Etapa Ensino Médio
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EM	Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Provisória
MPB	Movimento pela Base
NCP	Novo Currículo Paulista
NEM	Novo Ensino Médio
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TPE	Todos pela Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO LIBERTADORA, EDUCAÇÃO BANCÁRIA, DIALOGICIDADE E CURRÍCULO EM PAULO FREIRE	14
2.1 Educação bancária <i>versus</i> educação libertadora.....	17
2.2 Dialogicidade	21
2.3 Currículo no pensamento freiriano	24
3 IDENTIDADE DO NOVO CURRÍCULO PAULISTA	27
3.1 Conjuntura geradora do Novo Ensino Médio.....	27
3.2 O que é currículo?	31
3.3 Disparidades entre o pensamento freiriano e o Novo Currículo Paulista.....	38
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho configura uma investigação a respeito dos contrastes existentes entre o Novo Currículo Paulista do ensino médio e o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire. O documento educacional em questão foi homologado em 2020, portanto, São Paulo o primeiro estado brasileiro a instituir um novo currículo em consonância com a Lei nº 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

A princípio, esperávamos encontrar, nesse currículo, aspectos profundamente relacionados à educação bancária, tendo em vista a situação concreta em que estão submetidos os estudantes paulistas, com a instituição dos itinerários formativos e a redução da carga horária de disciplinas como Sociologia, Filosofia e História.

A respeito da opção pelo ensino médio, é importante ressaltar que, embora Paulo Freire seja mundialmente conhecido pelo seu método de alfabetização, o qual abordamos brevemente no segundo capítulo, escolhemos o ensino médio pelo fato de que, nessa etapa da educação básica, os estudantes, teoricamente, precisariam já ter desenvolvido autonomia – fundamental para que eles sejam capazes de entender sua realidade e fazer escolhas para o futuro. No entanto, há algumas décadas, o ensino médio é acusado de ser a etapa mais fragilizada e muitos jovens, infelizmente, não concluem a educação básica com o senso crítico-reflexivo desenvolvido. Soma-se a isso as polêmicas envolvendo o Novo Ensino Médio, o qual evidencia disputas ideológicas e políticas de forma mais intensa. Desse modo, essa questão pode ser relacionada ao educador em questão, visto que Freire defendia a não neutralidade no campo educacional e uma educação verdadeiramente libertadora e de qualidade para todos.

Para a construção desse estudo, utilizamos como principais suportes teóricos os livros “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire e “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo”, de Tomaz Tadeu da Silva.

Além disso, a pesquisa é baseada, fulcralmente, no pensamento freiriano, por meio dos conceitos de educação bancária, educação libertadora, dialogicidade e currículo.

A metodologia escolhida refere-se à História do Tempo Presente, defendida pelo historiador Eric Hobsbawm, o qual entende-a como história do tempo de vida do

historiador, já que “toda história é história contemporânea disfarçada” (HOBSBAWM, 1998, p. 243). Assim,

[...] o tempo presente é o período durante o qual se produzem eventos que pressionam o historiador a revisar a significação que ele dá ao passado, a rever as perspectivas, a redefinir as periodizações, isto é, olhar, em função do resultado de hoje, para um passado que somente sob essa luz adquire significação [...] (HOBSBAWM, 1993; 1998 *apud* DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 23).

Desse modo, no primeiro capítulo, discutimos os conceitos de educação bancária, educação libertadora, dialogicidade e currículo em Paulo Freire, iniciando com a defesa da memória de Freire – a qual foi incessantemente atacada, sobretudo, no governo de Jair Bolsonaro – e abordando, superficialmente, seu método alfabetizador, conhecido mundialmente.

No segundo capítulo, discorremos a respeito da conjuntura em que foi gerado o Novo Ensino Médio, das definições de currículo – adotando a perspectiva de José Gimeno Sacristán – e das teorias curriculares, discutindo as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

Por fim, é válido dizer que, nesse estudo, objetivamos desvelar ideologicamente as avaliações veiculadas na década de 2010 sobre o pensamento freiriano, a partir dos conceitos já mencionados e descrever a identidade curricular do Novo Currículo Paulista à luz de Paulo Freire e de algumas teorias curriculares, evidenciando os contrastes existentes entre as reflexões do autor já mencionado e o documento educacional em questão.

2 EDUCAÇÃO LIBERTADORA, EDUCAÇÃO BANCÁRIA, DIALOGICIDADE E CURRÍCULO EM PAULO FREIRE

Especialmente a partir do final da década de 2010, o legado educacional de um dos maiores educadores brasileiros - se não o maior -, Paulo Reglus Neves Freire, têm sofrido inúmeras tentativas hostis de apagamento e repulsa¹. Mesmo após sua morte, em 1997, os ataques à sua obra perduram. A intensificação das hostilidades contra ele remonta ao ano de 2015, uma vez que, nesse período

[...] tornou-se mais evidente reconhecer um expressivo elemento na conjuntura política brasileira: “[...] organizações e agrupamentos claramente reacionários lograram êxito em realizar manifestações massivas, convocadas em defesa do afastamento supostamente constitucional da presidente da República [...]”³⁵. Tais manifestações explicitaram uma capacidade de mobilização que, até então, a direita não possuía, “constituindo-se nas maiores manifestações de perfil conservador³⁶/reacionário, desde as Marchas da Família com Deus pela Liberdade, realizadas em 1964”³⁷. Uma atuação de aparelhos privados de hegemonia, alguns organizados antes mesmo dos anos 2000, passou a atuar de forma mais incisiva nas últimas décadas e, após as jornadas de junho de 2013, ganharam maior visibilidade (PAIVA, 2021, p. 33-34).

Cabe frisar também que, segundo o autor Gabriel Paiva, em relação a essa conjuntura

[...] o avanço da direita não se dava apenas nas manifestações de rua que reivindicavam o afastamento da presidente Dilma Rousseff. Concomitantemente à escalada contra a então Presidente da República, setores empresariais, religiosos, privatistas e reformadores passaram a intervir de forma mais assídua sobre as políticas educacionais, visando angariar adeptos e difundir seus projetos educacionais. Dentre esses projetos, pode-se citar o Projeto Escola Sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular. Tais frentes se encontram, para Lucia Neves, numa “pororoca” de interesses⁴⁰, que ultrapassa a compreensão liberal do Estado, a fim de garantir um controle ainda mais expressivo sobre a educação escolar [...] (PAIVA, 2021, p. 34).

O Patrono da Educação brasileira, extremamente respeitado e estudado em diversos países, apresentou conceitos e ideias de extrema importância para o desenvolvimento de uma educação que promova a consciência crítica, as quais são

¹ Os ataques de ódio a Paulo Freire aludem ao período ditatorial – com a perseguição e prisão de Freire - e permaneceram mesmo após a redemocratização do Brasil. Apesar disso, as ofensas ao educador limitam-se a uma disseminação pontual e restrita em grupos específicos, como o Movimento Escola Sem Partido, ligados a setores direitistas e conservadores, conforme: <https://agenciadenoticias.uniceub.br/destaque/paulo-freire-100-anos-por-que-em-2021-patrono-da-educacao-no-brasil-e-atacado/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

fundamentais para que os indivíduos consigam inserir-se no mundo para transformá-lo e para libertar-se da dominação imposta (FREIRE, 2022).

No entanto, o pensamento freiriano, que é mais bem discutido ao longo desse capítulo, não é compreendido por parcelas significativas da sociedade brasileira e, é combatido principalmente por pessoas e grupos que não demonstram interesse em promover uma educação crítica, por isso, disseminam discursos incongruentes e errôneos a respeito de Paulo Freire. Tal fato, pode ser constatado, por exemplo, no seguinte trecho de uma notícia veiculada pelo *site* do Grupo de Comunicação Jovem Pan²:

A esquerda nacional tentou com grande empenho nos últimos dias, embora com bem pouco sucesso de público, ressuscitar para o Brasil de 2021 um desses ídolos culturais, mais um, que ela fabrica regularmente de tempos em tempos e exige que sejam venerados pelo país inteiro como se fossem os Doze Apóstolos, ou a Santíssima Trindade, ou ambos ao mesmo tempo [...] Na ofensiva feita agora, o escolhido foi o professor Paulo Freire; decidiram que o Brasil todo teria de prestar homenagem a ele pelo centenário do seu nascimento. O retratinho de Freire apareceu na página de abertura do Google. Uma juíza do Rio de Janeiro proibiu que fossem feitos “atentados contra a dignidade” do professor – pelo que deu para entender, é ilegal discordar do seu “método” de educação, embora a Constituição Federal permita, ao que parece, a exposição de mais de uma ideia sobre o tema [...] Em nenhum momento ficou claro por que, em termos práticos, ele deveria ser louvado – **o que, no fim das contas, o homem fez de útil para a educação brasileira, ou para qualquer outra coisa? Nada que alguém tenha conseguido saber até hoje.** Mas, como acontece com todos os heróis da esquerda nacional, isso é um detalhezinho à toa; basta dizer que o sujeito é um dos educadores “mais importantes” do país, e mesmo do mundo, e pronto. Importante por quê? Não interessa. [...] **O método de Freire, na verdade, não é uma proposta de ensino – é um manifesto político do começo ao fim.** Não se destina, não para valer, a transmitir aos estudantes, de alguma forma mais eficiente que outras, conhecimentos de português básico, de ciência ou das quatro operações matemáticas; serve apenas para socar na cabeça das crianças e adolescentes as crenças políticas do autor. **Não é preciso ser nenhum Sherlock Homes para descobrir, em 30 segundos, que crenças são essas – as que pregam um mundo coletivista, com o Estado mandando em tudo, e mais todo o bonde das invenções tidas como “socialistas” ou “comunistas”.** Os professores, por essa visão, não têm de ensinar nada; devem ser “agentes de transformação política”. O “método Paulo Freire” não se destina a ensinar os alunos a ler, escrever ou contar. **Seu objetivo é formar servidores obedientes à “ditadura popular-proletária-“camponesa”-etc.** que existe no mundo mental e nos desejos do autor (GUZZO, 2021, grifos nossos).

² O Grupo é resultado da expansão da Rádio Panamericana de São Paulo, iniciada em 1942 que inclui o sistema de multiplataforma desde a década de 2000, conforme: <https://jovempan.com.br/jp-80-anos/jovem-pan-80-anos-conheca-a-trajetoria-da-radio-panamericana-ate-o-canal-de-noticias-24-horas-na-tv.html>. Acesso em: 23 mar. 2023.

A partir desse excerto, fica evidente a confusão estabelecida acerca do pensamento e da vida de Paulo Freire. A asserção de Guzzo (2021) no que diz respeito ao método freiriano, o qual, segundo o jornalista, não objetiva o ensino da escrita e leitura dos educandos, é insustentável e incongruente. O maior educador brasileiro tornou-se mundialmente conhecido a partir do método de alfabetização desenvolvido por ele e realizado, na década de 1960, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. Aproximadamente 300 pessoas foram alfabetizadas em 40 horas. Esse método de alfabetização tem início com a busca das palavras, por meio de conversas, que “[...] indicam as situações existenciais fundamentais da vida comunitária” (CARDOSO, 1963, p.90). As palavras geradoras são, então, escolhidas “[...] e devem funcionar audiovisualmente no processo de alfabetização” (CARDOSO, 1963, p. 90). Mais precisamente,

[...] A chave do sistema a ser empregado se encontra, portanto, no trabalho sobre as palavras geradoras, que são as palavras-chave cuja decomposição em fonemas possibilita o surgimento de novas combinações. No universo de vocábulos obtidos, escolhem-se os vocábulos cujas dificuldades fonêmicas deverão ser dominadas pelo analfabeto. Depois de colocar em fichas (slides), a palavra geradora, pela representação visual, se associa seja ao objeto que ela representa, seja à situação mesma representada por toda a ficha. Seguem então as atividades dos Círculos de Cultura. Discute-se a partir do *insight* da situação existencial da comunidade. A partir de objetivos da natureza e da cultura, os participantes, debatendo o conceito antropológico de cultura, descobrem que a cultura se apresenta como uma resposta do homem às necessidades vitais de sobrevivência (CARDOSO, 1963, p. 90).

Desse modo, entendemos que Freire elaborou um método ativo, que parte da realidade das pessoas e permite aos analfabetos não só o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também possibilita a construção da

[...] consciência de sua responsabilidade social e política. O sistema proporciona ao homem muito mais que o simples alfabetizar, pois através da discussão de problemas locais, regionais e nacionais torna-o mais crítico e o leva posteriormente a se conscientizar e a se politizar (CARDOSO, 1963, p.90).

Além disso, Guzzo (2021) também afirma que, na visão freiriana, o professor nada ensina. Novamente, têm-se uma assertiva incorreta. Na verdade, Paulo Freire propõe uma flexibilidade na hierarquia educando e educador. Ou seja, “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...]” (FREIRE, 2022, p. 95-96). Dessa maneira, entende-se que não é apenas o aluno que aprende, mas o

professor também. Portanto, dentro dessa perspectiva, não há espaço para uma hierarquia rígida e imutável.

Dado o exposto, emerge a urgente necessidade de discutir os reais conceitos e pensamento de Paulo Freire acerca da educação brasileira – tema pelo qual o autor em questão dedicou boa parte de sua vida, por meio de estudos e análises a fim de melhor compreendê-la e desenvolver meios para melhorá-la. Sendo assim, ao longo desse capítulo, nos debruçamos sobre os conceitos de educação libertadora, educação bancária, dialogicidade e currículo.

2.1 Educação bancária *versus* educação libertadora

Inicialmente, é importante dizer que Paulo Freire entendia o

[...] processo educacional como uma ferramenta de liberdade e como uma ferramenta de transformação da realidade. Ferramenta de liberdade no plano do sujeito, no plano do grupo que se mobiliza para aprender alguma coisa útil para si. E ferramenta de transformação, na medida em que só há educação com transformação, que só há educação quando se consegue mudar a vida das pessoas, quando ela anima as pessoas a fazer algo que seja necessário para este processo de transformação, quando leva o sujeito a viver melhor, a viver uma vida diferente (OLIVEIRA, 1989, p. 30).

Sendo assim, entende-se que o intelectual em questão entendia a educação como sendo algo que fizesse sentido à vida dos educandos, que os libertasse da situação de marginalização e de exploração a qual estavam inseridos. Logo, a educação deveria ser construída a partir da realidade dos estudantes e das situações-problema, dúvidas e inquietações de um grupo. Então, essa realidade poderia ser conhecida e transformada.

Por assim pensar o processo educacional, Freire (2022) opunha-se claramente ao que ele chamou de “educação bancária”, referindo-se a uma concepção de educação, na qual

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem [...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens [...] (FREIRE, 2022, p. 80-81).

Dessa maneira, o autor expõe que na educação bancária, apenas o educador é o “[...] real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos de conteúdos de sua narração [...]” (FREIRE, 2022, p.79). Os educandos, por sua vez,

seriam indivíduos passivos e que não possuem conhecimento, ou seja, meros objetos que devem seguir todas as instruções do professor, não tendo, portanto, suas vozes, desejos e anseios ouvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

Outra característica da educação bancária que deve ser mencionada é a “sonoridade”. De acordo com Freire (2022), a relação educador-educandos é narradora, dissertadora. Ou seja, o professor narra a realidade, a qual é vista como sendo “[...] algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado [...]” (FREIRE, 2022, p. 79) e disserta sobre assuntos completamente distantes da existência e do modo de vida dos educandos. Além disso, os conteúdos abordados pelo professor podem ser entendidos como verdadeiros “[...] retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação [...]” (FREIRE, 2022, p. 79-80). Logo, as palavras empregadas nessas dissertações e narrações tornam-se ocas, “[...] em verbosidade alienada e alienante [...]” (FREIRE, 2022, p. 80), pois são afastadas da realidade material dos estudantes, sendo esvaziadas de sentido. Portanto, existe apenas os sons das palavras e não sua potência para mudança.

Na perspectiva educacional aqui discutida e criticada, há a memorização, fixação e repetição dos conteúdos, mas não são apresentadas nem possibilitadas as condições para que os educandos conheçam suas verdadeiras significações. Esses estudantes passivos, são vistos como “recipientes a serem ‘enchidos’ pelo professor” (FREIRE, 2022, p. 80). Logo, não há chance para a criatividade, transformação e verdadeiro saber, pois o saber, segundo Freire (2022), pressupõe invenções, reinvenções, “[...] busca inquieta, impaciente e permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros [...]” (FREIRE, 2022, p. 81).

Nessa perspectiva de subordinação e dominação, o saber torna-se uma doação do professor, o único na sala de aula que sabe e que têm conhecimento para os estudantes, aqueles que nada sabem. É importante salientar que, na educação bancária, essas posições são inflexíveis, não mudam, portanto, essa rigidez “[...] nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 2022, p. 81).

Nesse sistema bancário de educação, os indivíduos são vistos como “[...] seres da adaptação, do ajustamento [...]” (FREIRE, 2022, p. 83). Ou seja, esses seres não desenvolverão uma consciência crítica de sua realidade, pois lhes são impostos apenas depósitos de conteúdos recebidos com passividade, não tendo espaço para o poder criador dos educandos. Assim, “[...] em lugar de transformar, tendem a adaptar-

se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos [...]” (FREIRE, 2022, p. 83). Contudo, vale ressaltar que, esse modelo está a serviço dos opressores, satisfaz os seus desejos de manter na condição de alienados os estudantes. Além disso, para essa elite oprimida, o que interessa, de fato,

[...] não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu ‘humanitarismo’ e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade. [...] Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade [...] (FREIRE, 2022, p. 83-84).

Desse modo, “adaptação” e “ajustamento” são as palavras de ordem nesse processo de manutenção da situação opressiva, pois os opressores jamais querem transformar essa realidade, estimulando o pensamento crítico e transformador dos educandos, eles querem que os estudantes se adaptem a esse contexto para que assim a dominação seja efetiva.

Em contrapartida, temos uma outra concepção de educação, a qual objetiva “libertar o pensamento pela ação dos homens uns com outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano” (FREIRE, 2022, p. 91). A educação libertadora, que estamos nos referindo, “visa instrumentar as pessoas para poder enfrentar os problemas mais comuns de sua vida cotidiana [...] e as grandes questões de sua existência [...]” (OLIVEIRA, 1989, p. 33). Sendo assim, a educação seria um modo de transformar a realidade e não legitimar a desigualdade social – como é um dos pressupostos da educação bancária.

Segundo Freire (2022), a educação e o conhecimento se realizam por meio de processos de busca, conforme já dito. Além disso, a humanização é a vocação ontológica do ser. Logo, o que pode ocorrer é que, os educandos da concepção bancária podem notar essa manutenção da contradição e, assim, “[...] engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 2022, p. 86).

Ademais, temos que:

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 2022, p. 86).

Além da humanização e da valorização do pensar crítico, a fim de desenvolver uma consciência libertadora, essa concepção de educação também reconhece a essencialidade do companheirismo entre educador e educandos. A educação bancária contrapõe-se a essa perspectiva, pois

[...] No momento em que o educador 'bancário' vivesse a superação da contradição já não seria 'bancário'. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. [...] Já não estaria a serviço da desumanização [...] mas a serviço da libertação” (FREIRE, 2022, p. 86-87).

Cabe ainda ressaltar que essa relação amistosa não implica a manutenção da

[...] atitude autoritária, paternalista que decide de fora, define e transmite o conhecimento que considera necessário para a vida do grupo. Nem tampouco manter a concepção ilusória, idealizada, de que o povo sabe, de que o povo já detém um saber tão elaborado, tão acabado que possa prescindir a aquisição mais formal do conhecimento de coisas que estejam fora de sua vivência (OLIVEIRA, 1989, p. 31).

Além disso, o autor em questão, afirma que a vida humana só tem sentido na comunicação, pois “[...] Conviver, simpatizar implicam comunicar-se [...]” (FREIRE, 2022, p. 89). Logo, cabe ao educador nunca se colocar acima dos educandos, como superior, afinal, “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação [...]” (FREIRE, 2022, p. 89).

Freire (2022) enfatiza que, se queremos realmente uma educação humanista, não podemos continuar reproduzindo práticas da educação bancária. Ou seja, se educador almeja a libertação e liberdade dos indivíduos, ele não pode começar ou manter alienados os seus estudantes, pois “[...] A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2022, p. 93). Convém salientar que, se o homem está integrado à sua realidade - *integrado* e não *acomodado* – ou seja, não está apenas no mundo, mas com ele, não estando ajustado ou adaptado, ele não pode “[...] sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraiza.

Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser ‘situado e datado’ [...]” (FREIRE, 1967, p. 42).

Além disso, nessa perceptiva educacional, o educador não pode adotar a visão bancária, na qual os “alunos” devem ser enchidos de conteúdos, esvaziados de sentido e significado. O professor deve valer-se “da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2022, p. 94). Desse modo,

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos (FREIRE, 2022, p. 94).

Portanto, temos que, enquanto a educação bancária está à serviço da dominação e da repressão, a concepção libertadora busca superar a opressão e lutar pela libertação.

2.2 Dialogicidade

Conforme já explicitamos anteriormente, para a construção de uma educação libertadora e problematizadora, antagônica à concepção bancária, é preciso desenvolver relações horizontais, ou seja, o professor não deve ser colocado como um ser que “doa” o seu conhecimento àqueles que nada sabem, sendo, portanto, superior aos educandos. Sendo assim, a construção desse tipo de vínculo deve ser, segundo Freire (2022), pautada no diálogo.

Para o educador Paulo Freire (2022), o diálogo pode ser entendido como um fenômeno humano que possui a palavra como um elemento constituinte. A palavra apresenta duas dimensões: ação e reflexão. Isso significa que a palavra implica *práxis*, ou seja, ela implica transformação da realidade a partir da denúncia do mundo. No entanto,

[...] esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.

Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo*. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (FREIRE, 2022, p. 108).

Além disso, como o diálogo é existencial e transformador – visto que não ocorre a modificação do mundo pelo silêncio -, “[...] 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, 2022, p. 109).

Se o diálogo reúne reflexão e ação por parte dos sujeitos interessados na mudança humanizadora da realidade, ele não pode estar sujeito ao depósito de ideias de uma pessoa para outra, nem tampouco à ideia de discussão na qual um indivíduo buscar impor apenas a sua verdade aos demais.

Convém dizer ainda que, o diálogo implica amor – o qual não está presente na relação de dominação. Sendo assim, o amor aos homens, o amor ao mundo e o amor a vida é que possibilitam o diálogo. Ademais, é essencial também, nesse processo dialógico, a humildade. Isso porque não é dialogar se não reconhecemos a nossa própria ignorância, se não compreendemos os demais como “*outros eu*” (FREIRE, 2022) e se nos colocamos como donos da verdade e superiores. Logo, “a autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo [...]” (FREIRE, 2022, p. 112). Então, o processo de diálogo e construção do conhecimento implica comunhão dos homens, que “buscam saber mais” (FREIRE, 2022, p. 112).

Conforme Freire (2022, p. 112), a prática dialógica também envolve “[...] uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direitos dos homens [...]”. Ou seja, o homem dialógico e que pensa criticamente, entende que o “[...] poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens [...]” (FREIRE, 2022, p. 112), mas esse poder pode ser prejudicado em uma situação de alienação. E é justamente por isso que, ao contrário de perder a fé nos homens, esse homem deve acreditar no desafio de fazer esse poder renascer, reconstituir-se.

Desse modo, o diálogo também se relaciona com a confiança e esperança. Essa última está ligada à própria imperfeição dos sujeitos, a qual leva-os a uma eterna busca de ser mais e saber mais. No entanto, a esperança não implica uma espera pacífica, mas uma luta.

Cabe salientar ainda que, o processo dialógico abrange um pensar verdadeiro e crítico, pois faz com que os indivíduos percebam a realidade não como algo estático, mas como um *devenir* (FREIRE, 2022).

No que tange a educação, a dialogicidade tem início

[...] não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 2022, p. 115-116).

Dessa maneira, em uma perspectiva educativa problematizadora e dialógica, o conteúdo programático da educação “[...] não é uma doação ou uma imposição [...] mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2022, p. 116). Esse conteúdo programático tem de ser organizado a partir da realidade concreta e existencial, uma vez que

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*.

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “*temas geradores*” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 2022, p. 121, grifo nosso).

A respeito da dialogicidade com o povo com vistas à ação para a mudança da realidade, Paulo Freire afirma que é fundamental:

Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa (FREIRE, 2022, p. 120).

Dado o exposto, é válido reforçar, novamente, a ideia de que a autêntica educação não se faz de uma pessoa para a outro ou de uma pessoa sobre a outra, mas sim de uma pessoa *com* a outra, ambas mediatizadas pelo mundo. Jamais deve

ser uma mera exposição da visão apenas do professor, afinal, a educação é algo realizada em sociedade (FREIRE, 2022).

2.3 Currículo no pensamento freiriano

Paulo Freire almejava a construção de uma escola pública, popular e democrática. Esse desejo de “mudar a cara da escola” (SAUL, 2010, p. 142), pode ser melhor entendido ao ler o seguinte trecho de uma entrevista de Freire, presente no livro “A Educação na Cidade”:

[...] Queremos uma escola pública popular, mas não populista e que, rejeitando o elitismo, não tenha raiva das crianças que comem e que vestem bem. Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhes dão indiscutível vantagem sobre aquelas (FREIRE, 2001, p. 42).

Então, por assim pensar, Freire entendia o currículo de uma forma contrária à proposta de setores ligados ao neoliberalismo que estavam embebidos de princípios ligados a uma concepção bancária, antidemocrática e autoritária de educação. Desse modo, “currículo é, na acepção freiriana, a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL, 2010, p. 142).

Durante a gestão de Luiza Erundina de Sousa na prefeitura de São Paulo, Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação, onde esteve de janeiro de 1989 a dezembro de 1992. Nesse período, ele

[...] trabalhou na perspectiva de construção e vivência de um novo paradigma curricular. Isso implicou pensar, ler, fazer e sentir currículo de forma diferente. Buscou-se uma reorientação presidida pela racionalidade emancipatória que toma como centrais os princípios de crítica, ação e a categoria “totalidade” [...] (SAUL; SILVA, 2009, p. 225).

No quadro de transformações pretendido pelo secretário na área educacional municipal, estava a contida a ideia de melhoria na qualidade da educação pública por meio de:

[...] mudanças nas relações internas da escola e na relação escola/população. A escola deveria estar voltada para a formação social e crítica, em busca de uma sociedade democrática. Buscou-se a construção de uma

escola cientificamente rigorosa e ética na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade (SAUL; SILVA, 2009, p. 226).

Dessa forma,

[...] Foi possível demonstrar, por meio de uma gestão democrática e participativa, o valor de fazer do currículo uma história escrita pelos professores, em diálogo com a comunidade escolar.

Somente nessa perspectiva os professores podem exercer o direito de pensar, fazer e experienciar currículo decidindo qual é o currículo que interessa, em resposta às questões: Currículo para quê? Currículo para quem? Currículo a favor de quem?

Sem utilizar explicitamente o termo “currículo”, desde os seus primeiros escritos, Paulo Freire já se detinha na análise das dimensões fundamentais imbricadas nesse conceito. Por isso, uma compreensão aprofundada do significado e a consequente prática do currículo, na perspectiva freiriana, requerem um estudo da epistemologia e da dimensão político-pedagógica de sua obra (SAUL, 2010, p. 142).

Ademais, essa reforma político-pedagógica posta em prática na cidade de São Paulo propunha

[...] um caminho na contramão da história oficial, com fundamentos e práticas por vezes paralelas, porque busca construir uma concepção política e pedagógica a partir da diversidade dos movimentos sociais e que procura incluir o sujeito como um ser cultural, histórico, social e político dentro de uma sociedade mais justa e humana (AGUIAR, 2008, p. 4).

Assim, conforme Aguiar (2008), podemos entender que, para Freire, a transformação da educação estaria pautada nos princípios de dialogicidade, gestão democrática e consciência crítica e libertadora, além da valorização do trabalho docente e do reconhecimento da “politicidade da educação, que inviabiliza a educação enquanto prática neutra” (FREIRE, 2019, p. 35).

Ainda convém dizer que, a reorientação curricular proposta por Freire “constituiu, portanto, um processo de construção coletiva, do qual participaram diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e os especialistas das diferentes áreas do conhecimento” (SAUL; SILVA, 2009, p. 227). Mais precisamente,

Foram quatro os eixos da Proposta de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: a) a construção coletiva, caracterizada por um amplo processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo; b) o respeito ao princípio da autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas, ao mesmo tempo criando e recriando experiências

curriculares que favoreçam a diversidade na unidade; c) a valorização da unidade teórico-prática refletida no movimento de “ação-reflexão-ação” sobre experiências curriculares (acrescentou-se aqui o entendimento de que a construção de novas práticas pudesse ocorrer inicialmente em situações pontuais, antecedendo a ampliação gradativa do novo processo de construção curricular para todas as escolas da rede); e d) a formação permanente dos profissionais do ensino, desenvolvida necessariamente a partir de uma análise crítica do currículo em ação, ou seja, do que efetivamente acontece na escola, buscando-se, pela consciência de acertos e desacertos, localizar os pontos críticos que requerem fundamentação, revisão e superação de práticas (SAUL; SILVA, 2009, p. 226-227).

Por fim, é válido ressaltar que todo esse processo de mudanças não ocorreu “de cima para baixo”, como já dito anteriormente, houve a participação diversos setores sociais. Pois em consonância com o pensamento freiriano, medidas centralizadoras, autoritárias e impostas sem diálogo e escuta atenta não implicariam uma verdadeira melhoria escolar.

Na história recente brasileira, outros referenciais políticos, educacionais e curriculares voltaram a ganhar força, nesse sentido, nossa investigação passa a descrever um dos documentos curriculares que, em parte, representa estes tempos que poderíamos chamar de pós freirianos, ainda que Paulo Freire prossiga sendo o patrono da educação brasileira. Passamos a descrever o Novo Currículo Paulista (NCP) para o Ensino Médio (EM).

3 IDENTIDADE DO NOVO CURRÍCULO PAULISTA

Durante o governo de Michel Temer (2016-2018), foi concretizada uma Reforma do Ensino Médio. Como resultado dessa reestruturação da educação nacional, em 2020 foi homologado, no estado de São Paulo, o Novo Currículo Paulista. Nesse capítulo, buscamos compreender a possível identidade desse currículo e quais os contrastes existentes entre esse documento e os conceitos desenvolvidos por Paulo Freire, os quais apresentamos no capítulo anterior. Mas, a princípio, é pertinente discutir alguns aspectos da conjuntura política brasileira e, especialmente a paulista, no período em que o currículo foi legitimado.

3.1 Conjuntura geradora do Novo Ensino Médio (PROVISÓRIO)

A respeito da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), temos que foi

[...] Instituída por medida provisória aprovada pelo Senado em 2017, a reforma alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB — Lei 9.394, de 1996). Entre outros pontos, a norma determina que as disciplinas tradicionais passem a ser agrupadas em áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas). Cada estudante também passou a montar a sua própria grade de ensino médio escolhendo áreas (os chamados “itinerários formativos”) (BRASIL, 2023).

No entanto, desde a proposta da reforma e a sua implementação para parte dos alunos, em 2022, as novas regras vêm sendo alvo de discussões e críticas. De acordo com Andressa Pellanda, defensora da revogação do Novo Ensino Médio e coordenadora-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação,

[...] o novo modelo desrespeita condições mínimas para que uma educação libertadora e democrática aconteça. Para ela, há uma fragilização do conceito de ensino médio como parte da educação básica, assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), já que essa etapa deixa de ser uma formação geral para todos (BRASIL, 2023).

Com a reforma, o currículo também sofreu alterações. Segundo Marlei Fernandes de Carvalho, vice-presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE),

[...] o Novo Ensino Médio esvaziou os conteúdos da base geral de formação e desvinculou a formação geral do projeto político-pedagógico das escolas, sem formação e orientação aos docentes. As matrizes curriculares, segundo Marley, foram substituídas por disciplinas com pouco ou nenhum conteúdo

histórico e científico. A adaptação foi ainda mais difícil nas escolas públicas, explicou (BRASIL, 2023).

Nesse contexto de mudanças educacionais, faz-necessário discutir a maneira autoritária com que a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 foi promulgada. Segundo a Ementa, essa MP

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio**, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (BRASIL, 2016, grifo nosso).

No entanto,

O dispositivo Medida Provisória se aplica a situações de emergência nas quais o executivo tem a prerrogativa de tomar uma decisão, sob a condição de que esta seja afirmada ou rejeitada, no todo ou em parte, mediante a sua conversão em Projeto de Lei, ou mesmo não sendo apreciada pelo Congresso Nacional no prazo regimentalmente definido para tais casos. Ora, **o ensino médio dispõe de uma legislação completa e atual**. Citamos pelo menos duas, a saber: **a) a LDB** em seu conteúdo original aprovado em 1996 e com as revisões posteriores, dentre as quais a que incorpora a integração da educação profissional ao ensino médio, inicialmente instituída pelo Decreto n. 5.154/2004 que revogou o 2.208/97 da era FHC e levada à LDB pela Lei 11.741/2008; **b) as atuais DCNEM** (Parecer n. 05/2011 e Resolução n. 2/2012, do CNE), um dos textos mais avançados que regulamenta o ensino médio, no qual estão presentes os princípios educativo do trabalho e pedagógico da pesquisa, a valorização do protagonismo juvenil, a importância da interdisciplinaridade e da integração entre trabalho, ciência e cultura no currículo ensino médio (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p.36, grifos nossos).

Além disso, há mais uma evidência do caráter autoritário dessa MP: “ela legisla tendo como referência algo ainda inexistente, qual seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p.37). Ou seja, primeiro constituíram um aparato legislativo prévio e só depois a própria BNCC para o EM.

É importante ressaltar também que o aqodamento da MP nº 746/2016 se faz evidente pela data de sua publicação, dia 22 de setembro de 2016, isto é, apenas 22 dias da posse definitiva de Michel Temer como Presidente da República, logo após a destituição da Presidente Dilma Rousseff (FERRETI; SILVA, 2017). Portanto, esse contexto

[...] remete ao neoliberalismo mais regressivo cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro. A preocupação com a coesão social praticamente desapareceu, ainda que alguns programas dos governos anteriores permaneçam, todavia sem a mesma ênfase e até mesmo com restrições [...] (FERRETI; SILVA, 2017, p. 392).

Logo, entendemos que, especialmente a partir da metade da década de 2010, o Brasil está acompanhando

[...] o intenso e ofensivo avanço das direitas – de formas muito diversas, porém articuladas – no capitalismo como expressão da dinâmica da luta de classes no Brasil (e no exterior) em um contexto histórico marcado pela hegemonia burguesa, de cariz ultraliberal e autocrático, que tem colocado em risco concreto as conquistas de foro democrático (SANTOS, 2021, p. 31).

Ainda de acordo com Rocha *apud* Santos (2021), foi a partir da reeleição de Dilma Rousseff, em 2014, que os movimentos da “nova direita” se materializaram, por meio da organização do primeiro protesto pró-impeachment e atingem o clímax com a eleição de Jair Bolsonaro, em 2018. Assim, temos que:

[...] Logo após o primeiro pico de mobilização atingido pela Campanha Pró-Impeachment, em março de 2015, jovens e militantes até então desconhecidos, oriundos do contra-públicos digitais, passaram a angariar influência junto a públicos dominantes e, em nas eleições de 2016 alguns militantes se candidataram a cargos legislativos. Neste momento o fenômeno da direita envergonhada passou a ser algo do passado, no entanto, a nova direita em formação ainda continuava ser constituída por diferentes forças políticas que haviam se unificado sob um único projeto, o que ocorria apenas a partir das eleições de 2018, quando formou-se uma frente ampla, ultraliberal-conservadora, em torno da campanha à presidência de Jair Bolsonaro (ROCHA, 2018 *apud* SANTOS, 2021, p. 35).

Sendo assim, o estado de São Paulo também aderiu ao Novo Ensino Médio (NEM) e foi o primeiro estado brasileiro que homologou um novo currículo para essa etapa da educação básica, no Governo de João Doria (2019-2022), então filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Convém dizer que, esse partido

político surgiu em 1988 e “[...] teve uma origem exclusivamente parlamentar, já tendo, portanto, em sua composição inicial, políticos bastante influentes no cenário político nacional” (ROMA, 2002, p. 72). Além disso,

[...] a partir de 1994, deslocou-se ideologicamente de uma posição de centro-esquerda para a de direita no espaço político. Esse deslocamento estaria expresso na redefinição de suas diretrizes políticas, deixando de lado o ideário social-democrata para adotar um programa de governo rotulado como neoliberal [...] (ROMA, 2002, p. 74).

Desse modo, entendemos que o NCP foi legitimado em um governo posicionado à direita de matriz neoliberal. Não por acaso, as políticas educacionais brasileiras – desde o Governo Fernando Henrique Cardoso – e paulistas – desde o Governo de Mário Covas – tiveram uma orientação neoliberal que, por sua vez, tem fundamentação

[...] na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um "economismo" aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. O "homem flexível" e o trabalhador autônomo" constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico (LAVAL, 2004, p. 3).

Em consonância com a Reforma do EM (Lei nº 13.415/2017), o NCP afirma que seu objetivo é preparar os jovens para o mundo do trabalho, pois, segundo o documento,

[...] faz-se necessário combinar as demandas dos setores produtivos, os interesses dos indivíduos e os interesses coletivos, preparando, assim, o cidadão para o desempenho de “profissões”, cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes. O trabalhador deve estar habituado e preparado para a adaptação contínua das relações profissionais, dos objetivos da produção da gestão, e das tecnologias, inovações e integrações rupturas subjacentes, do posicionamento intelectual, político e filosófico dos atores sociais, incluindo concepções e visões de mundo, comportamento, condutas e valores (SÃO PAULO, 2020, p. 28).

A visão de uma educação bancária e a intensa preocupação com um ensino que seja capaz de formar os educandos para o mundo do trabalho estão presentes na fala do então governador do estado de São Paulo, João Doria, no dia em que anunciou a homologação do novo currículo. Segundo ele,

“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, 2020).

Sendo assim, entende-se que as reformas educacionais conduzem à construção de um novo currículo. No caso de São Paulo, o currículo está total e assumidamente alinhado à BNCC:

A partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Currículo da etapa do Ensino Médio passou a ser composto pela BNCC e por Itinerários Formativos [...] (SÃO PAULO, 2020, p. 218).

A fim de melhor compreender a identidade do NCP e em quais pontos ele distancia-se do pensamento freiriano – os quais constituem o objetivo desse capítulo -, convém lembrarmos algumas definições de currículo.

3.2 O que é currículo?

Inicialmente, é válido ressaltar que o currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações e significados. De acordo com Sacristán (2013), tal conceito carrega consigo uma história que apresenta indícios dos usos, natureza e origens das diferentes definições que possui atualmente.

Ainda segundo Sacristán (2013), o termo “currículo”

[...] deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma Antiga, falava-se do *cursus honorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais [...] O termo era utilizado para significar *carreira*, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso. Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos (ou seja, é aquilo a que denominamos de *curriculum vitae* [...]) Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

No entanto, conforme Silva (1999), mais importante do que buscar uma definição para o termo “currículo” é saber e investigar o que uma teoria de currículo procura responder. Dessa forma, temos que a indagação fundamental é: o quê? (SILVA, 1999). Ou seja, “A questão central que serve de pano de fundo para qualquer

teoria de currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado [...]” (SILVA, 1999, p. 14).

Em conformidade com Sacristán (2000), o currículo pode ser entendido como sendo uma “confluência de práticas”. Ou seja, no âmbito curricular, estão entrelaçadas questões políticas, administrativas, pedagógicas, de controle, entre outras, envolvendo, portanto, uma organização social e múltiplos agentes (Sacristán, 2000). Desse modo,

[...] Sobre o currículo incidem as decisões sobre os mínimos a que se deve ater a política da administração num dado momento, os sistemas de exames e controles para passar para níveis superiores de educação, assessores e técnicos diversos, a estrutura do saber de acordo com os grupos de especialistas dominantes num dado momento, elaboradores de materiais, os seus fabricantes, editores de guias e livros-texto, equipes de professores organizados, etc. **O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ações diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos.** É o que Beauchamp (1981, p. 62) chamou de *sistema curricular*. Para sua compreensão não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num dado momento, é necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo (SACRISTÁN, 2000, p. 101, grifo nosso).

Sendo assim, o currículo é configurado por

[...] instâncias que atuam *convergentemente* na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso. Em geral, representam forças dispersas e até contraditórias que criam um campo de “conflito natural”, como em qualquer outra realidade social, abrindo, assim, perspectivas de mudanças nas próprias contradições que apresentam, opções alternativas, situações frente às quais tomar partido, etc [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 101-102).

Cabe ressaltar ainda que, cada subsistema (político, administrativo, pedagógico, entre outros)

[...] pode atuar sobre os diferentes elementos do currículo com desigual força e de diferente forma: conteúdos, estratégias pedagógicas, pautas de avaliação. O equilíbrio de forças resultante dá lugar a um peculiar grau de autonomia de cada um dos agentes na definição da prática. O equilíbrio particular, em cada caso, é a expressão de uma determinada política curricular (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

De acordo com Silva (1999), o currículo, enquanto campo de estudo e pesquisa, apareceu pela primeira vez nos anos de 1920, nos Estados Unidos. Estava

relacionado à massificação da escolarização, em um contexto marcado pelo processo de industrialização e imigração. Dessa forma,

[...] houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. As idéias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918). Aqui, 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. [...] No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados [...] (SILVA, 1999, p. 12).

Contudo, é importante salientar também que, em consonância com Silva (1999), adotamos uma perspectiva na qual entendemos que as definições de currículo, a partir das teorias do currículo, “não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo [...] mas, em vez disso, mostrar que aquilo que o currículo é depende da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias [...]” (SILVA, 1999, p. 14). Sendo assim, nesse trabalho, concentramos nossa atenção na discussão de três principais teorias curriculares: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

Segundo Silva (1999), as teorias tradicionais estão relacionadas a modelo fabril de educação. Ou seja, na visão de Bobbitt (1918 *apud* SILVA, 1999), autor já citado anteriormente e um dos maiores expoentes do conservadorismo educacional, a escola deveria funcionar como uma indústria. Nessa perspectiva, “[...] a questão do currículo se transforma numa questão simplesmente de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica [...]” (SILVA, 1999, p. 24).

Além disso, Bobbitt (1918 *apud* SILVA, 1999) transferiu para o campo escolar aspectos da lógica industrial-econômica, tais como o estabelecimento de objetivos – baseados em habilidades - e mensuração de resultados, afim de garantir a “eficiência” do sistema educacional (SILVA, 1999). Assim,

[...] A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas (SILVA, 1999, p. 24).

Desse modo, “Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor” (SILVA, 1999, p. 23). Acerca dessa lógica, o currículo estava limitado à burocracia, à uma questão técnica, visto que os propósitos da educação estavam circunscritos as exigências do âmbito profissional.

Esse modelo curricular proposto por Bobbitt (1918 *apud* SILVA, 1999) foi consolidado por Ralph Tyler (1949 *apud* SILVA, 1999), em um livro publicado em 1949. O modelo apresentado por Tyler (1949 *apud* SILVA, 1999) dominou o campo curricular nos Estados Unidos e em outros países, como o Brasil, pelas próximas quatro décadas. Com ele, “[...] os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da idéia de organização e desenvolvimento” (SILVA, 1999, p. 25). Sendo assim, nessa concepção, o currículo também estaria situado, essencialmente, no campo técnico e deveria buscar responder

quatro questões básicas: “1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4) (SILVA, 1999, p. 25).

As teorias críticas apresentam o oposto dos fundamentos tradicionais.

Assim,

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz* (SILVA, 1999, p. 30).

Contudo, é válido pontuar que há distinção entre as “[...] teorizações críticas mais gerais como, por exemplo, o importante ensaio de Althusser sobre a ideologia ou o livro conjunto de Bourdieu e Passeron, A Reprodução [...]” (SILVA, 1999, p. 30) e as “[...] teorizações centradas de forma localizada em questões de currículo, como,

por exemplo, a ‘nova sociologia da educação’ ou o ‘movimento de reconceptualização’ da teoria curricular” (SILVA, 1999, p. 30).

O importante trabalho de Louis Althusser “A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado”, com a ligação entre educação e ideologia, constituiu as bases para as críticas marxistas no campo educacional que viriam posteriormente. Assim, para Althusser (1970 *apud* SILVA, 1999) “[...] a escola constitui-se num aparelho ideológico central porque [...] atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo” (SILVA, 1999, p. 31). Desse modo, o currículo é o meio pelo qual a escola opera ideologicamente,

[...] seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática (SILVA, 1999, p. 31-32).

Vale destacar ainda que, em conformidade com Silva (1999), podemos entender que os elos entre escola e economia, entre a educação e produção configuram a questão central da análise marxista.

A corrente reconceptualista também concebeu críticas às teorias de Bobbitt (1918 *apud* SILVA, 1999) e Tyler (1949 *apud* SILVA, 1999). Assim, o movimento de reconceptualização começou

[...] perceber que a compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa não se enquadra muito bem com as teorias sociais de origem sobretudo europeia com as quais elas estavam familiarizadas: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt [...] (SILVA, 1999, p. 37)

Nos Estados Unidos, houve dois campos de críticas aos modelos curriculares tradicionais. O primeiro refere-se ao conjunto de pessoas que utilizava os conceitos marxistas, os quais “[...] filtrados através de análises marxistas contemporâneas, como as de Gramsci e da Escola de Frankfurt, para fazer a crítica da escola e do currículo existentes” (SILVA, 1999, p. 38). Ademais, “[...] Essas análises enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo” (SILVA, 1999, p. 38). O segundo grupo diz respeito a influência da fenomenologia e da hermenêutica nas críticas às teorias tradicionais. Sendo assim,

[...] a ênfase não estava no papel das estruturas ou em categorias teóricas abstratas (como ideologia, capitalismo, controle, dominação de classe), mas nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares (SILVA, 1999, p. 39).

Cabe dizer ainda que, inicialmente, o movimento de reconceptualização visava articular tanto as vertentes críticas quanto as fenomenológicas, mas os envolvidos na primeira distanciaram-se, pois entendiam que o movimento estava mais pautado em questões subjetivas do que políticas. O próprio Michael Apple recuou ao que entendeu ser uma perspectiva narcisística e pessoal (SILVA, 1999).

Então, temos que:

[...] o rótulo da “reconcepção” que caracterizou um movimento hoje dissolvido nos pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais, ficou limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais de currículo (SILVA, 1999, p. 39).

No que tange as teorias pós-críticas, pode-se dizer que elas têm origem com o multiculturalismo, nos Estados Unidos. Dentre as diversas vertentes, pode-se citar a perspectiva liberal, a qual “[...] enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas idéias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas [...]” (SILVA, 1999, p. 88) e a perspectiva mais crítica, em que está relacionada a uma discordância com a primeira, uma vez que há a concepção de que “as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder” (SILVA, 1999, p. 88). Desse modo, temos que:

[...] Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito [...] mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 1999, p. 88-89).

Em suma, o uso de alguns conceitos para entender a realidade é o que define uma teoria curricular (SILVA, 1999). Sendo assim, as grandes categorias curriculares enfatizam os seguintes conceitos:

Quadro 1 – Conceitos que as teorias curriculares mais enfatizam

TEORIAS TRADICIONAIS

ensino
 aprendizagem
 avaliação
 metodologia
 didática
 organização
 planejamento
 eficiência
 objetivos

TEORIAS CRÍTICAS

ideologia
 reprodução cultural e social
 poder
 classe social
 capitalismo
 relações sociais de produção
 conscientização
 emancipação e libertação
 currículo oculto
 resistência

TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

identidade, alteridade, diferença
 subjetividade
 significação e discurso
 saber-poder
 representação
 cultura
 gênero, raça, etnia, sexualidade
 multiculturalismo

Fonte: SILVA, 1999, p. 17

Desse modo, numa tentativa de localizar o pensamento freiriano dentro dessas grandes categorias curriculares, entendemos que o mesmo se situa não apenas no campo crítico, mas também no pós-crítico. Ou seja, os conceitos “conscientização, emancipação e libertação”, amplamente discutidos na teoria crítica são essenciais na pedagogia de Paulo Freire, tanto que, um dos conceitos desenvolvidos por ele e, já discutido anteriormente, é educação libertadora. Assim, de acordo com Freire (1979), a conscientização implica ações concretas. Dessa maneira, a conscientização

[...]consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por

esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. **A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão.** Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1979, p. 15, grifos nossos).

No que se refere ao campo pós-crítico, Paulo Freire poderia inserir-se na perspectiva multiculturalista crítica, isto é, apenas o respeito e a tolerância entre as diferentes culturas manteria as relações de poder que produzem as diferenças. Sendo assim,

[...] Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção [...] insistiria [...] numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. [...] a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 1999, p. 88-89).

3.3 Disparidades entre o pensamento freiriano e o Novo Currículo Paulista

Conforme explicitamos no segundo capítulo, Paulo Freire entendia que o processo de construção de um currículo deveria ser baseado na participação coletiva, isto é, dialogando com especialistas, educador e educandos (SILVA, 1999). Na perspectiva freiriana, “[...] é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos “temas significativos” ou “temas geradores” que vão constituir o “conteúdo programático” do currículo dos programas de educação de adultos” (SILVA, 1999, p. 60). Ademais,

Paulo Freire acredita que o “conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou em forma desestruturada”. O que ele destaca é a participação dos educandos nas várias etapas da construção desse “currículo programático” (SILVA, 1999, p. 61).

No que se refere à essa construção curricular coletiva, encontramos o primeiro contraste entre Paulo Freire e o NCP. De acordo com Goulart; Moimaz (2021), a SEDUC, afirmou que houve uma intensa participação de estudantes e profissionais da educação na elaboração do Novo Currículo Paulista, Etapa Ensino Médio. Assim,

A intensa “participação” ocorreu, segundo a Seduc, em 2019, por meio das Diretorias de Ensino, em 1.607 seminários sobre a flexibilização curricular, envolvendo 142.076 estudantes e 18.739 profissionais da educação. Além dos 165.252 estudantes da rede estadual que contribuíram na pesquisa realizada pelo Instituto Porvir que mapeou os anseios de jovens, criando subsídios para a formação do novo currículo (SEDUC, 2020)¹¹. A finalização da versão preliminar do currículo teria ocorrido em fevereiro de 2020, e posta para consulta pública entre março e maio daquele ano. Com índice de 80% de aprovação¹² (GOULART; MOIMAZ, 2021, p. 19).

Ainda sobre os números de participações na construção do NCP, convém dizer 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. (...) 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. (SEDUC, 2020, p. 18)

Enquanto ocorria esta consulta, o texto afirma que foram realizados 6 seminários, envolvendo mais de 70 mil docentes (das redes pública estadual e municipal e privada), para formação sobre o novo currículo, sua organização etc. (SEDUC, 2020 *apud* GOULART; MOIMAZ, 2021, p. 19).

No entanto,

[...] se tomarmos os dados do Censo escolar 2020, as redes estadual, municipal e privada (exceções 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).

Assim, em conformidade com GOULART; MOIMAZ (2021), entendemos que a chamada “sociedade civil”, participante da elaboração de tal documento, é composta “pelos representantes dos interesses do capital, através de agentes e associações com ou sem fins lucrativos”.

Convém dizer ainda que, não é exclusividade do estado paulista a articulação entre poder público e empresas privadas no que se refere aos assuntos educacionais. A exemplo disso, temos o Movimento pela Base (MPB), o qual foi responsável pelo consenso pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 (GOULART; MOIMAZ, 2021).

O setor privado também interveio fortemente nas discussões acerca da Reforma do Ensino Médio e de sua aprovação, em 2017. Nesse cenário, destaca-se a participação do Todos Pela Educação (TPE), “conglomerado empresarial educacional cujos membros detém 80% do PIB nacional” (GOULART; MOIMAZ, 2021, p. 16).

Por fim, um ponto que novamente o Novo Currículo Paulista (NCP), estando em conformidade com o Novo Ensino Médio (NEM), distancia-se do pensamento freiriano é a indução de desigualdades (CÁSSIO; GOULART, 2022). Conforme explicitamos no segundo capítulo, um dos pressupostos da educação bancária é não combater a desigualdade, mas legitimá-la por meio de mecanismos que distanciam os estudantes das condições de conhecimento de sua realidade, mantendo-os alienados. Isso ocorre com o Novo Ensino Médio. Ou seja, São Paulo orgulha-se que foi o primeiro estado a homologar um currículo seguindo a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), mas essas “mudanças” não ocasionaram avanços reais na educação, pelo contrário, ampliaram as desigualdades. Dado que

[...] não prevê ampliação física das redes de ensino nem a contratação e a valorização de profissionais da educação, tampouco políticas que garantam a permanência de estudantes trabalhadores/ as nas escolas de jornada ampliada. A implementação de uma reforma curricular de grandes proporções sem uma alteração substantiva das condições materiais das escolas resulta no reforço de desigualdades escolares que já existem como desigualdades sociais (CÁSSIO; GOULART, 2022, p.528)

Desse modo, na contramão da valorização docente e educacional – fundamental para a promoção de uma educação que seja capaz de desenvolver o senso crítico-reflexivo dos educandos – o governador de São Paulo, Tarcísio de Freitas, enviou Proposta de Emenda à Constituição 9/2023, reduzindo em 5% as verbas destinadas à educação (de 30 % para 25%). Esse corte geraria uma diminuição de mais de 9 bilhões de reais, agravando a precária condição da educação pública de São Paulo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, consideramos que, algumas alegações sobre a obra e o trabalho de Paulo Freire, disseminadas, com maior pujança, na década de 2010, podem ser avaliadas como sendo insustentáveis, tendo em vista um estudo sobre o real pensamento freiriano e as suas implicações na educação brasileira, a exemplo do processo de alfabetização de adultos em Angicos. Diferentemente do que é exposto por alguns setores sociais, a proposta educacional de Freire visa uma educação libertadora, crítica e reflexiva, que seja capaz de desnudar o mundo, para que os oprimidos se reconheçam nessa posição de explorados e, com essa tomada de consciência, possa agir no mundo para então melhorá-lo e superar essa condição de exploração.

Além disso, entendemos que, as reformas educacionais – Reforma do Ensino Médio e a homologação do NCP – estão inseridas em um contexto marcado pelas direitas e pelo neoliberalismo, onde a educação está sujeita à mercantilização e à influência direta dos interesses do capital. Assim, o processo de elaboração do NCP contou com uma ampla articulação público-privado, assim como ocorreu para a aprovação da BNCC.

Ademais, a partir do estudo de alguns conceitos de Paulo Freire, tais como educação libertadora, educação bancária e dialogicidade, entendemos que o NCP no mínimo diverge de algumas concepções freirianas e, no limite, antagoniza, especialmente no que se refere à perpetuação das desigualdades educacionais e sociais, a falta de participação e de diálogos com os principais destinatários de qualquer reforma curricular: os educadores e os educandos.

Foi possível compreender também que, o pensamento freiriano pode estar inserido tanto no campo curricular crítico – tendo em vista que, conceitos como “conscientização” e “libertação” os quais são cruciais para o entendimento da teoria curricular crítica também foram amplamente discutidos por Freire – quanto no campo pós-crítico – levando em consideração que, para a teoria pós-crítica, as diferenças estão sendo produzidas por meio das relações de poder, logo, caberia não apenas tolerar e respeitar essas diferenças, mas discuti-las. Desse modo, Freire também se debruçou em questões relacionadas as produções de desigualdades.

Após o encerramento desse trabalho, pretendemos continuar a pesquisa sobre NCP, Etapa Ensino Médio, buscando compreender, sobretudo, as implicações

dessa reforma curricular no processo de evasão escolar no Estado de São Paulo, entre outros desdobramentos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Denise Regina da Costa. **O movimento de reorientação curricular na implantação da organização da escola em ciclos a partir de pressupostos da pedagogia freireana.** Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4123/1/FPF_PTPF_01_0780.pdf. Acesso em: 04 abr. 2023.
- BRASIL. Senado. **Novo Ensino Médio pode agravar desigualdade na educação, alertam debatedores.** 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/06/14/novo-ensino-medio-pode-agravar-desigualdade-na-educacao-alertam-debatedores>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- CARDOSO, Aurenice. O Sistema Paulo Freire de Alfabetização. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e Conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angico.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/90002>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e “liberdade de escolha”: novo ensino médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/1516/1119>. Acesso em: 15 out. 2023.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, [s.l.], v. 2, n. 4, p. 19–34, 2014. DOI: 10.20949/rhhj.v2i4.90. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/90>. Acesso em: 20 out. 2023.
- FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTfSsKTq/?lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da Libertação.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de são paulo.** São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GOULART, Débora Cristina; MOIMAZ, Rodolfo Soares. 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: 31 out. 2023

GUZZO, José Roberto. **Método de Paulo Freire não é uma proposta de ensino, é um manifesto político do começo ao fim**. 2021. Disponível em: <https://jovempan.com.br/opiniao-jovem-pan/comentaristas/j-r-guzzo/metodo-de-paulo-freire-nao-e-uma-proposta-de-ensino-e-um-manifesto-politico-do-comeco-ao-fim.html>. Acesso em: 05 mar. 2023.

HOBBSAWM, Eric. O presente como História. *In*: HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 243-255.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719086/mod_resource/content/1/LavalEscN EEmpCaps1a4-2.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Revisão Histórica: a trajetória dos autores e de suas obras. *In*: QUIROGA, Ana. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989. cap. 1. p. 27-39. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1622/1/FPF_PTPF_12_009.pdf. Acesso em: 02 mar. 2023.

PAIVA, Gabriel de Abreu Gonçalves de. **A influência do movimento escola sem partido no debate educacional brasileiro**: da suposta neutralidade a defesa do homeschooling (2004-2020). 2021. 367 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5805>. Acesso em: 26 jun. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8649207. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 07 jul. 2023.

ROMA, Celso. A Institucionalização do PSDB: entre 1988 e 1999. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 17, n. 49, p. 71-92, jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/DBMr6vWB7RckDb74YrPVmJh/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SABINO, Marina. **Paulo Freire, 100 anos**: pesquisador analisa ataques a Patrono da Educação. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.uniceub.br/destaque/paulo-freire-100-anos-por-que-em-2021-patrono-da-educacao-no-brasil-e-atacado/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-35.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Mayara Aparecida Machado Balestro dos. **Agenda conservadora, ultraliberalismo e “Guerra Cultural”**: “Brasil Paralelo” e a hegemonia das direitas no Brasil contemporâneo (2016-2020). 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2021. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5774/5/Mayara_Santos_2021.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. 2020. Etapa Ensino Médio (Volume 2). Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.

SÃO PAULO. **SP é o primeiro estado do Brasil a homologar o novo currículo do ensino médio**: programa vai ser implementado nas escolas da rede estadual de SP de forma gradual; início será em 2021 com a 1ª série do ensino médio. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sp-e-o-primeiro-estado-brasil-homologar-o-novo-curriculo-ensino-medio/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SAUL, Ana Maria. Currículo. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. [s.l.]: Autêntica, 2010. p. 142-143. Disponível em: https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R._Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_.epub_.pdf. Acesso em: 04 abr. 2023.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil**. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v90n224/v90n224a12.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.