



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS – CSHNB
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

GUERDER SULLYWANI SOUSA ARAÚJO

**TRABALHO, CIDADANIA E NEOLIBERALISMO: REFLEXOS DA REFORMA DO
ENSINO MÉDIO NO CURRÍCULO ESTADUAL DO PIAUÍ NA ÁREA DE
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**

Picos-PI

2023

GUERDER SULLYWANI SOUSA ARAÚJO

**TRABALHO, CIDADANIA E NEOLIBERALISMO: REFLEXOS DA REFORMA DO
ENSINO MÉDIO NO CURRÍCULO ESTADUAL DO PIAUÍ NA ÁREA DE
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, como requisito final para obtenção do grau de Licenciado em História.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Carla Silvino de Oliveira

Picos-PI

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

A663t Araújo, Guerder Sullywani Sousa

Trabalho, cidadania e neoliberalismo : reflexos da reforma do ensino médio no currículo estadual do Piauí na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas [recurso eletrônico] / Guerder Sullywani Sousa Araújo - 2023.
55 f.

1 Arquivo em PDF

Indexado no catálogo *online* da biblioteca José Albano de Macêdo-CSHNB
Aberto a pesquisadores, com restrições da Biblioteca

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Piauí, Licenciatura em História, Picos, 2023.

“Orientadora : Dra. Carla Silvino de Oliveira”

1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2. Novo ensino médio. 3. Reforma do ensino médio. 4. História – ensino médio. I. Oliveira, Carla Silvino de. II. Título.

CDD 370.5

Emanuele Alves Araújo CRB 3/1290



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
Coordenação do Curso de Licenciatura em História
Rua Cícero Duarte Nº 905. Bairro Junco CEP 64600-000 – Picos-Piauí
Fone: (89) 3422 2032 e-mail: coordenacao.historia@ufpi.br

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos trinta dias de março de 2023, no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí, por meio da plataforma digital *GoogleMeet*, reuniu-se a Banca Examinadora designada para avaliar a Defesa de Monografia de **Guerder Sullywani Sousa Araújo**, sob o título "**TRABALHO, CIDADANIA E NEOLIBERALISMO: reflexos da reforma do Ensino Médio no Currículo Estadual do Piauí na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**".

A banca constituída pelos professores:

Orientadora: Profa. Dra. Carla Silvino de Oliveira (UFPI)
Examinador Interno: Prof. Dr. Rafael Ricarte da Silva (UFPI)
Examinadora Externa: Profa. Esp. Maria de Lourdes Santos Gomes (SEDUC - PI)

Deliberou pela **aprovação** do(a) candidato(a), tendo em vista que todas as questões foram respondidas e as sugestões serão acatadas, atribuindo-lhe uma média aritmética de **8,0 (oito)**.

Picos (PI), 30 de março de 2023.

Orientadora:  Documento assinado digitalmente
CARLA SILVINO DE OLIVEIRA
Data: 30/03/2023 20:19:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador Interno:  Documento assinado digitalmente
RAFAEL RICARTE DA SILVA
Data: 03/04/2023 11:29:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Externa:  Documento assinado digitalmente
MARIA DE LOURDES SANTOS GOMES
Data: 08/04/2023 09:45:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dedico este trabalho a minha esposa, Adassa da Silva Moura, a meus pais, José Edson Silva Araujo e Creuza Angelina de Sousa e ao meu irmão mais novo, José Wesley Sousa Araujo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por ter ouvido minhas orações e me ajudado mesmo após todos esses anos em que estive distante e perdido, sem a sua misericórdia e amor eu não seria capaz de nada.

Agradeço a minha esposa Adassa da Silva Moura pelo seu amor, por estar ao meu lado em meus piores momentos, por ter me dado forças e suporte, me incentivando a não desistir e assim, me dando a confiança necessária para seguir.

Agradeço a meus pais, José Edson Silva Araujo *in memoriam* e Creuza Angelina de Sousa pela vida, pela dedicação, o cuidado e todo o amor que me deram, em especial a minha mãe que, mesmo após a morte de meu pai, enfrentou o mundo e as adversidades para cuidar da minha pessoa e meu irmão mais novo, José Wesley Sousa Araujo, nos ensinando sobre a vida e nos educando da melhor maneira possível.

Agradeço ainda a minha orientadora, a Prof^a. Dr^a. Carla Silvino de Oliveira, que mesmo após as minhas várias tentativas falhas em concluir o curso, ainda me estendeu a mão, acreditando em mim, me ensinando e me orientando até mesmo fora do horário de trabalho, sou muito grato.

Agradeço também aos professores do curso de História, por contribuírem para a minha formação enquanto historiador, agradeço a Universidade Federal do Piauí que, além de ser pública, me deu a oportunidade de estar como bolsista por duas vezes ao longo da graduação, primeiro pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e depois como estudante internacional em Portugal na Universidade de Coimbra pelo programa de bolsas Luso-brasileira, a qual me proporcionou experiências inestimáveis e a troca de conhecimentos.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que 'hospedam' ao opressor em si, participar da elaboração, como sêres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação.

Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido.

RESUMO

Tendo em vista que a análise crítica do impacto da reforma do Ensino Médio e do neoliberalismo na educação é fundamental para o debate público e para a formulação de políticas educacionais mais justas e inclusivas, pesquisa-se neste estudo sobre: *Trabalho, Cidadania e Neoliberalismo: reflexos da reforma do Ensino Médio no Currículo Estadual do Piauí na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, a fim de analisar as categorias de Cidadania e Trabalho no currículo escolar do Piauí, elaborado em 2021, em processo de implementação na rede estadual de ensino. Para tanto, discutimos o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o currículo estadual vigente, comparamos as propostas de reforma curricular intitulada “Novo Ensino Médio” no contexto local e nacional e analisamos o currículo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para os anos do Ensino Médio, em vias de implementação nas instituições de ensino no estado do Piauí. Realiza-se, então, uma pesquisa com a análise documental comparativa dos documentos curriculares: a Base Nacional Comum Curricular (2017/2018) e o Currículo do Piauí para o Novo Ensino Médio (2021/ Cadernos 1 e 2), além de amparar-se na legislação vigente em relação as políticas curriculares em vigor no contexto analisado, na perspectiva da teoria curricular. Diante disso, verifica-se que a centralidade do ensino tem uma preocupação mais voltada para as competências e habilidades, os componentes curriculares pertencentes as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são os mais afetados por essas mudanças organizacionais e a educação neoliberal pode ser associada a uma série de políticas e práticas que visam adaptar a educação as demandas do mercado e as mudanças tecnológicas e econômicas, o que impõe a constatação de que houve um avanço significativo do setor empresarial que incorpora à educação uma lógica mercadológica, cada vez mais inserida em uma perspectiva globalizada, regulando as diretrizes da educação no Brasil e em consequência no currículo do estado do Piauí.

PALAVRAS-CHAVE: História. Ensino Médio. Currículo. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

ABSTRACT

Bearing in mind that the critical analysis of the impact of the Secondary Education reform and neoliberalism on education is fundamental for the public debate and for the formulation of fairer and more inclusive educational policies, this study researches on: *Trabalho, Cidadania e Neoliberalismo: reflexos da reforma do Ensino Médio no Currículo Estadual do Piauí na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, in order to analyze the categories of Citizenship and Work in the school curriculum of Piauí, elaborated in 2021, in the process of being implemented in the state education network. To this end, we discuss the document of the National Common Curricular Base (BNCC) and the current state curriculum, we compare the curriculum reform proposals entitled "New High School" in the local and national context and we analyze the curriculum in the area of Applied Human and Social Sciences to the high school years, in the process of being implemented in educational institutions in the state of Piauí. A research is then carried out with the comparative documentary analysis of the curricular documents: the National Common Curricular Base (2017/2018) and the Piauí Curriculum for the New High School (2021/ Notebooks 1 and 2), in addition to supporting if in the current legislation in relation to the curricular policies in force in the analyzed context, in the perspective of the curricular theory. Given this, it appears that the centrality of teaching is more concerned with skills and abilities, the curricular components belonging to the Humanities and Applied Social Sciences are the most affected by these organizational changes and neoliberal education can be associated with a series of policies and practices that aim to adapt education to market demands and technological and economic changes, which imposes the realization that there has been a significant advance in the business sector that incorporates a marketing logic into education, increasingly inserted in a globalized perspective, regulating education guidelines in Brazil and consequently in the curriculum of the state of Piauí.

KEYWORDS: History. High school. Curriculum. National Curricular Common Core Curriculum (BNCC).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do Novo Ensino Médio.....	29
Figura 2 - Competências gerais da Educação Básica, com foco no Ensino Médio.....	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição da carga horária total para o Novo Ensino Médio.....	26
Quadro 2 - Distribuição da carga horária semanal da FGB por componente curricular.....	27
Quadro 3 - Comparativo entre às competências gerais da BNCC frente aquilo que está inserido no Currículo do Piauí.....	32
Quadro 4 - Distribuição da carga horária anual da FGB por componente curricular.....	40
Quadro 5 - Comparativo entre competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC e no Currículo do Piauí.....	42

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASEL	<i>Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning</i>
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	12
2.	REFORMA CURRICULAR PRESCRITA PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	14
2.1	 Currículo	15
2.2	 A BNCC e o ensino por competências socioemocionais.....	19
3.	O NOVO ENSINO MÉDIO DO PIAUÍ: O QUE HÁ DE NOVO?.....	22
3.1	 Mudanças estruturais na Reforma Ensino Médio.....	24
3.2	 Trabalho e Cidadania na Reforma do Ensino Médio no contexto do Neoliberalismo.....	38
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
	REFERÊNCIAS.....	53

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como objetivo analisar as categorias de Cidadania e Trabalho no currículo escolar do Piauí, elaborado em 2021, em processo de implementação na rede estadual de ensino. Para isso, discutimos o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o currículo estadual vigente, comparamos as propostas de reforma curricular contidas no “Novo Ensino Médio” no contexto local e nacional. E, por fim, analisamos o currículo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para os anos do Ensino Médio, em vias de implementação nas instituições de ensino no estado do Piauí. Dessa forma, buscamos compreender em que medida o currículo do Piauí, para o Ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nos anos do Ensino Médio, está alinhado ou não, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial nas categorias antes citadas, de Cidadania e Trabalho.

A educação é um direito humano fundamental e, por isso, deve ser pensada e implementada de forma justa e inclusiva. No entanto, as políticas neoliberais têm afetado profundamente a educação em todo o mundo, incluindo o Brasil. A reforma do Ensino Médio e a implementação de novas diretrizes curriculares, têm sido criticadas por especialistas e educadores, que apontam para o risco de uma educação mais mercadológica e menos comprometida com a formação cidadã e crítica.

Diante desse contexto, o estudo sobre a temática *Trabalho, Cidadania e Neoliberalismo: reflexos da reforma do Ensino Médio no Currículo Estadual do Piauí na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, se torna relevante por diversos motivos. Em primeiro lugar, a análise crítica do impacto da reforma do Ensino Médio e do neoliberalismo na educação é fundamental para o debate público e para a formulação de políticas educacionais mais justas e inclusivas. Além disso, o estudo pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos efeitos do neoliberalismo na educação e na sociedade em geral, bem como, para a identificação de alternativas mais democráticas e inclusivas para a educação e o trabalho.

Outro ponto importante, é que o estudo pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e valores relevantes para a formação dos estudantes, como a capacidade de análise crítica, a compreensão das relações sociais e a participação cidadã. Por fim, a reflexão crítica sobre o currículo escolar, pode contribuir para o fortalecimento da educação como direito humano e para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por todos esses motivos, é fundamental que sejam feitas análises críticas acerca do currículo escolar e das políticas educacionais implementadas em cada contexto, a fim de garantir que a educação cumpra o seu papel de formação cidadã e crítica na sociedade.

Nesse sentido, é importante destacar que a educação não pode ser vista apenas como um meio de formação técnica ou profissional, mas sim, como um espaço de formação integral dos sujeitos. A formação cidadã e crítica é fundamental para que os estudantes possam compreender as contradições e desafios da sociedade em que vivem, bem como para que possam se posicionar de forma consciente e transformadora na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

No contexto atual, a política de implementação da BNCC do Ensino Médio (2017b) orienta a elaboração dos currículos estaduais, pois, o documento da BNCC é normativo e deve ser utilizado pelas secretarias estaduais e municipais de educação, como referência obrigatória na construção dos documentos curriculares locais. Dito isto, ressaltamos a importância de perceber em que medida o currículo do Piauí alinha-se as políticas curriculares da BNCC e, também, identificamos possibilidades de rupturas, já que, de certa forma, os elaboradores dos currículos estaduais tem autonomia na produção do documento. Destacamos também, a relevância da pesquisa realizada pelo ineditismo temático dos estudos curriculares do Ensino de História no Piauí.

Para compreender à problemática da pesquisa, realizamos a análise documental comparativa dos documentos curriculares: a Base Nacional Comum Curricular (2017/2018) e o Currículo do Piauí para o Novo Ensino Médio (2021/ Cadernos 1 e 2), além de amparar-se na legislação vigente, em relação as políticas curriculares em vigor no contexto analisado, na perspectiva da teoria curricular. Para isso, discutiremos a partir do referencial teórico dos estudos curriculares (SACRISTÁN, 1998; SILVA, 2014; GOODSON, 2008) a noção de currículo e conhecimento. A pesquisa divide-se nos seguintes itens: o primeiro, promove a discussão acerca do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o currículo estadual, na perspectiva da teoria curricular. E, em seguida, apresentaremos a BNCC, enquanto currículo e a problematização do caráter normatizado e obrigatório do mesmo.

O segundo item, apresenta a reforma curricular do intitulado “Novo Ensino Médio”. Apresentaremos as mudanças curriculares estruturais compreendidas no currículo do estado do Piauí e que estão em consonâncias com as orientações nacionais, em um contexto da educação neoliberal, tais como: organização das disciplinas, carga horária e itinerários formativos. Em seguida, problematizaremos os conceitos de Cidadania e Trabalho no contexto das políticas educacionais neoliberais e associados aos objetivos de aprendizagem e as competências socioemocionais na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

2. REFORMA CURRICULAR PRESCRITA PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Este capítulo tem como objetivo, discutir o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva das teorias curriculares (BRASIL, 2017b). Para isso, discutiremos, a partir do referencial teórico, a noção de currículo atrelada à questão do conhecimento a ser ensinado na escola e a disputa eminente pelas escolhas realizadas. E, em seguida, apresentaremos a problematização acerca da BNCC, enquanto currículo, e o caráter normatizado e obrigatório do mesmo.

2.1. Currículo

No presente tópico realizaremos uma análise da noção de currículo, primando por abordar questões envoltas no ato de se definir um currículo e sua relação com o conhecimento a ser ensinado nas escolas. A noção de currículo para os teóricos do campo é complexa e plural. O currículo na área da Educação refere-se ao conhecimento escolhido para ser ensinado. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2014), independente da teoria curricular em questão, o conhecimento a ser ensinado é o objeto de pesquisa do campo curricular.

Dessa forma, é indissociável a relação entre currículo, conhecimento e ensino. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1998, p. 120), compreende que todos temos uma noção do que é currículo e ensino, seja por meio de nossas experiências formais como alunos, em ambiente escolar, ou, por nossa experiência cotidiana e nossas ideias acerca do que é ensinar. Por conseguinte, Sacristán explica o conceito ensino, para tal objetivo faz uso de um dicionário espanhol, atribui dois significados ao conceito: o primeiro, como ação e efeitos de ensinar e o segundo, como sistema e método de dar instrução.

Logo, em essência, o autor nos mostra que o sentido de ensinar remete a concepção de transmitir, de propor algo ou até mesmo de doutrinar o outro. Para Sacristán (1998), houve uma preocupação maior com a formalização rigorosa da atividade ensinar, ou seja, o modo, do que e com o conteúdo em si é sistematizado em ação. Resultado de décadas de cientificismo, que primava pelas técnicas e métodos, em detrimento do conteúdo que deveria ser ensinado. Deixando dessa forma, as questões acerca do currículo, fora de evidência.

Assim, para o referido autor, a educação, associada ao conhecimento a ser ensinado, necessita ser entendida de forma mais ampla e precisa; exige ser concebida como atividade que se expressa de maneira distinta, que evidencia processo e tem certa consequência na vida dos

alunos e, por isso, é preciso entender os diversos métodos de conduzi-la. Seja a educação, como conteúdo de um projeto de socialização e de formação, e dos pontos que se transmite, ou que se pretende, os efeitos se obtêm; como usar agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo: forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais, entre outros. Dessa forma, sem conteúdo a ser ensinado, não há ensino e quando este se efetiva é porque se ensina algo ou se ordena o ambiente para que alguém aprenda algo. Em outras palavras, a técnica de ensino não pode preencher todo o discurso didático, evitando assim, os problemas que o conteúdo coloca.

Uma parte do discurso pedagógico moderno, produziu uma espécie de “complexo de culpa”, ao se referir a temas voltados para os conteúdos ensinados, culpando as escolas sob o signo do tradicionalismo, o academicismo e o intelectualismo, entendidos como “pouco relevantes”, enquanto responsáveis por reproduzir a cultura dominante. A partir disso, temos um vislumbre de como discurso pedagógico que buscou romper com a teoria pedagógica dita “tradicional”, seguindo modelos de relação pedagógica e das teorias da psicologia, nas quais se diminuir a importância dos conteúdos das disciplinas ensinadas, ressaltando, em troca, o valor das relações sociais adequadas para o desenvolvimento da personalidade, a importância de criar um “clima” no qual o autodesenvolvimento fosse possível, o interesse pela experiência do aluno(a) mais do que pela que pudesse me provocar uma cultura externa e elaborada, que as vezes, era vista com produto de classes sociais distanciados dos interesses populares.

Sacristán (2018), afirma que os conteúdos a serem ensinados nas escolas, no caso os currículos prescritos, por vias diversas, estes são moldados, decididos, selecionados e ordenados fora da instituição escolar, das aulas, das escolas e à margem dos professores. A consequência deste tipo de processo social é a ausência das interações entre o que ocorre dentro e fora, separa-se o contexto interno do externo, reforçando as fronteiras entre os conhecimentos e dificultando a compreensão global dos mesmos. Alguns raciocínios visam justificar que a função dos professores deva se limitar aos aspectos metodológicos de como ensinar, de modo que as decisões acerca dos conteúdos e de como os ensiná-los, deverão, nesta linha de raciocínio, ser tomadas por outros grupos: especialistas, administradores, políticos, editoras de livros, etc.

Para o autor Ivo F. Goodson (2008), os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos e explicação. É por esta razão que importa aprofundarmos a nossa compreensão sobre esse conflito curricular, não é tanto o conflito em torno do currículo escolar que tem, simultaneamente, um significado simbólico e um significado prático no momento em

que indica, de maneira pública, quais aspirações intenções inseridas nos critérios do currículo escrito servem para avaliação e análise pública de uma escolarização.

Em seu raciocínio, o autor nos apresenta um conceito dual de currículo, noção dominante de currículo, na qual temos uma estrutura do conhecimento socialmente apresentado, portanto, externos ao conhecedor a ser por ele então dominado. O autor trabalha duas vertentes, a primeira, como sendo um fato no qual se priorizado o estabelecimento intelectual e político do passado da mesma forma como está inserido no currículo escrito e no segundo caso, apresenta a ideia de currículo com prática dando procedência à ação contemporânea e fazendo concessões a ação contraditória, anômala ou transcendente em relação a definição pré-ativa de currículo.

Identificamos em Goodson (2008), uma noção de currículo na qual as aspirações, os objetivos, a estrutura e as demais características contemporâneas, entram em choque com as concepções anteriores sobre o mesmo tema, de modo que passado e presente entram em colisão. Dessa forma, estabelece parâmetros nítidos para realização do objetivo contemporâneo. Em outras palavras, as definições prévias de currículo delimitam o debate contemporâneo, de tal modo que se essas concepções anteriores não foram substituídas e estaremos fadados às polaridades, reproduções sociais e até mesmo antigos padrões de relacionamento. Portanto, para o autor, entender a criação de um currículo é uma ação que perpassa a construção de mapas ilustrativos das metas e estruturas prévias que situam a prática contemporânea.

Ainda para o autor, ao não analisarmos a elaboração do currículo, ficaremos predispostos aceitá-lo como um pressuposto e dessa forma, devemos buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, no ambiente escolar. Dito de outra forma, podemos entender que a análise sobre a elaboração do currículo é indispensável para o entendimento mais aprofundado, não aceitando o currículo como um pressuposto ou uma tradição posta que, por conseguinte, deve ser apenas seguida e reproduzida. Podemos inferir, nesse sentido, que quando tratamos de currículo, uma série de interesses entram em conflito; Goodson (2008), apresenta algumas experiências nas quais as concepções de currículo levaram em consideração as experiências e os ambientes aos quais os próprios alunos estavam inseridos, em especial, os alunos de classes sociais mais baixas o que aterrorizava setores dominantes, que não desejavam esse modelo de educação, para tanto, o autor cita outro autor, Wrottesley:

[...], um menino pobre adiantou-se para dar sua resposta. Coxo e corcunda rosto pálido e macilento, era nítida nele uma história de pobreza, com suas consequências... Ele deu resposta tão lúcida e inteligente, que nas pessoas brotou um duplo sentimento: admiração, face aos talentos do menino; vexame, porque em alguém dá mais baixa das classes inferiores foram encontrada quanto a assuntos de interesse geral, mais informações do que em gente que,

só socialmente, era de classe muito superior (WROTTESELEY apud GOODSON, 2008, p. 26).

Tal episódio, dizia respeito há estudos realizados em uma área denominada “Ciências de Coisas Comuns”, área esta que, a grosso modo, estudava acerca de conhecimentos e experiências do cotidiano dos estudantes. Em outras palavras, tal ciência levava em consideração as particularidades dos escolares, indo na contramão a uma ciência formalizada e estruturada por uma elite dominante; a escolha deste episódio, se faz pela necessidade de exemplificar um tipo de *modus operandi*, utilizado por setores que detém o controle sobre a formação do currículo. Logo após os comentários e considerações de Wrottesley, em 1860, a ciência foi excluída do currículo elementar, só retornando cerca de vinte anos depois no mesmo currículo, mas muito diferente da “Ciência de Coisas Comuns”; dito de outro modo, esta foi transformada em uma disciplina que não levava em consideração as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos. O exemplo, evidência um contexto em que o currículo vigora-se em disputa, ao identificar os conhecimentos que devem ou não ser ensinados na escola.

O autor nos alerta, nesse sentido, que se não tomarmos às devidas precauções, ou seja, se não nos dispomos a estudar o processo histórico de formação do currículo com a qual nos deparamos, damos espaço para aceitá-lo como uma espécie de tradição. Todavia, se tais elementos forem tomados como pressupostos basilares, seria perfeitamente possível uma ideologia focada ou adaptável a cada sala de aula, a cada escola, a cada realidade, partindo do pressuposto que são autônomas, buscando dessa maneira um ensino eficaz, uma aprendizagem efetiva, em outras palavras, escolas melhores.

Nesse íterim, o questionamento que “fica” é: qual a medida, o critério, usado para se atribuir a uma escola, a um professor, um aluno, um mesmo modelo de ensino como sendo eficaz e bem sucedido? A resposta para essa indagação pode ter caminhos variados, uma vez que tal medida é mutável e depende de vários fatores para ser estabelecidos, tais como: políticos, sociais, econômicos, morais, etc.

Nesse sentido, sobre as escolhas de conhecimentos a serem ensinados e para quem se ensina, Sacristán (2018) reflete que, pela lógica da divisão do conhecimento em especialidades, seria frequente que aqueles que se ocupem de temas curriculares mais específicos, não tratem do significado dos problemas gerais do currículo, ou, os compreendam em sua práxis, de como estes últimos, largamente desconsiderados, afetam, por seus aspectos particulares, a efetivação do processo de ensino e aprendizagem do conteúdo prescrito pelo currículo.

Caminhando nesse sentido, podemos ressaltar que é evidente que a problemática da educação geral do cidadão não pode ser reduzida à soma dos problemas próprios de cada área ou matéria, sem se questionar e dar sentido ao conjunto do currículo, para expressar nele um projeto educativo coerente. Portanto, desde uma perspectiva geral, a própria opção de ensinar distribuindo o conteúdo em disciplinas ou áreas separadas, é uma opção a ser discutida, porque o discurso curricular de cada parcela mal pode pôr em questão o todo.

É preciso, nesse sentido, destacar as dimensões gerais, estruturais, de todo o projeto educativo para dar sentido aos enfoques dentro de cada parcela especializada, isto é, o sistema educativo exige um discurso comum que deve dar sentido à educação, especialmente, ao se referir ao ensino obrigatório. Para o autor, há uma questão fundamental entre a relação da sociedade com a instituição escolar, o mesmo a entende dividida em dois aspectos: o primeiro, trata da representação do conteúdo selecionado quanto ao capital comum disponível numa sociedade, dentro das formas possíveis de entender o que é cultura e conhecimento.

E, no segundo caso, como é repartido socialmente a cultura selecionada, as distintas coletividades sociais, na figura dos alunos que frequentam o sistema educativo em seus diferentes níveis e especialidades, entendo assim que as decisões sobre o currículo implicam em um problema de distribuição. Temos dessa maneira, um tipo de mecanismo pelo qual o conhecimento se diversifica socialmente tomando como base critérios como idade, sexo, raça, origem social, entre outros. Em suma, quando falamos de escolarização, não podemos pensar que se “aprende tudo”, nem que todos aprendem o mesmo conhecimento, da mesma forma e no mesmo ritmo, portanto, o primeiro problema curricular tem um significado social e político.

Os problemas básicos que o tratamento do currículo agrupa, depende da orientação de que seja objeto do autor, contudo, Sacristán (1998), busca resumir tal problemática trazendo à tona questões tais como: que objetivo, no nível de que se trate o ensino, deseja perseguir? O que ensinar, ou que valores, atitudes e conhecimentos, estão implicados nos objetivos? Esses conhecimentos servem a quais interesses? Como se transmite a cultura escolar nas aulas e como se deveria fazer? Com que recursos metodológicos, com que materiais, ensinar? Que organização de grupos, professores, tempos e espaços convém adotar?

Em resumo, o autor traz uma série de questões que despertam a atenção para as intencionalidades por trás da construção de um determinado currículo, o que nos mostra que não é algo dado, ou seja, natural, mas sim algo construído, pensado, organizado e repleto de interesses dos mais variados grupos políticos, sociais, hierárquicos, entre outros.

2.2. A BNCC e o ensino por competências socioemocionais

Neste tópico analisamos as escolhas curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo ensino por competências socioemocionais e a relação com a redução dos estudos dos conteúdos epistemológicos. Para obtermos uma noção mais clara e profunda acerca das competências socioemocionais que são tratadas no documento curricular do estado do Piauí (2021, p. 57), precisamos nos lançar ao próprio texto acerca de quais são dispostas essas competências. Estas podem ser vistas divididas em cinco competências:

autoconsciência – o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento; **autogestão** – aciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e a definição de metas; **consciência social** – do exercício da empatia, do colocar-se "no lugar dos outros", respeitando a diversidade; **habilidades de relacionamento** – relacionam-se habilidades de ouvir com empatia, falar clara e objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada (ao bullying, por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso e, por fim, a **tomada de decisão responsável** – preconizam as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade (PIAUI, 2021, p. 57, grifo nosso).

Antes de discutirmos acerca de cada uma dessas competências e suas possíveis implicações, devemos nos preocupar em entender qual a base de sua criação, em outras palavras, de qual forma elas são justificadas, até mesmo legalmente, e a sua implementação. Para tanto, observamos que o documento curricular estadual do Piauí segue as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece no:

Art. 35 - A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e **socioemocionais** (BRASIL, Lei nº 13.415/2017, Art. 35-A)

Observado o embasamento legal, podemos notar o caráter estrutural e impositivo de tais diretrizes, dito isto, analisaremos as cinco competências socioemocionais e algumas possíveis implicações. De modo geral, notamos que a centralidade do ensino tem uma preocupação mais voltada para as competências e a dinâmica da construção do conhecimento, passa a se concentrar em outras ações, tais como: responsabilidade, iniciativa, comunicação e empreendedorismo. A justificativa encontrada para essas mudanças, foram analisadas pelo

autor Elio Carlos Ricardo (2010, p. 609), na qual afirma que essas características foram escolhidas por se tratarem de habilidades que sobrevivem a automatização e por terem uma melhor resposta às crises do Neoliberalismo.

Em outras palavras, há uma preocupação muito maior com a lógica do mercado neoliberal do trabalho, do que com o entendimento e a produção de conhecimento escolar. Observamos assim um processo histórico, pois, não se trata de um fenômeno necessariamente novo, já que ao longo do tempo e em diferentes locais, esse modelo educacional já fora implementado. Por exemplo, nos Estados Unidos, em 1999, a *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), com o objetivo de promover uma educação acadêmica, social e emocional, desde o que seria a pré-escola até o equivalente ao ensino médio.

No Brasil, podemos observar várias tentativas de uma aproximação do ambiente escolar com a formação da cidadania e o mundo do trabalho. No entanto, existem particularidades nos eventos atuais que os diferem do que ocorreu em outras épocas, por exemplo, no século XX, a divisão das escolas profissionalizantes das que tinham um ensino voltado para a formação regular e superior; hoje, a partir desse novo modelo implantado, já não conseguimos enxergar nitidamente essa distinção, conforme veremos no modelo apresentado na reforma do ensino médio. Podemos compreender essas mudanças, como um avanço significativo do setor empresarial que incorpora à educação uma lógica mercadológica e cada vez mais inserida em uma perspectiva globalizada, regulando as diretrizes da educação no Brasil e, em consequência, no currículo do estado do Piauí, a partir de preceitos que não necessariamente se preocupam com um entendimento epistemológico dos conteúdos, já que:

Essa dimensão reguladora das relações entre empregado e empregador consequências nas mudanças nos sistemas produtivos e na mundialização do capital, acaba criando nos indivíduos conformismos sociais, "capazes de levá-los à resignação e à aceitação, como inevitáveis, de situações tais como a precariedade do trabalho, a incerteza do futuro profissional e a individualização da responsabilidade com relação à sobrevivência do mercado de trabalho (MACHADO apud RICARDO, 2010, p. 609).

Dito isto, fica evidente uma influência do mercado econômico na educação, intervenção que poderá reduzir a educação a um mero treinamento com vista a adequar os sujeitos às necessidades das empresas. Dessa forma, compreendemos que o uso das competências socioemocionais esvazia os estudos epistemológicos dos próprios componentes curriculares. No caso em questão, da área de História,¹ uma vez que, com a formação de indivíduos voltados

¹ Ver: OLIVEIRA, Carla Silvino de. *A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/T.48.2021.tde-19102021-100241. Acesso em: 2023-03-14.

apenas para atender uma necessidade mercadológica, perdem-se outras características, como a própria criticidade e a compreensão de processo histórico. Comprometendo, por sua vez, um entendimento mais profundo sobre a sociedade que os envolve, como ela se formou e a possibilidade de se pensar fora dos padrões impostos, sem toma-los como algo imutável ou naturais.

3. O “NOVO” ENSINO MÉDIO DO PIAUÍ: O QUE HÁ DE NOVO?

Compreender as mudanças no nível de ensino da educação básica brasileira requer a compreensão, mesmo que breve, da sua trajetória histórica. Ou seja, ao menos contextualizar o Ensino Médio, neste momento fala-se sobre os desafios de uma organização curricular, desde a sua implantação até sua consolidação, é dito que as rupturas de modelos de educação têm um cunho político e uma ordem ideológica, afirmando que, neste contexto, o Ensino Médio padeceu como um espaço indefinido.

Sobre o histórico do Ensino Médio, façamos uma trajetória da educação no Brasil, tomando como ponto de partida as próprias missões Jesuítas, ocorridas por volta dos séculos XVI e XVII, apontando algumas transformações e formalizações do ensino ao longo do tempo. Sob tal perspectiva, é demonstrado ainda como a organização da educação esteve atrelada a um contexto social, econômico, cultural e político do país, atendendo assim, a diferentes públicos e demandas em cada momento histórico, sendo por vezes mais teórico em dados períodos e em outros, mais técnicos.

O documento curricular estadual do Ensino Médio do Piauí (2021), ressalta que a partir da primeira metade do século XX, havia uma dualidade de objetivos no que se referia a oferta do ensino, uma de cunho profissionalizante para quem almejava ingressar no mercado de trabalho que, por sua vez, não poderiam concorrer ao ensino superior, e outra mais elitista vinculada à este último estágio de ensino citado. A partir de 1964, após a aprovação da lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), o ensino passou a ser direcionado para a preparação técnica, voltado para o trabalho, havendo a unificação dos chamados “ensino primário e ginásio”. Vale ressaltar que a opção tomada no texto para se referir a esse período, traz uma característica branda, percebida em certos momentos como: “durante o período do governo dos militares” ou ainda, “21 anos mais tarde, em função dos anseios da população brasileira em geral encerrado o período de intervenção militar, no Brasil” (BRASIL, 2021, p. 19).

Ao longo dos anos 1990 até meados dos anos de 2010, várias leis foram criadas para regulamentar o ensino no Brasil, em especial, para Educação Técnica e o Ensino Médio; porém, somente a partir de 2007 que houvera efetivamente uma grande expansão da rede federal de escolas técnicas, através do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE (BRASIL, 2007a), o Programa Brasil Profissionalizado, decreto nº 6302/2007 (BRASIL, 2007b) e, em seguida, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-PRONATEC, lei nº 12513/2011, (BRASIL, 2011). Em suma, nesse primeiro momento, o nosso estudo busca apresentar um

panorama acerca dos avanços do ensino médio no país, com o intuito de revelar o desafio do Estado do Piauí em se adequar as novas diretrizes sugeridas pelo governo federal.

Nesse sentido, vale ressaltar as peculiaridades do desenvolvimento e implementação do ensino no estado do Piauí. A princípio, durante o período colonial, o ensino no Piauí não foi uma preocupação das mais relevantes, a atuação dos Jesuítas não resultou na criação de escolas ou seminários, em outras palavras, o ensino no estado, em seus primeiros momentos, ficou a cargo de familiares letrados, capelães ou mestres geralmente contratados. Com isso figurou-se uma educação doméstica e extremamente concentrada para aqueles quem poderiam arcar com seus custos.

A instrução pública no Piauí tem início a partir de 1815, com a criação de três escolas de Primeiras Letras, localizadas nas cidades de Oeiras, Campo Maior e Valença. Entretanto, somente na década de 1830, fixaram-se competências na área da instrução pública, deixando assim, a responsabilidade do ensino primário e secundário para as províncias. Vale ressaltar que durante esse período do século XIX, o ensino ainda era bastante restrito, sobretudo o chamado secundário que, por sua vez, era exclusivo para os estudantes do sexo masculino, restando para as mulheres apenas o ensino primário.

Diante do breve contexto histórico do Ensino Médio aqui apresentado, o nosso próximo item, tem como objetivo apresentar a reforma curricular do intitulado “Novo Ensino Médio”. A partir da perspectiva das mudanças e permanências, provocaremos o leitor a questionar o que há de “novo” na reforma, já que a política educacional pretende atender velhos interesses da economia neoliberal. Neste contexto, apresentaremos as mudanças curriculares estruturais apresentadas no currículo do estado do Piauí e que estão em consonâncias com as orientações nacionais, em torno de elementos tais como: organização das disciplinas, carga horária e itinerários formativos. E, em seguida, problematizaremos os conceitos de cidadania e trabalho, associados aos objetivos de aprendizagem e as competências socioemocionais.

3.1. Mudanças no desenho curricular do “Novo” Ensino Médio

O tópico apresenta a nova organização curricular do Ensino Médio adotado pelo estado do Piauí, a partir das orientações da BNCC. Neste tópico, apresentaremos a organização dos componentes curriculares, a distribuição da carga horária entre as disciplinas e a proposta dos itinerários formativos. Caminhando sob tal norte, podemos observar que arquitetura textual do currículo do Piauí está dividida da seguinte forma, no primeiro capítulo temos o contexto do Ensino Médio no Piauí (ênfase aos sujeitos dessa etapa), em seguida, são destacados as

concepções de rede a alguns temas pertinentes ao Ensino Médio e os seus princípios orientadores; o próximo capítulo, trata da estrutura do currículo propriamente dito, iniciando-se com as orientações sobre a Formação Geral Básica (FGB/BNCC), fazendo uma interface com Ensino Fundamental e posteriormente, o documento trata das áreas do conhecimento, elencando competências e habilidades, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem, de cada área, de cada componente curricular.

No documento curricular estadual do Ensino Médio do Piauí (2021, p. 19), a estrutura curricular está dividida por Áreas de Conhecimento (AC) e por Componentes Curriculares (CC), frente a este, pode-se ainda ressaltar que o mesmo foi feito a partir de uma ampliação do debate com os profissionais da educação e com respeito às identidades, culturas, políticas e demais características econômicas e socioambientais do território piauiense. O texto é bastante enfático no que diz respeito ao protagonismo juvenil, afirmando ser necessário uma ressignificação do modelo de ensino atual, visando o protagonismo dos estudantes sobre suas vidas, levando em conta os pontos de vista estudantil, social e emocional, deixando a responsabilidade dessas escolhas para os estudantes.

A nova configuração do Ensino Médio se dá a partir das mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Novo Ensino Médio foi previsto pelo Plano Nacional de Educação de 2014, o texto afirma que este plano tem como espinha dorsal o protagonismo juvenil e tem a missão de responder satisfatoriamente aos anseios dos estudantes (BRASIL, 2014). A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), o estado do Piauí, seguindo as diretrizes do guia de implementação da BNCC, constituiu comissões de governança e execução, responsáveis pela discussão, construção e implantação do novo currículo para educação básica, particularmente, do Novo Ensino Médio. Segundo o documento estadual:

Considerando as dinâmicas do mundo globalizado, compreendidas, dentre outras, pelo avanço tecnológico e as **novas exigências dos mercados de trabalho** - o que tem impactado as relações interpessoais, a percepção e o cuidado sobre si mesmo e o outro -, faz-se necessário que todo cidadão ou cidadã piauiense desenvolvam um conjunto de competências e habilidades primordiais à vida cotidiana, ao exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. (PIAUI, 2021, p. 9).

O documento curricular do Piauí, aborda diversas mudanças de postura e de legislação acerca da educação até chegar na configuração atual, proveniente das mudanças no Novo Ensino Médio, o que, dentre as principais alterações promovidas pela lei nº 13415/2017, tem-se destaque:

a) carga horária de, pelo menos, 1000 horas anuais para o ensino médio; b) sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular; c) determinação de uma base Nacional comum curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem no ensino médio, com oferta para áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias Ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas; d) obrigatoriedade de estudos e práticas de educação física arte sociologia e filosofia, excluindo-os como componentes curriculares das áreas de conhecimento, com exceção da arte que também foi previsto como componente; [...].(PIAUÍ, 2021, p. 19).

Identificamos que os itens “a, b, c e d” estão alinhados com a BNCC, em relação a carga horária e a divisão em áreas do conhecimento. Prosseguindo a análise do documento curricular, verificamos a obrigatoriedade dos componentes curriculares:

e) o ensino da língua portuguesa e da matemática **obrigatório** nos três anos do ensino médio; f) obrigatoriedade do inglês como língua estrangeira, facultando a oferta de outras línguas estrangeiras preferencialmente o espanhol; [...]. (PIAUÍ, 2021, p. 19).

No que diz respeito ao item “e”, podemos entender que, ao se tornar obrigatório apenas o ensino de português e matemática, nos é revelado uma tendência seguida por outros países e já presente no cotidiano escolar, em relação à objetivação de atender as orientações das avaliações externas, que priorizam as disciplinas destacadas e referenciadas nas matrizes de avaliações estrangeiras que, por sua vez, influenciam os índices educacionais. No entanto, não se trata necessariamente de um ensino emancipatório que traga a obrigatoriedade de estudos e competências e, ao mesmo tempo, garanta o direito de aprendizagem de todos os componentes disciplinares e seus saberes epistemológicos. Verificamos, na verdade, um outro sentido, ou seja, um ensino pautado em escolhas orientadas pelas necessidades de mercado, como grifado na passagem logo acima, que seria também orientado pelas avaliações externas e indicadores educacionais globais.

As teorias pedagógicas – dentre elas a Teoria da Pedagogia Histórico Crítica – sinalizam para os problemas que podem vir com essa tomada de posição, sob a qual, devemos compreender que ao primar por áreas do conhecimento, limitamos os conhecimentos epistemológicos das ciências a serem ensinados e a formação do pensamento crítico social. Consequentemente, certos conteúdos perdem espaço, fronteiras e limites se estabelecem, em relação a diluição das áreas de conhecimento.

A tendência mercadológica (oriundas das teóricas educacionais das competências), propõe o desenvolvimento de habilidades mínimas e direcionadas para atender as necessidades do próprio mercado e, como já mencionamos anteriormente, o papel da escola não deve ser

apenas o de formar uma mão de obra que atenda as expectativas do mercado, mas sim, que colabore para o desenvolvimento dos seres humanos.

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 13). Sobre este, destacamos o item “f”, que ao tratar da obrigatoriedade do inglês como língua estrangeira a ser ensinada nas escolas, vemos novamente uma tendência do mercado global implantada através dessa estruturação, com isso novamente tratamos a escola como uma mera empresa e deixamos de lado outras maneiras de pensar a instituição escola e outras línguas ligadas a formação da identidade e cultura afro-brasileira e indígena. Prosseguimos a análise com as seguintes questões curriculares:

g) formado por base comum curricular (com carga horária de até 1800 horas) **itinerários formativos** (com carga horária de vírgula no mínimo 1200 horas); se organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com a relevância em relação ao contexto local e a possibilidade dos sistemas ensina, nas quatro áreas e na formação técnica e profissional; h) possibilidade de concessão de certificados intermediários de **qualificação para o trabalho** quando a formação for estruturada e organizada **em etapas com terminalidade**; i) profissionais com **notório saber reconhecido** pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação ou experiência profissional; j) instituição da política de fomento a implantação de escolas de ensino médio em tempo integral. (PIAUI, 2021, p. 19-20).

O item “g”, trata da nova configuração da carga horária para a educação com base na BNCC e através da a Lei 13.415/2017, a carga horária do Piauí ficou dividida da seguinte maneira:

Quadro 1 - Distribuição da carga horária total para o Novo Ensino Médio.

COMPOSIÇÃO	SÉRIE ANUAL		
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Formação Geral Básica	800 h	600 h	400 h
Itinerários formativos	200 h	400 h	600 h
Projeto de vida	80 h	40 h	40 h
Eletivas orientadas	120 h	80 h	120 h
Trilhas de Aprendizagem	Não se aplica	280 h	440 h

Fonte: Currículo Estadual do Ensino Médio do Piauí (2021a, p. 82).

Como podemos observar, o currículo estadual do Ensino Médio do Piauí se adequou ao novo modelo nacional e de fato, podemos constatar as 1.800 (mil e oitocentas horas) da Formação Geral Básica e as 1.200 (mil e duzentas horas) referentes aos Itinerários Formativos; no entanto, a opção de distribuição dessas respectivas cargas horárias denuncia uma série de circunstâncias dignas de análise. Em relação a Formação Geral Básica (FGB) percebemos que na 1ª Série, possui um total de 800 (oitocentas horas) garantidas para serem trabalhadas pelos professores e alunos durante o ano letivo, no entanto ao decorrer do ciclo de ensino, essa carga horária é reduzida em 200 (duzentas horas) na transição da 2ª Série, perfazendo 600 (seiscentas horas) e posteriormente na 3ª Série, a diminuição de 200 (duzentas horas) dedicadas para FGB, totalizando apenas 400 (quatrocentas horas) nesta última etapa.

Em contrapartida, observamos o efeito oposto quanto aos Itinerários Formativos (IF), inicialmente com 200 (duzentas horas) na 1ª Série, dobrando a carga horária na 2ª Série em 400 (quatrocentas horas) e por fim, ultrapassando a carga horária da Formação Geral Básica na 3ª Série, chegando a um total de 600 (seiscentas horas), frente a apenas 400 (quatrocentas horas) da FGB. Essa diminuição da carga horária, dedicada ao conteúdo da Formação Geral Básica, nos revela uma predileção do novo sistema a dar maior importância a certos tipos de conteúdo em detrimento de outros, característica das disputas curriculares. Como podemos observar no quadro a seguir que demonstra a distribuição dos componentes curriculares (das ciências ensinadas) e suas respectivas cargas horárias:

Quadro 2 - Distribuição da carga horária semanal da FGB por componente curricular.

Carga Horária FGB Semanal				
Componente	1ª	2ª	3ª	Total
Língua Portuguesa	3	3	2	8
Língua Inglesa	1	1	0	2
Língua Espanhola	0	1	0	1
Arte	0	0	1	1
Ed Física	1	1	0	2
Matemática	3	2	2	7
Química	2	1	1	4
Física	2	1	1	4
Biologia	2	1	1	4
História	2	1	1	4
Geografia	2	1	1	4
Filosofia	1	1	0	2
Sociologia	1	1	0	2
Total	20	15	10	

Fonte: Currículo Estadual do Ensino Médio do Piauí (2021a, p. 84).

Neste quadro, vemos o efeito prático da diminuição gradual da carga horária dos componentes curriculares, na 1^o série temos 20 (vinte horas) dedicadas a FGB e ao decorrer do tempo esse número cai para 15 (quinze horas) e por fim, a apenas 10 (dez horas). Na 3^a série, no entanto, há uma clara preferência por alguns componentes, que seriam apenas os componentes de Língua Portuguesa e Matemática que possuem, pelo menos, 3 (três) horas semanais a mais, dentre todos os componentes curriculares.

Contrastando totalmente com outros componentes, que se quer tiveram algum tempo dedicado no novo desenho curricular, como é o caso de Língua Espanhola e Arte que evidentemente não tiveram um lugar sequer. A ausência desses componentes, por exemplo, logo no início do Ensino Médio, na 1^a série, demonstra não valorização da língua espanhola – referência para os estudos sobre a formação histórica dos povos da América, bem como das artes em suas diversas linguagens: música, dança, teatro e audiovisual. Ainda sobre este estágio letivo, duas horas semanais são dedicadas aos componentes curriculares Química, Física, Biologia, História e Geografia. E, na sequência, contamos mais quatro componentes com apenas uma hora semanal Língua Inglesa, Educação Física, Filosofia e Sociologia, esses componentes partilham do destino de outros já citados anteriormente e acabam perdendo espaço frente aos Itinerários Formativos ao decorrer do Ensino Médio.

Os componentes curriculares pertencentes as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, são os mais afetados por essas mudanças de postura e organizacionais, isso é algo esperado em se tratando de ações vindas de um neoliberalismo econômico, já que as empresas e o mercado de trabalho não precisam de pessoas bem instruídas em áreas cruciais para o entendimento das relações sociais, de trabalho, econômicas e tantas outras áreas, que podem ser trabalhadas através dos componentes de História, Filosofia, Geografia e Sociologia, por exemplo.

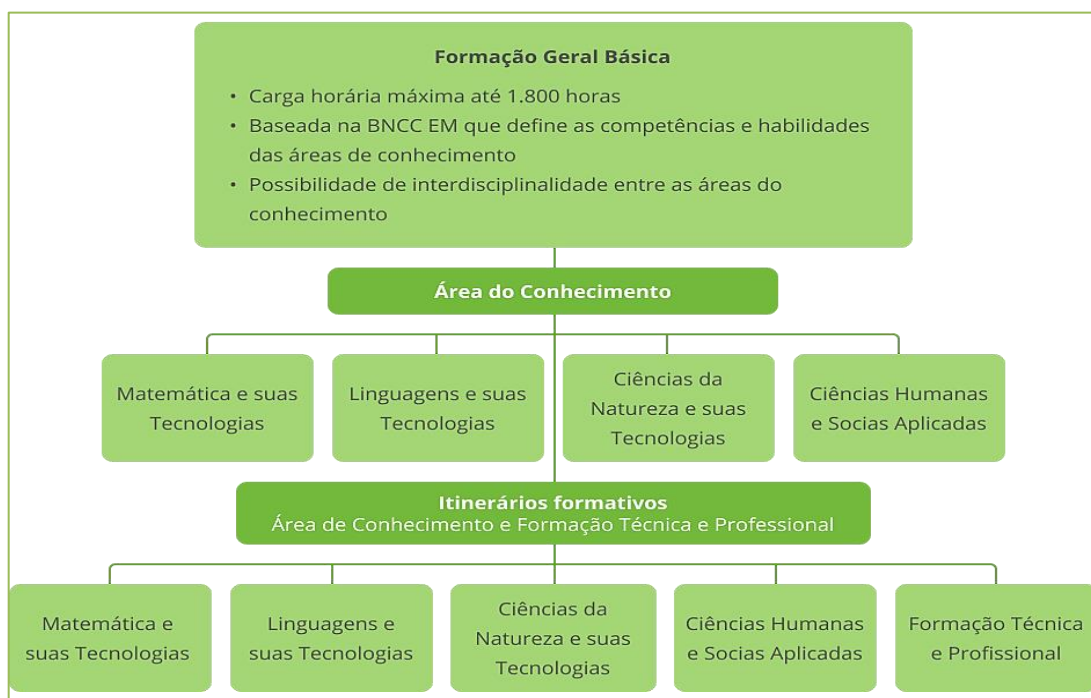
O componente de História, é reduzido em 50% (cinquenta por cento) de sua carga horária na transição da 1^a para a 2^a série, restando apenas uma hora semanal e mantendo essa carga horária na última etapa do Ensino Médio. Tal distribuição altera significativamente a estrutura organizacional da educação, uma vez que as disciplinas aos quais se encontravam delimitadas e resguardadas, agora não possuem mais a carga horária anterior e nem os objetivos de criticidade do currículo anterior à BNCC, tal como orientava os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

O “novo” termo utilizado para o Ensino Médio, pertence ao discurso elaborado pelos reformadores. Determina que as disciplinas serão trabalhadas em conjunto, visando uma suposta colaboração e interação profundas. No entanto, o que temos com isso uma diluição dos componentes curriculares nas áreas de conhecimento, tal como é apresentada nas coleções dos

Livros Didáticos para o Ensino Médio, a ausência dos livros de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, sinaliza o enfraquecimento do conhecimento epistemológico das disciplinas ensinadas, elemento já sinalizado por Oliveira (2021), durante o processo de elaboração da BNCC e da versão do documento final e que agora reflete na produção do material didáticos e dos currículos estaduais. Autores (Freitas, Elio Rafael) e movimentos críticos a reforma do Ensino Médio (Freitas, Elio Rafael) sinalizam para o desmonte da educação pública nacional, como já vimos no decorrer deste trabalho.

Com base nos autores citados, os empresários da educação, envolvidos em políticas educacionais, desejaram segregar a população através de suas diferenças econômicas e sociais, o que encontrariam como forma prática às reformas educacionais. Podemos ver isso em prática, na medida em que a carga horária total das escolas foi expandida, tivemos mudanças que tiveram um efeito contrário, diminuindo a produção de conhecimento e o desenvolvimento dos estudantes enquanto sujeitos autônomos e críticos, em função de uma série de pseudoconhecimentos, que não tem outro papel se não criar discursos vazios de criticidade, para justificar o desmantelamento da educação pública brasileira. Os Itinerários Formativos substituem o modelo único de currículo, através da Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB, estabelecendo em seu artigo 36, que o Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por Itinerários Formativos que, por sua vez, foram divididos em cinco partes, como podemos observar a seguir:

Figura 1 - Estrutura do Novo Ensino Médio.



Fonte: Currículo Estadual do Ensino Médio do Piauí (2021a, p. 87).

Os intermediários enunciados no item “h”, corroboram para evidenciar que esse “Novo Ensino Médio” não é verdadeiramente para todos, como se constrói na narrativa propagandística ao seu respeito, tanto difundida pelo movimento “Todos pela Educação”,² mas sim, para as camadas mais pobres da sociedade. Tal afirmativa, se faz já que o aluno da escola pública tem o direito de escolher qual o itinerário seguir – chamando assim, de uma lógica de protagonismo do aluno. Porém a escola, não é obrigada a ofertar todos os cinco itinerários. O direito da escolha, não garante o direito da oferta. Gerando assim, a não garantia da oferta e do direito ao acesso à educação de forma igual para todos.

Esse é um dos vários indícios do porquê evidenciamos e questionamos a existência de uma educação diferenciada para pobres e ricos, especialmente, em função dos contextos diferentes encontrados nas escolas públicas frente às privadas. Assim, enxergamos, um currículo que emerge de um conflito de classe e formação de classe trabalhadora e explorada, que poderá produzir diferenças em uma sociedade bastante desigual. Afinal, será mesmo que a elite empresarial, idealizadora da educação neoliberal, seguida da classe média, que ainda tem acesso a uma educação privada, desejam esse tipo de conhecimento sendo trabalhado com seus filhos? Essas habilidades e competências serão suficientes, para haver um rompimento com as barreiras sociais? Ou, servirão de novos obstáculos para toda uma geração de estudantes que serão afetados por tais mudanças? As questões não são retóricas, porém, não dão conta de serem respondidas somente nesta pesquisa. Todavia, são essenciais para entendermos por qual lógica foi construído todos esses movimentos empresariais, políticos e midiáticos que, ao longo de anos, caminharam para resultar no que vemos nos dias atuais e chamamos de “Novo Ensino Médio”, um estandarte para à “educação neoliberal”.

Prosseguindo em nossas discussões, chama atenção o item “i”, em relação a atuação dos profissionais com notório saber na formação dos alunos nos IF, para ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação ou experiência profissional. Para entendermos melhor como isso afeta a educação básica, devemos nos aprofundar em quais leis respaldam essa mudança, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e em seu texto, prescreve a utilização do notório saber quando trata no:

² Movimento Todos Pela Educação – grupo empresarial idealizador e responsável, em certa medida, pela elaboração e implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Grupo composto por empresas como Empresas como Grupo Itaú, Gerdau, Pão de Açúcar, Instituto Ayrton Senna, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas - GIFE, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ethos, Grupo Abril, dentre outros. Ver: MARTINS, E. M. “*Movimento Todos pela Educação*”: um projeto de nação para a educação brasileira. Dissertação de Mestrado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2013. LEHER, R. Neoliberalismo se apropria da ideia de “inclusão” para privatizar a educação e a política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Jornal dos Sem Terra*, n. 308. nov. dez. 2010.

Art. 66º. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, p. 21).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já respaldava o uso do notório saber, no entanto, esse uso era restrito ao Ensino Superior, como uma espécie de exceção quanto ao exercício do magistério, somado a isso, temos a Medida Provisória Nº 746 de 22 de setembro de 2016, onde se institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral e altera a já citada, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresenta em seu texto que:

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36. Essas alterações possibilitam o uso do notório saber como critério para contratar indivíduos com o intuito de ocuparem funções dentro do magistério (BRASIL, 1996, p. 4).

Considerando essas mudanças, o Estado é desonerado sobre a responsabilidade da formação de novos profissionais e ainda, evita a realização de concursos públicos para a contratação de novos professores. O pretexto para se lançar o notório saber para a educação básica é o de suprir uma carência de profissionais, para atender as demandas vindas com a implementação dos itinerários formativos e, mais especificamente, com foco na formação técnico profissional. Havendo uma brecha legal, para serem feitas contratações temporárias de professores com notório saber, pode significar uma queda na realização de concursos públicos efetivos, se não a curto prazo, mas, muito provavelmente, a médio e longo.

As mudanças não se limitam à utilização do notório saber, mas vão além, com a Resolução Nº 2 de 11 de setembro de 2018, que institui diretrizes da educação para o voluntariado na Educação Básica e Superior, especificamente o Decreto nº 9.149/2017 sobre o tema. Tal decreto, em seu Art. 1º, estabelece diretrizes nacionais para o voluntariado de estudantes no âmbito da Educação Básica e Educação Superior, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

No entanto, o serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista-previdenciária ou afim, devendo ser exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, conforme estabelecido na Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, ou seja, o Estado tem mais possibilidades de distribuir vagas dentro das escolas, sem a necessidade de um concurso público

ou mesmo um vínculo empregatício. Não devemos afirmar que isso efetivamente irá acontecer, no entanto, devemos nos atentar para existência dessa possibilidade. A via legal existe e portanto, não seria considerado uma manobra ilegal, embora possamos questionar as suas motivações e os resultados vindos a partir disso.

Seguindo com a análise das mudanças estruturais do “Novo Ensino Médio”, vamos nos direcionar para as competências gerais da Educação Básica e quais seus impactos nessa reestruturação, a partir deste quadro:

Figura 2 - Competências gerais da Educação Básica, com foco no Ensino Médio.



Fonte: BNCC (2017, p. 469).

O quadro acima evidencia que as 10 (dez) competências gerais da Educação Básica, permeiam toda a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos. E, dessa forma, demonstramos o alinhamento da BNCC e do currículo do Piauí no quadro 3, ao realizarmos uma análise comparativa, da presença das dez competências Gerais da BNCC do Ensino Médio no currículo estadual do ensino médio do Piauí. Conforme vemos a seguir:

Quadro 3 - Comparativo entre às competências gerais da BNCC frente aquilo que está inserido no Currículo do Piauí.

<p>10 Competências Gerais da BNCC Do Ensino Médio</p>	<p>Competências Gerais da BNCC no Currículo do Piauí (Novo ensino médio caderno 1 pg 76)</p>
--	---

	Ensino Médio
<p>1. Conhecimento</p> <p>Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>2. Pensamento científico, crítico e criativo</p> <p>Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p>3. Repertório cultural</p> <p>Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>4. Comunicação</p> <p>Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>5. Cultura digital</p> <p>Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p>6. Trabalho e projeto de vida</p>	<p>1. Direitos da criança e do adolescente</p> <p>Pode ser articulado com as competências 02 – pensamento científico, crítico e criativo, e 10 – responsabilidade e cidadania. Nesta, pode-se trabalhar com direitos e noção do eu, o outro e o nós, para despertar a corresponsabilidade social.</p> <p>2. Educação para o trânsito</p> <p>Articula as competências 09 – empatia e cooperação; e 10 – responsabilidade e cidadania; com vistas a desenvolver uma cultura mais harmônica no trânsito, bem como o respeito aos espaços de transitividade do outro.</p> <p>3. Educação ambiental</p> <p>Articula as competências 2, 7 e 10. Nesse sentido, deve considerar o espaço de experiência científica local para desenvolver práticas de reciclagem, discutir o consumo responsável, baseado na sustentabilidade, de forma a desenvolver habilidades e argumentos que convença os outros e de se tornarem agentes de promoção do meio ambiente.</p> <p>4. Educação alimentar e nutricional</p> <p>Articula-se com a competência 08 – autoconhecimento e autocuidado. Neste tema, pode-se educar o estudante para um consumo saudável e responsável.</p> <p>5. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso</p> <p>Envolve as competências 09 – empatia e cooperação – e 10, com objetivo de levar os estudantes a se reconhecer na diferença, desenvolver valores de respeito e exercitar a empatia.</p> <p>6. Educação em direitos humanos</p> <p>Tema relevante na contemporaneidade que articula as competências 07, 09 e 10. Pode-se trabalhar a noção de diversidade, preparar o estudante para lidar com o mundo diverso, a conviver com o diferente, desenvolver</p>

<p>Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>7. Argumentação</p> <p>Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>8. Autoconhecimento e autocuidado</p> <p>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p> <p>9. Empatia e cooperação</p> <p>Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>10. Responsabilidade e cidadania</p> <p>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	<p>habilidades para evitar e se defender de atitudes discriminatórias. Sobretudo, educar no espaço da coletividade. Tudo isso visando uma formação cidadã.</p> <p>7. Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e diversidade cultural</p> <p>Articula as competências 3 – repertório cultural – permite discutir as identidades culturais diversas do povo brasileiro, trabalhar as culturas sem estereótipos buscando desenvolver valores acerca das manifestações artísticas de diferentes povos. Relaciona ainda as competências 07 – argumentação –, visando despertar nos estudantes posturas de defesa contra as injustiças de todas as ordens; competências 09 e 10, que capacita os estudantes a não discriminar e exercer práticas de cidadania.</p> <p>8. Saúde</p> <p>Envolve a competência 08 – autoconhecimento e autocuidado – leva os estudantes a pensar no bem estar, aprender a se preservar, evitar situações de riscos; cuidado e preservação do corpo. Aborda a educação sexual, saúde reprodutiva, drogas e psicoativos, a saúde emocional, lidar com as mudanças físicas e estímulos de sexo.</p> <p>9. Vida familiar e social</p> <p>Relaciona-se com as competências 04: comunicação – educar para cidadania, no âmbito familiar, comunitário. Desenvolve as habilidades de escutar, falar, discutir as possibilidades de harmonizar as relações familiares. Além das competências 09 e 10.</p> <p>10. Educação para o consumo e educação financeira e fiscal</p> <p>Articula as competências 02 e 10. Trabalha a questão ambiental, os modelos econômicos que focam no ter ao invés do ser; com organização de orçamento pessoal e familiar. Direciona os estudantes a entender o impacto do consumo no mundo, ter criticidade diante da cultura do consumo e responsabilidade cidadã.</p>
---	---

	<p>11. Trabalho, ciência e tecnologia</p> <p>Tema relevante no mundo contemporâneo que envolve as competências 02, 05 – cultura digital. Esta leva os estudantes a entenderem a usar tecnologia com ética e responsabilidades, e a refletirem sobre os impactos das tecnologias nas relações pessoais, profissionais, políticas e econômicas. Articula-se com a competência 06 – trabalho e projeto de vida.</p>
--	--

Fonte: BRASIL (2017b); PIAUÍ (2021).

A preferência por algumas competências em detrimento de outras, pode acarretar em diversos problemas no processo educativo e na formação dos indivíduos. Segundo Luiz Carlos Freitas (2011), a seleção de competências a serem desenvolvidas na escola, deve ser baseada em critérios éticos e políticos que visem a formação integral dos alunos. Nesse sentido, é importante que as competências selecionadas estejam relacionadas com a promoção do desenvolvimento humano, da justiça social e da equidade.

Ao analisar as competências mais citadas no texto, percebe-se que há uma ênfase na formação de indivíduos responsáveis e engajados socialmente, o que pode ser considerado positivo. No entanto, é necessário destacar que outras competências, igualmente importantes para a formação integral dos alunos, foram negligenciadas. Como aponta Michael Young (2010), pesquisador britânico, a seleção de competências deve ser baseada em uma visão ampla e crítica da sociedade e do mundo, contemplando tanto as demandas do presente, quanto as do futuro.

Uma competência importante, que ficou ausente no texto, é a competência número 1 (conhecimento sobre si mesmo e sobre o outro). O conhecimento sobre si mesmo e sobre o outro é fundamental para a formação de indivíduos autônomos e críticos, capazes de compreender e respeitar as diferenças e diversidades existentes na sociedade. Além disso, o desenvolvimento dessa competência pode contribuir para o fortalecimento da autoestima, autoconfiança e autoconhecimento dos alunos, aspectos essenciais para a construção de projetos de vida significativos.

Young, ainda discute a relação entre conhecimento e poder na sociedade, apontando que as competências não são neutras e sim, construídas socialmente, em determinados contextos históricos e políticos. Segundo o autor, as competências podem ser vistas como um meio para controlar o conhecimento e aquelas mais valorizadas, são as consideradas mais úteis ao mercado de trabalho e para o funcionamento da sociedade.

Dessa forma, a ênfase nas competências de responsabilidade e cidadania, em detrimento de outras competências, pode refletir uma visão restrita do papel da educação na sociedade. Ao se privilegiar apenas as competências relacionadas à participação cívica e responsabilidade social, corre-se o risco de reduzir a educação a uma mera preparação para o mercado de trabalho e para a manutenção da ordem social. Isso pode levar a uma formação de indivíduos que não são capazes de se questionar sobre sua posição na sociedade, sobre as relações de poder que a permeiam e sobre as diferentes formas de conhecimento que existem.

Além disso, ao deixar de lado competências, como conhecimento sobre si mesmo e sobre o outro, repertório cultural, comunicação, cultura digital e trabalho e projeto de vida, corre-se o risco de formar indivíduos que não são capazes de se adaptar às mudanças e aos desafios da vida em sociedade. Essas competências são fundamentais para que os indivíduos possam se comunicar de forma efetiva, compreender e respeitar as diferenças culturais, lidar com as novas tecnologias e planejar suas trajetórias profissionais e pessoais. Em suma, a preferência por algumas competências em detrimento de outras, pode ter graves consequências para a formação dos indivíduos e para a sociedade como um todo. É preciso que a educação leve em conta a diversidade de competências necessárias para formar indivíduos críticos, capazes de participar ativamente da vida em sociedade e de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Outra competência que foi pouco abordada no texto é a competência 3 (Repertório cultural). A formação de indivíduos críticos e reflexivos também passa pelo desenvolvimento de uma visão ampla e plural do mundo, contemplando as diversas manifestações culturais presentes na sociedade. O desenvolvimento dessa competência pode contribuir para o combate ao preconceito, à discriminação e a exclusão social. A competência 4 (Comunicação), também foi pouco citada no texto. A habilidade de se comunicar de forma clara e eficaz é fundamental para a participação ativa na sociedade, seja no âmbito pessoal ou profissional. O desenvolvimento desse aspecto pode contribuir para o aprimoramento da expressão oral e escrita dos alunos, bem como, para o desenvolvimento da capacidade de argumentação e negociação.

Por fim, a competência 6 (Trabalho e projeto de vida), foi mencionada apenas uma vez no texto. O desenvolvimento dessa competência é importante para a formação de indivíduos capazes de planejar e construir projetos de vida coerentes com seus interesses, valores e habilidades. Além disso, o desenvolvimento desse elemento pode contribuir para a formação de indivíduos empreendedores, capazes de criar e inovar em suas áreas de atuação.

Dessa forma, percebemos como a lógica neoliberal influencia diretamente a organização do “Novo Ensino Médio”. Uma lógica que não busca formar e educar pessoas, mas sim, formar indivíduos dotados de “competências e habilidades”, algo refletido em todas as “áreas do conhecimento”, os sujeitos passam a uma condição de meros acumuladores dessas competências e habilidades de cunho genérico, voltadas a atender uma série de objetivos mercadológicos, uma vez que desse modo, o “mercado”, obterá trabalhadores mais flexíveis e suscetíveis a situações de subempregos ou trabalhos sem um devido amparo legal e, possivelmente, sem sequer um vínculo empregatício, para garantir alguma segurança para esse trabalhador.

Um ponto a ser ressaltado, acerca de toda essa mobilização política e de recursos, é o seu descompromisso com uma ótica voltada para o ser humano, uma vez que ao enxergar a escola como uma mera “empresa”, nós acabamos por suprimir todas as peculiaridades inerentes ao próprio ser humano, como por exemplo: a curiosidade, a experimentação, a capacidade criativa e a reflexão. Os “reformadores do novo ensino médio” preferem enxergar apenas números estatísticos, metas ou “resultados”, no entanto por trás de cada um desses indicadores temos pessoas com suas particularidades, ritmos e histórias próprias.

O conceito de “meritocracia”, largamente difundido pela lógica neoliberal e imposto através BNCC, chega até ao currículo do Piauí. Efetivamente, tal metodologia, tem por base uma concepção de que o indivíduo é responsável pela sua própria formação e bastaria a este, então, acumular competências e habilidades suficientes para se ter “êxito na vida”, no entanto, essa lógica é basicamente uma estratégia discursiva e ideológica utilizada para disfarçar, travestido em um discurso de justiça, as desigualdades de condições sociais e históricas.

O uso da meritocracia, como uma espécie de “ferramenta pedagógica”, fragiliza o pensamento crítico dos estudantes e demonstra um impulso do capitalismo global em implantar, na educação, um discurso que justifique as péssimas condições de trabalho, os baixos salários, a perda de direitos trabalhistas e todos os problemas os quais atingem as pessoas nos mais variados âmbitos da vida, sobretudo no educacional, como a própria falta de uma boa estrutura escolar, de professores bem remunerados, de uma família melhor estruturada e vários outros aspectos aos quais à décadas, os professores e demais sujeitos vinculados à educação, vem denunciando e apontando que não haveria mais espaço nessa “nova lógica”, pois a responsabilidade seria transferida para o indivíduo.

Colocar de maneira simplista, a responsabilidade de aumentar a proficiência dos estudantes, apenas sobre os “ombros” dos professores ou da instituição escolar é algo distante da realidade concreta, da dinâmica escolar, e, por conseguinte, tentar solucionar esses

problemas através da implantação de uma política de responsabilização, tem o efeito contrário do proposto, resultando em mais pressões para os estudantes, para os professores e para as escolas, aumentando ainda mais as desigualdades sociais e acadêmicas, uma vez que:

Estudos mostram (Neal & Schanzenbach, 2010) que o impacto dos sistemas de responsabilização pode gerar uma “corrida para o centro” em termos de desempenho dos alunos, prejudicando os extremos da curva, ou seja, prejudicando tanto os alunos de mais alto desempenho como os de pior desempenho. Sob pressão, os professores tendem a concentrar-se naqueles alunos que estão mais próximos da média ou dos padrões médios de desempenho, tentando maximizá-los e evitar os efeitos adversos, causando esta corrida para o centro. (FREITAS, 2012, p. 384-385).

Portanto, ao se implantar esse tipo de visão dentro das instituições de ensino, a tendência é a priorização da mediocridade, algo prejudicial para um real desenvolvimento dos estudantes, enquanto pessoas e, por conseguinte, para todo o processo educativo resultante disso.

3.2. Trabalho e Cidadania na Educação Neoliberal

O tópico analisa a proposta curricular do Estado do Piauí, a partir dos objetivos do ensino norteados pela BNCC. Destaca-se a relevância das noções de Cidadania e Trabalho para a justificativa da reforma curricular e o alinhamento das noções à perspectiva da educação neoliberal, ao orientar o ensino pelas competências socioemocionais. A relação entre trabalho e cidadania na educação neoliberal é complexa e pode ser entendida de diferentes maneiras, dependendo das perspectivas teóricas e políticas adotadas. Em linhas gerais, a educação neoliberal enfatiza a ideia de que o mercado é o principal motor do desenvolvimento econômico e social e que a competição e a individualidade são valores fundamentais para o sucesso na vida profissional e pessoal. Nesse contexto, o trabalho é visto, principalmente, como uma atividade econômica que visa maximizar a produtividade e a rentabilidade e a cidadania, é compreendida como um conjunto de direitos e deveres civis e políticos, que os indivíduos devem exercer de forma autônoma e responsável.

Na prática, a educação neoliberal pode ser associada a uma série de políticas e práticas que visam adaptar a educação às demandas do mercado e as mudanças tecnológicas e econômicas. Essas políticas incluem a privatização e a mercantilização da educação, a padronização dos currículos e das avaliações, a flexibilização das leis trabalhistas e a precarização do trabalho docente.

A área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas está organizada por competências e habilidades, em uma perspectiva de educação integral, compreendendo os seguintes

componentes curriculares: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. O objetivo central desse agrupamento de áreas do conhecimento:

Propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo e compreender processos e fenômenos sociais políticos e culturais e de atuar de forma ética responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais (BRASIL, 2017b, p. 356).

Na parte de Formação Geral Básica, consta uma redução da carga horária proposta pela BNCC (BRASIL, 2017b), na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas e na área de Ciências Humanas e Sociais da natureza e suas tecnologias. No entanto, o currículo do Piauí (PIAUI, 2021) reforça a visão de área de conhecimento, como é proposta pela BNCC (BRASIL, 2017b), mas garante a aprendizagem dos quatro componentes (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), que deverão ser trabalhados baseados na construção de saberes, valores e habilidades.

A Lei de nº 5253/2002, torna obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todos os estabelecimentos de educação de nível médio do Estado do Piauí. O texto da lei, publicado em setembro de 2002, torna obrigatório ensino de Filosofia e Sociologia aos estudantes do Ensino Médio no estado do Piauí; estabelece que as aulas dessas disciplinas serão atribuídas a professores habilitados em Ciências Sociais e Filosofia:

[...], ficando a cargo da secretaria estadual de educação e do conselho estadual de educação tomar as medidas necessárias para o efetivo cumprimento do presente dispositivo e especial as que tratem de conteúdo programático, carga horária e fiscalização do efetivo cumprimento da presente lei (2002, p. 1).

No entanto, o texto da lei estadual supracitada não faz menção a qual a carga horária mínima a ser ofertada. Possibilitando assim, reduções arbitrárias como podemos observar na na BNCC e no quadro a seguir:

Quadro 4 - Distribuição da carga horária anual da FGB por componente curricular.

Distribuição Carga Horária FGB por Série			
Componente	1ª	2ª	3ª
Língua Portuguesa	120	120	80
Língua Inglesa	40	40	
Língua Espanhola		40	
Arte			40
Ed Física	40	40	
Matemática	120	80	80
Química	80	40	40
Física	80	40	40
Biologia	80	40	40
História	80	40	40
Geografia	80	40	40
Filosofia	40	40	
Sociologia	40	40	
Total	800	600	400

Fonte: Currículo Estadual do Ensino Médio do Piauí (2021a).

Percebemos a redução da carga horária mensal do componente curricular de Sociologia, 40 (quarenta horas) em relação aos demais componentes curriculares da mesma área, no caso, Geografia e História com 80 (oitenta horas para cada componente), assim como a não oferta do componente Sociologia, na 3ª série, tal como a não oferta do componente Filosofia. A redução dos componentes curriculares Sociologia e Filosofia e o acréscimo das competências e habilidades ao currículo escolar, evidencia as preocupações da Educação Neoliberal na formação para uma educação emocional, sem criticidade e voltada às exigências do mercado neoliberal.

Neste contexto, as competências socioemocionais, podem ser entendidas como uma série de habilidades que necessitam ser desenvolvidas para lidar de maneira eficiente e funcional com as suas próprias emoções e a dos outros sujeitos. Para isso, o currículo do Ensino Médio do estado do Piauí, sintetiza as dez competências gerais da BNCC, como sendo o processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e tomada de decisão responsável. O currículo do Piauí nos fornece cinco competências sócio emocionais, sendo elas:

Autoconsciência: envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento; **Autogestão:** relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas; **Consciência social:**

necessita do exercício da empatia, do colocar-se "no lugar dos outros", respeitando a diversidade; **Habilidades de relacionamento:** relacionam-se com as habilidades de ouvir com empatia, falar clara e objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada, solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso; **Tomada de decisão responsável:** preconizam as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade (PIAUÍ, 2021, p. 57, grifo nosso).

Além do alinhamento das competências gerais da BNCC, o currículo estadual do Piauí, define o papel da área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas à luz dos direcionamentos da BNCC:

O papel das ciências humanas é ampliar o campo de conhecimento do que e de como ensinar e aprender com solidariedade, autonomia, postura crítica, liberdade de pensamento e escolha, reconhecendo as diferenças, a diversidade e os direitos humanos. Contudo, sem deixar de abordar também os temas que afetam a vida humana em escala local, regional e global, denominados temas transversais contemporâneos que devem perpassar por todas as áreas de forma integradora contextualizada de modo a propiciar a problematização da sociedade nas diversas dimensões. (PIAUÍ, 2021a, p. 274).

O currículo do Piauí entende as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como um ponto importante para a formação integral do estudante, levando em conta o seu desenvolvimento global, algo que fica evidente quando vemos que:

[...], a equipe de coordenadores, redatores e colaboradores da área de ciências humanas e sociais aplicadas acredita que a implementação do currículo alinhado a BNCC é um ponto fundamental para direcionar uma proposta curricular que atenda os anseios sociais econômicos políticos e culturais do Estado do Piauí e contribua efetivamente para o fortalecimento da qualidade do ensino da rede estadual. (PIAUÍ, 2021a, p. 275).

A partir dessa declaração, podemos nos questionar que anseios sociais, econômicos políticos e culturais seriam esses, que o estado do Piauí desejaria saciar? Como vimos no decorrer deste trabalho, existe uma verdadeira luta de interesses para definir o que deve ser ensinado e como, entre os mais variados setores, desde o setor privado nacional até influências externas, como é o caso do banco Mundial que estabelece modelos a serem seguidos por países emergentes, o que se encaixa na perspectiva brasileira. Nesse sentido, o documento curricular do estado do Piauí, ainda que de maneira mais regional, acaba sendo um reflexo do que ocorre em todo o país. Entender que o discurso do "novo", ou, das “novas exigências do mundo do trabalho”, não são necessariamente um problema da educação, mas sim, que são pautas implantadas no meio da educação, através de disputas de poder e uma série de reformas que anseiam atender as necessidades do mercado. Como podemos ver:

Desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs que tiveram discussões iniciadas no ano de 1995 e com ciclo de prescrições

concluídas em 1999 (ROCHA, 2010), perpassando a Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional (LDB 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2010, os sistemas padronizados de avaliações nacionais (IDEB, ENEM), a Lei 13.005 de 2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE à conclusão relâmpago e aprovação da não tão democrática Base Nacional Comum Curricular – BNCC, percebe-se o aprofundamento do discurso das habilidades, competências, empreendedorismo, empregabilidade e adequações as exigências dos organismos internacionais com sua pedagogia das competências. (LIMA, Ano, p. 41).

Nesse contexto, o trabalho e a cidadania são frequentemente abordados de forma instrumental e utilitária, ou seja, como meios para atingir objetivos econômicos e sociais específicos, como a empregabilidade e a competitividade. Isso pode levar a uma concepção reducionista e superficial, tanto do trabalho quanto da cidadania, que negligencia aspectos importantes da vida social e política, como a solidariedade, a igualdade e a participação cidadã.

O termo “Trabalho”, aparece 329 vezes no currículo do Piauí no caderno I e já o termo “cidadania” aparece 123 vezes. No documento da BNCC o termo “trabalho” surge 80 vezes e “cidadania” apenas 14. Essa diferença, no número de vezes que os termos "trabalho" e "cidadania" aparecem nos currículos do Piauí e da BNCC, pode indicar uma diferença de ênfase e abordagem nas propostas educacionais. Enquanto no currículo do Piauí, há uma maior presença do termo "trabalho", na BNCC o termo é menos recorrente, o que pode sugerir que a abordagem da temática do trabalho é menos central na proposta curricular nacional.

Porém, na presente pesquisa analisamos as categorias Trabalho e Cidadania na área de Ciências Humanas Sociais Aplicadas, conforme o quadro abaixo no qual realizamos uma comparação entre as competências gerais da BNCC e do currículo do Piauí, bem como as suas competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Quadro 5 - Comparativo entre competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC e no Currículo do Piauí.

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio BNCC	Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Currículo do Piauí
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e	<ul style="list-style-type: none"> • Eixo Estruturante – Investigação Científica (EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, posicionamento e ética, inclusive, utilizando o apoio de tecnologias digitais.

<p>tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.</p> <p>2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.</p> <p>3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.</p> <p>4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.</p> <p>5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p> <p>6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p>(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.</p> <p>• Eixo Estruturante – Processos Criativos</p> <p>(EMIFCG04) Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, a sensibilidade, o posicionamento e a criatividade.</p> <p>(EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.</p> <p>(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.</p> <p>• Eixo Estruturante – Mediação e Intervenção Sociocultural</p> <p>(EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.</p> <p>(EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.</p>
--	---

	<p>(EMIFCG09) Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.</p> <p>• Eixo Estruturante – Empreendedorismo</p> <p>(EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.</p> <p>(EMIFCG11) Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.</p> <p>(EMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação a sua vida pessoal, profissional e cidadã.</p>
--	--

Fonte: BRASIL (2017b); PIAUÍ (2021).

Ao analisarmos o quadro acima, podemos observar que não há uma menção no que diz respeito às competências gerais da BNCC no currículo do Piauí, acerca das **competências de número 01 e 06**, que tratam respectivamente da: competência do conhecimento – na qual o objetivo é valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade – e da competência do trabalho e projeto de vida – que por sua vez trata de dar importância às experiências e os saberes culturais com o intuito de entender as relações próprias do mundo do trabalho.

Em contrapartida, **a competência de número 10**, que trata da responsabilidade e cidadania, é citada oito vezes, mesmo que não possamos afirmar uma intencionalidade em não mencionar as competências 01 e 06, por se tratarem de sugestões de como os professores podem aplicar e articular essas competências em sala de aula. Podemos entender essa quantidade

elevada, na qual a competência 10 se faz presente como reflexo de sua importância para os elaboradores do currículo do Piauí, onde é evidente a responsabilização do estudante e a busca por sua adequação a lógica do mundo do trabalho. As competências específicas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas no currículo do Piauí e as mesmas para o Ensino Médio na BNCC, apresentam algumas semelhanças e diferenças importantes.

No currículo do Piauí, as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas incluem, por exemplo, a compreensão das relações entre os seres humanos e a natureza, a análise dos processos históricos, sociais e culturais, e a reflexão sobre questões éticas e políticas. Essas competências são importantes para formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Por sua vez, as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas para o Ensino Médio na BNCC, também enfatizam a compreensão dos processos históricos, sociais e culturais, além da análise de questões éticas e políticas. No entanto, elas também incluem habilidades específicas, como o uso de fontes históricas, a compreensão de conceitos de economia e sociologia, e a identificação de diferentes perspectivas e posicionamentos em relação a temas polêmicos.

Uma das principais diferenças, entre as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas no currículo do Piauí e as mesmas para o Ensino Médio na BNCC é o nível de especificidade e a profundidade exigidos. Enquanto o currículo do Piauí, apresenta competências mais gerais, à BNCC traz uma série de habilidades específicas que os alunos devem desenvolver ao longo do Ensino Médio. Outra diferença importante é que a BNCC é um documento nacional, que define o que todos os alunos do Ensino Médio devem aprender, enquanto o currículo do Piauí é específico para esse estado. Isso significa que, embora haja algumas semelhanças entre as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em ambos os documentos, estas, também refletem as diferenças entre as realidades sociais, econômicas e culturais de cada região.

Em resumo, as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas no currículo do Piauí e aquelas apresentadas no Ensino Médio na BNCC, apresentam algumas semelhanças importantes, como a ênfase na análise de processos históricos, sociais e culturais, e a reflexão sobre questões éticas e políticas. No entanto, elas também diferem em termos de nível de especificidade e profundidade exigidos, além de refletirem as diferenças entre as realidades de cada região.

Além disso, as competências específicas presentes na BNCC, podem não levar em consideração as particularidades regionais e culturais do país. Como cada região tem suas próprias características sociais, econômicas e culturais, é importante que os currículos escolares

reflitam essas diferenças e permitam que os alunos aprendam sobre questões relevantes para suas próprias realidades. Por outro lado, as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no currículo do Piauí, podem ser consideradas muito gerais e abertas a interpretações variadas, o que pode resultar em um ensino menos estruturado e menos eficaz. Embora a flexibilidade seja importante no ensino, uma falta de orientação clara, sobre as habilidades e conhecimentos necessários, pode levar a um ensino menos coerente e menos abrangente.

Portanto, é importante encontrar um equilíbrio entre as competências específicas mais estruturadas e as competências mais gerais e abertas à interpretação. Isso permitiria que os professores ensinassem de forma mais eficaz e que os alunos explorassem questões mais amplas e complexas, enquanto ainda garantiria uma educação consistente e de alta qualidade, seja no Piauí ou em todo o país.

Segundo Gomes (2015), a abordagem da temática do trabalho na escola é fundamental para a formação crítica e consciente dos estudantes, pois, permite uma reflexão sobre as relações sociais, econômicas e políticas presentes na sociedade. Nesse sentido, a ausência de uma maior presença do termo "trabalho" na BNCC, pode ser vista como uma limitação na formação cidadã dos estudantes. Por outro lado, a ênfase dada ao termo "cidadania" no currículo do Piauí pode indicar uma preocupação com a formação de cidadãos participativos e críticos, como aponta Freire (1987) em sua obra "Pedagogia do Oprimido". Para ele, a educação deve ser um instrumento de libertação e conscientização das classes populares, a fim de que possam se tornar sujeitos de sua própria história e participantes ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, é importante considerar que a presença ou ausência de certos termos nos currículos, não deve ser vista de forma isolada, mas sim, como parte de uma abordagem mais ampla da educação. É necessário avaliar como esses termos são abordados, que concepções estão subjacentes a eles e como eles contribuem para a formação integral dos estudantes. Com relação às noções de trabalho, apresentadas na BNCC e no Caderno 1 do Currículo Estadual do Piauí, é possível perceber que ambas abordam a importância do trabalho para a vida humana. Ambas destacam que o trabalho é uma atividade fundamental para a transformação da natureza, a produção de bens e serviços, a realização pessoal e coletiva, a construção de uma identidade social, além de ser uma relação social e política que envolve a organização e as condições de trabalho.

No entanto, as duas fontes apresentam abordagens complementares e diferentes sobre o tema. O Caderno 1 do Currículo Estadual do Piauí, destaca a importância do trabalho como

fonte de renda, meio de sobrevivência e condição para o desenvolvimento econômico e social. Nesse sentido, a concepção de trabalho no Caderno 1, está mais voltada para as dimensões econômicas e materiais do trabalho, enfatizando a sua relação com a produtividade, a geração de renda e o desenvolvimento regional. Já a BNCC, aborda o trabalho também como fonte de realização pessoal e coletiva, enfatizando a importância do trabalho para a construção de uma identidade social, o desenvolvimento de habilidades e competências e a transformação da realidade social e política. Nesse sentido, a concepção de trabalho na BNCC, está mais voltada para as dimensões humanas e sociais do trabalho, enfatizando a sua relação com a cidadania, a valorização do trabalho humano, a igualdade e a inclusão social.

Assim, podemos dizer que as concepções de trabalho na BNCC e no Caderno 1 do Currículo Estadual do Piauí são semelhantes, mas, diferentes e complementares. Ambas destacam a importância do trabalho para a vida humana, mas abordam aspectos diferentes e complementares desse tema. Enquanto o Caderno 1 do currículo estadual, destaca a importância do trabalho como fonte de renda e desenvolvimento econômico, ocupando um lugar central na educação como podemos ver em seu texto:

Nesse sentido, a educação e a formação profissional aparecem hoje como questões centrais a serem consideradas nesse contexto da Revolução 4.0, caracterizada pela revolução tecnológica, digital e científica, permeado de conceitos, práticas e metodologias que influenciam a economia, o trabalho, o jeito de pensar e de viver de todas as pessoas. Assim, a educação precisa de adequar às formas de racionalização do trabalho e da vida social. Nesta perspectiva, o ensino médio deve ter o trabalho como um dos princípios norteadores. As constantes transformações ocasionadas pela revolução tecnológica impactam diretamente no funcionamento da sociedade e no mundo do trabalho. Nesse cenário, é necessário garantir uma formação que prepare os jovens para inserir-se no mundo do trabalho, diante de uma realidade em que a força de trabalho se fragiliza pela flexibilização, quer seja das estruturas produtivas, das formas de organização; contratos de tempo parcial, subcontratação e contratos temporários com freelancers, terceirização das funções, etc.; em que cresce a exigência de níveis de escolaridade e de capacidades de conexão a um novo modelo de produção e consumo. (PIAUI, 2021, p. 67).

A BNCC, destaca a importância do trabalho como fonte de realização pessoal e coletiva, bem como como meio de transformação da realidade social e política, como podemos observar a partir desse texto do documento:

Esse desafio implica, em primeiro lugar, a necessidade de não caracterizar o público dessa etapa como um grupo homogêneo, nem conceber a “juventude” como mero rito de passagem da infância à maturidade. Afinal, os jovens não são simples “adultos em formação”. Ao contrário, como já explicitam as DCN, é fundamental reconhecer...

Trata-se, portanto, de adotar uma noção ampliada e plural de juventude, entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de

formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo. As juventudes estão em constante diálogo com outras categorias sociais, encontram-se imersas nas questões de seu tempo e têm importante função na definição dos rumos da sociedade. Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BNCC, 2017, p. 462-463).

Com relação às noções de cidadania, é possível observar algumas diferenças entre a BNCC e o Currículo do Estado do Piauí. Na BNCC, a cidadania é abordada como um tema transversal que deve permear todas as áreas do conhecimento e é vista como um processo de formação de indivíduos críticos, responsáveis e participativos na vida social e política. Nesse sentido, a BNCC enfatiza a importância da educação para a formação de cidadãos capazes de compreender, analisar e participar dos processos democráticos e das questões sociais relevantes.

Já o currículo do estado do Piauí, apresenta a cidadania como um dos eixos estruturantes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e destaca a importância da educação para a formação de cidadãos conscientes e participativos na vida social, política e econômica, conforme o documento:

O ensino de História fornece pilares construtivos para a formação cidadã dos educandos, ao proporcionar o desenvolvimento crítico, cultural, reflexivo, ético, moral permitindo a compreensão dos fatos sociais e reconhecimento das identidades individual, coletiva, regional e nacional. (Piauí, 2021, p. 287).

O documento também enfatiza a necessidade de promover a valorização da diversidade cultural e dos direitos humanos, como elementos fundamentais para a construção da cidadania. Em ambos os documentos, no entanto, a cidadania é vista como um processo de formação de indivíduos capazes de participar ativamente na vida social e política, de compreender e respeitar a diversidade cultural e de defender os direitos humanos. Essa visão de cidadania, está alinhada com a concepção de que a educação é um processo fundamental para a formação de cidadãos conscientes e atuantes em uma sociedade democrática e plural.

Uma possível divergência entre as visões de cidadania, presentes na BNCC e no currículo do estado do Piauí, diz respeito à ênfase dada a participação política. Enquanto a BNCC, enfatiza a importância da formação de cidadãos capazes de participar ativamente da vida política; o Currículo do Estado do Piauí, não faz menção explícita a essa dimensão da cidadania. Outra possível divergência, diz respeito à concepção de cidadania, em relação a diversidade cultural. A BNCC, destaca a importância da valorização da diversidade cultural

como um princípio fundamental da cidadania, enquanto o Currículo do Estado do Piauí, aborda a diversidade cultural de forma mais tímida, não enfatizando essa dimensão da formação cidadã.

Essas possíveis divergências, podem refletir diferentes perspectivas e prioridades na elaboração dos documentos, bem como, as especificidades do contexto educacional e social em que eles foram produzidos. De qualquer forma, é importante destacar que ambas as visões convergem no sentido de valorizar a formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para embasar a ideia de que a divergência entre as visões de cidadania na BNCC e no currículo do estado do Piauí pode refletir diferentes perspectivas e prioridades na elaboração dos documentos, bem como as especificidades do contexto educacional e social em que eles foram produzidos, podemos recorrer a dois autores que discutem a relação entre educação e sociedade.

Para Bourdieu, a educação não pode ser compreendida isoladamente, esta, deve ser analisada em relação às estruturas sociais e culturais mais amplas, em que ela está inserida. Assim, a ênfase dada a participação política ou a diversidade cultural na formação cidadã, pode refletir as prioridades e demandas da sociedade, em que o currículo é elaborado. Segundo Freire, a educação não pode ser neutra, mas deve ser comprometida com a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a formação cidadã não pode ser reduzida a uma mera reprodução das normas e valores dominantes da sociedade, mas sim, devendo estar voltada para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

O mundo do trabalho tem um papel nitidamente central no que diz respeito aos Itinerários Formativos, como podemos observar quando nos deparamos com o modelo, sugerido pelo currículo estadual do Ensino Médio do Piauí (2021), dividido em quatro eixos norteadores, aos quais iremos apresentar no decorrer do texto, que visam estabelecer uma ordenação e metodologia sobre como os Itinerários Formativos podem, ou, preferencialmente devem, ser trabalhados em sala de aula.

De modo geral, a justificativa principal, apresentada pelo novo currículo do Piauí, para dar ao trabalho um lugar de destaque e mesmo uma conotação finalista, é a chamada *Revolução 4.0*, marcada pela automação da digitalização e o uso de novas ferramentas de tecnologia da informação na produção de produtos e serviços. A própria internet e os seus diferentes usos na sociedade humana, são exemplos de como os seres humanos desenvolveram novos modos de se relacionarem; atualmente o mundo *offline* e o *online* estão cada vez mais indissociáveis e, desse modo, novas relações de trabalho são estabelecidas e exigidas. Como podemos ver através do seguinte fragmento:

Os aspectos da Revolução 4.0 provocam mudanças profundas na organização do trabalho, principalmente em quatro aspectos: o aumento do desemprego tecnológico, e em contrapartida a criação de postos trabalho mais qualificados; a necessidade dos trabalhadores desenvolverem uma série de competências para manter suas condições de empregabilidade; maior interação entre o homem e a máquina; e transformações nas relações de trabalho (PIAUI, 2021, p. 279).

A partir dessas informações, podemos entender que o currículo do Piauí busca se adequar a novos padrões estabelecidos no novo mercado de trabalho. Como já destacamos anteriormente, é um fato que grandes empresas e fundações, como por exemplo a *Fundação Lemann*, *Instituto Ayrton Senna*, *Instituto Natura*, *Fundação Maria Cecília Souto Vidigal*, *Instituto Unibanco*, *Fundação Itaú Social*, *Fundação Roberto Marinho*, *Fundação SM* e *Itaú BBA*, tem interesse e influência nas tomadas de decisões acerca de como a educação deve ser aplicada. Nesse sentido, podemos lembrar ainda de movimentos com origem e financiamento de grandes empresas, como foi o caso do *Movimento pela Base*, que se definia como um grupo não governamental de profissionais da educação, atuando desde o ano de 2013, em prol de se construir uma base nacional comum, valendo-se de exemplos internacionais que aos seus olhos obtiveram "êxito", como é o caso da *Common Core*, a base nacional americana (GRABOWSKI, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo: analisar as categorias de Cidadania e Trabalho no currículo escolar do Piauí, elaborado em 2021, e em processo de implementação na rede estadual de ensino. Ao longo do trabalho, fizemos uma análise comparativa entre o currículo estadual do Piauí e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afim de tornar possível uma análise crítica e profunda desses documentos. A partir desse estudo, foi possível concluir que há um alinhamento entre o currículo do Piauí e a Base Nacional Comum Curricular, sobretudo em relação as 10 competências gerais apresentadas e discutidas ao longo desse texto, essas competências ocupam um papel de destaque em ambos os documentos.

Constatamos também, que as categorias de Cidadania e Trabalho trabalhadas em tais documentos, estão voltadas para um mercado neoliberal. Observamos uma preocupação maior com a adaptabilidade dos estudantes com a lógica do mercado neoliberal, do que com o entendimento e a produção de conhecimento escolar. A partir disso, entendemos que houve uma grande influência do mercado, através de movimentos como o chamado “Todos pela Educação”, ligados a grupos empresariais com poder de influência nos mais variados setores, seja o político ou o midiático, do país e assim, lograram êxito em influenciar a formulação e elaboração dos documentos já citados.

O discurso tanto da BNCC quanto do currículo do Piauí, afirma que os estudantes terão um papel de destaque na sua própria formação, uma autonomia e capacidade de escolha. No entanto, a falta de estrutura, de recursos e a confusão criada pela aplicação dessas mudanças, traz o efeito oposto. Assim, constata-se, através de tais elementos, que não existiria uma variedade substancial de aulas que os estudantes possam de fato “escolherem” e o discurso sobre criticidade e cidadania fica apenas no papel, uma vez que componentes que poderiam ajudar nesse desenvolvimento, são em grande medida, os que mais sofreram cortes de carga horária, como é o caso das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Sendo assim, o nosso estudo contribui para uma análise crítica do currículo do Piauí e da Base Nacional Comum Curricular, com uma reflexão sobre o currículo escolar. Favorecendo, o fortalecimento da visão de uma educação como direito humano e assim, a própria promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, o estudo pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos efeitos do neoliberalismo na educação e na sociedade em geral.

Durante a pesquisa nos deparamos com problemas diversos, como a grande quantidade de leis e as emendas constitucionais, que acabavam mudando as regras da educação e que

necessitavam serem revisitadas durante toda a pesquisa e, além disso, cabe destacar a não pretensão de ter esgotado às possibilidades de estudo sobre o nosso tema, ao passo que o mesmo, por se tratar de uma pesquisa pautada no tempo presente, entendemos que com o desenrolar do tempo irão surgir novos elementos que não foram o foco do presente trabalho, mas que tem potencial para influenciar o desenvolver da implementação do “Novo Ensino Médio”, como foi o caso dos eventos intitulados como: “Dia Nacional pela Revogação do Novo Ensino Médio” ocorridos por todo o País no dia 15 de março de 2023, onde entidades de movimentos estudantis e sindicatos de educação pressionaram o Governo Federal e pediram a revogação do “novo ensino médio” e assim, suscitam também à necessidade de novos estudos.

Por fim, acreditamos que no que diz respeito à proposta deste estudo, de analisar as categorias de Cidadania e Trabalho no currículo escolar do Piauí, de 2021, e estabelecer uma análise entre o documento da BNCC e o currículo estadual, conseguimos dar uma importante contribuição para a compreensão dessas relações e assim, ajudar a identificar suas proximidades e distanciamentos, assim como, entendemos também que devido à complexidade e as implicações, especialmente, como citado acima, de se tratar de uma pesquisa de tempo presente, outras análises devam surgir e aprofundar ainda mais o debate e a análise crítica desses documentos tão importantes para a educação, o que esperamos contribuir com estas através das análises aqui realizadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

_____. *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007a. Disponível em: www.publicacoes.inep.gov.br. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

_____. *Decreto nº 6.302*, de 12 de dezembro de 2007. *Institui o Programa Brasil Profissionalizado*. Brasília: Presidência da República, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

_____. *Lei n. 12.513*, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-PRONATEC. Brasília, DF, 26. out. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

_____. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

_____. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

_____. Ministério da educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017b. Brasília, DF. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRABOWSKI, Gabriel. Quais são os interesses das fundações e institutos empresariais com a BNCC e o ‘novo’ ensino médio? *ExtraClasse*, 2019. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2019/09/quais-sao-os-interesses-das-fundacoes-e-institutos-empresariais-com-a-bncc-e-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 11 de setembro de 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A crise da educação: análise e propostas*. São Paulo: Moderna, 2011.

SACRISTÁN, G. J. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

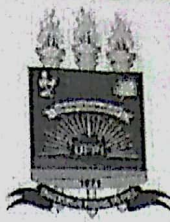
_____.; GOMEZ, A. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

Secretaria de Estado da Educação do Piauí. *Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado: novo ensino médio: caderno 1*. [S.I.]: [S.N]. 2021a. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/13novo%20ensino%20medio%20Caderno01_Curriculo_Piaui.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

_____. *Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado: novo ensino médio: caderno 2*. [S.I.]: [S.N]. 2021b. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/14novo%20ensino%20medio%20Caderno02_Curriculo.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas?* São Paulo: Editora Ática, 2010.



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
"JOSÉ ALBANO DE MACEDO"

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
() Dissertação
(X) Monografia
() Artigo

Eu, Guendy Sullywani Sousa Araújo,
autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de
02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar,
gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação
Trabalho, Cidadania e Neoliberalismo: Reflexões de Reforma
do Ensino médio no Conselho Estadual do Piauí na área de Ciências Humanas e Sociais
de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título
de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 21 de outubro de 2023.

Guendy Sullywani Sousa Araújo
Assinatura

Guendy Sullywani Sousa Araújo
Assinatura