

NOVO CURRÍCULO PAULISTA PARA O ENSINO MÉDIO: CONTRASTES COM O PENSAMENTO FREIRIANO

Sarah Júlia de Paula Bortoleto¹
José Faustino de Almeida Santos²
Andrea Coelho Lastória³

Resumo: Este trabalho parte da hipótese de que o Novo Currículo Paulista para o Ensino Médio foi produzido mediante críticas públicas infundadas sobre pensamento do educador brasileiro Paulo Freire. Tais críticas foram intensificadas na década de 2010, a partir daí o debate educacional passou a ser marcado pela emergência de novas políticas curriculares, dentre elas a Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio e o Novo Currículo Paulista. Nosso objetivo no presente trabalho é cotejar alguns aspectos do Novo Currículo paulista para o Ensino Médio tendo em vista o pensamento freiriano a partir das categorias Educação Libertadora, Educação Bancária e Dialogicidade. O cenário de legitimação metodológica é configurado pela pesquisa documental com abordagem qualitativa. Após examinarmos a conjuntura de produção das referidas políticas e alguns de seus principais desdobramentos a respeito das implementações, ressaltamos que o Novo Ensino Médio, especialmente o paulista, agravou as desigualdades educacionais e carece de legitimação política, porque nota-se carência de Dialogicidade dotada da palavra verdadeira. O Novo Currículo Paulista para o Ensino Médio desconsidera a conversação necessária que contemple educadores e educandos, como recomenda a pedagogia freireana.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Paulo Freire; Teorias curriculares. Conversação.

NEW SÃO PAULO HIGH SCHOOL CURRICULUM: CONTRASTS WITH FREIRIAN THOUGHT

Abstract: This article starts from the hypothesis that the New São Paulo High School Curriculum was made possible by unfounded public criticism of the thinking of Brazilian educator Paulo Freire. This criticism has intensified since the 2010s, from there the educational debate became marked by the emergence of new curricular policies, among them the National Common Curricular Base, the High School Reform and the New São Paulo Curriculum. Our aim in this article is to compare some aspects of the New São Paulo Curriculum for High School taking into account Freirean thinking based on the categories of Liberating Education, Traditional Concept of Education and Dialogicity. The methodological legitimation scenario approach is configured by the documentary research with qualitative

¹ Licenciada em História. Docente no Colégio Educare Arco-Iris. sarahbortoleto@hotmail.com

² Mestre e Doutor em Educação. Professor Adjunto II no Centro Universitário Barão de Mauá. prof.faustino@hotmail.com

³ Mestra, Doutora e Livre Docente em Educação. Professora Associada da Universidade de São Paulo na Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ). lastoria@usp.br

approach. After examining the context in which these policies and some of the main developments regarding the implementation, one emphasizes that the New High School, especially the one applied in São Paulo, has aggravated educational inequalities and lacks political legitimacy, because there is a lack of Dialogicity based on true words. The New São Paulo Curriculum for High School disregards the necessary conversation that includes educators and students, as Freirean pedagogy recommends.

Keywords: New High School; Paulo Freire; Curricular theories; Conversation.

Introdução

O presente artigo é desdobramento de uma monografia elaborada pela primeira autora sob orientação do segundo e avaliada pela terceira autora. Tal monografia foi defendida em um centro universitário, localizado no interior paulista, como trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em História. Nossa proposta, no presente texto, é vinculada a uma investigação a respeito de algumas repercussões decorrentes dos contrastes existentes entre o Novo Currículo Paulista para o Ensino Médio (NCP/EM) e o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire. Partimos da hipótese, segundo a qual, o Novo Currículo Paulista (NCP) para o ensino médio (EM) foi possibilitado, entre outros fatores, pelas críticas públicas infundadas ao pensamento do educador brasileiro Paulo Freire.

Nosso objetivo é cotejar alguns aspectos do NCP/EM com o pensamento freiriano a partir das categorias **Educação Libertadora, Educação Bancária e Dialogicidade**.

A opção que fizemos pelo EM é motivada, dentre outras razões, pelo fato de São Paulo ter sido a primeira unidade federativa brasileira a instituir o Novo Ensino Médio (NEM) em consonância com a Lei nº 13.415/2017⁴, um pioneirismo que chama a atenção, a começar pelo fato de Rossieli Soares da Silva ter sido o Ministro da Educação que homologou, em dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do EM – que reverberou o NEM estabelecido na Lei nº 13.415/2017 (Reforma do EM) – e, depois foi o Secretário de Educação do Estado

⁴ BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 196, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

de São Paulo – entre janeiro de 2019 e abril de 2022⁵ – que capitaneou a elaboração e implementação do NCP/EM⁶.

Ainda sobre o pioneirismo paulista em relação ao NEM, destacamos a avaliação negativa realizada pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU), segundo a qual, o Secretário Rossieli, mostrou-se orgulhoso em liderar tais políticas – a ponto de se licenciar do cargo “[...] para concorrer a uma vaga para deputado federal pelo PSDB/SP [...]”⁷ nas eleições de 2022 – porém, tal orgulho não se justifica se considerarmos o

[...] princípio constitucional da gestão democrática na educação e as boas práticas da administração pública, essa implementação aligeirada da Reforma não deveria ser digna de orgulho. Afinal, foi realizada durante a pandemia de Covid-19, período em que as escolas estavam fechadas, sem atividades presenciais, e paralelamente à implantação mal sucedida de uma política de ensino remoto emergencial, caracterizada pelo improvisado, com a criação do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP)⁸.

Além disso, focalizamos o EM porque nessa etapa da Educação Básica, é esperado, conforme o artigo 35 da Lei nº 9.394/96⁹, que os estudantes sejam autônomos e capazes para compreender, interpretar e intervir em sua realidade, tal como defende Freire¹⁰ quando sintetiza que a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura de mundo. No entanto, o NEM tem sido, segundo Santos¹¹, objeto de disputas intensas, constituídas pelas controvérsias que emergem do embate antagônico de narrativas diversas, vinculadas a desejos que disputam a hegemonia do campo educacional brasileiro.

⁵ ARAÚJO, M. *Sai Rossieli e entra Renilda Peres, secretária-executiva da Educação*. Centro do Professorado Paulista, São Paulo, 4 abr. 2022.

⁶ CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F. e CATELLI JÚNIOR, R. (org.). *Educação é a Base?* 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

⁷ REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. p. 5.

⁸ Ibidem, 2022, p. 5.

⁹ BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

¹⁰ FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

¹¹ SANTOS, J. F. de A. *A cultura histórica no ensino médio do Estado de São Paulo: análises sobre o Novo Currículo Paulista*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024.

Tais disputas, fazem-nos recordar o caráter ideológico e mitológico da ideia de neutralidade educacional¹² e, estão, segundo nossa ótica – explicitada anteriormente –, em consonância com as controvérsias públicas em torno do pensamento freiriano, as quais são evidenciadas, por exemplo, no Projeto de Lei nº 3033/2019¹³ que propunha declarar São José de Anchieta, o Patrono da Educação Brasileira, no lugar do educador Paulo Freire¹⁴. A proposta foi reprovada com veemência, a começar pelos jesuítas, por meio de nota oficial; que depois de reconhecer a importância do legado freiriano, afirmaram: “[...] São José de Anchieta não pode ser usado com fins ideológicos. Pedimos respeito ao seu valiosíssimo legado, que deve sim ser imitado, mas jamais manipulado”¹⁵.

Nosso referencial teórico e metodológico abarca, além do próprio Paulo Freire, uma breve discussão sobre as teorias curriculares. Tendo em vista a natureza de nosso objeto, o Novo Currículo Paulista (NCP) para o EM, nossa opção metodológica é pela pesquisa documental com abordagem qualitativa, o que implica considerar um documento ainda pouco investigado, caracterizado por ser um currículo prescrito, mas também de fácil acesso, vantagem inerente a muitas fontes documentais, além de que “[...] os documentos constituem fonte estável e rica [...] podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos”¹⁶. Quanto a opção pela pesquisa qualitativa, buscamos justificá-la a partir de Robert Yin¹⁷, segundo o qual, ao invés de definirmos o que é uma investigação qualitativa, é mais profícuo considerar as principais características de tal abordagem, das quais destacamos duas, a saber: “[...] contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano;

¹² FREIRE, op. cit.

¹³ BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 3033*, de 21 de maio de 2019. Declara São José de Anchieta patrono da educação brasileira e revoga a Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019.

¹⁴ Conforme estabelecido pela Lei 12.612/2012.

¹⁵ MAROSTICA, N.; FRANGUELLI, B. *Nota Oficial do Santuário a respeito do legado de São José de Anchieta*. Santuário Nacional de São José de Anchieta. Anchieta: 2019. Disponível em: <https://crbnacional.org.br/nota-oficial-do-santuário-nacional-santo-josé-de-anchieta/>. Acesso em: 2 out. 2024.

¹⁶ LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino). p. 39.

¹⁷ YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte”¹⁸.

Desconhecimento e medo frente ao legado de Paulo Freire

Chama a atenção o fato de o pensamento e as ações educacionais de um dos maiores intelectuais do Brasil, sofrer inúmeras hostilidades e tentativas de apagamento¹⁹ desde o Regime Civil – Militar de 1964, quando foi preso e exilado. Posteriormente, com a anistia, o educador pôde retornar ao país²⁰ e dar contribuições ao debate e à formulação de políticas educacionais, durante a redemocratização, mas não sem resistências. Mais recentemente, a partir da década de 2010, os ataques e hostilidades à sua obra não só persistem, mas têm se intensificado. Um exemplo de novos elementos políticos que fortalecem tais hostilidades, remonta ao ano de 2015, quando se tornaram mais evidentes no Brasil a capacidade de grupos reacionários para realizar com êxito manifestações que destituíram uma Presidente da República. Segundo Paiva²¹, essa capacidade de mobilização de grupos conservadores e/ou reacionários, não era evidente

[...] desde as Marchas da Família com Deus pela Liberdade, realizadas em 1964”. Uma atuação de aparelhos privados de hegemonia, alguns organizados antes mesmo dos anos 2000, passou a atuar de forma mais incisiva nas últimas décadas e, após as jornadas de junho de 2013, ganharam maior visibilidade²².

Foi no bojo desse avanço e fortalecimento de grupos políticos de direita e extrema direita que houve a aglutinação de “[...] setores empresariais, religiosos, privatistas e reformadores [que] passaram a intervir de forma mais assídua sobre as políticas educacionais, visando angariar adeptos e difundir seus projetos

¹⁸ SANTOS, op. cit., p. 38.

¹⁹ Os ataques de ódio a Paulo Freire aludem ao período ditatorial – com a perseguição e prisão de Freire - e permaneceram mesmo após a redemocratização do Brasil. Apesar disso, as ofensas ao educador limitam-se a uma disseminação pontual e restrita em grupos específicos, como o Movimento Escola Sem Partido, ligados a setores direitistas e conservadores, conforme: <https://agenciadenoticias.uniceub.br/destaque/paulo-freire-100-anos-por-que-em-2021-patrono-da-educacao-no-brasil-e-atacado/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

²⁰ LEITE, E. A volta de Paulo Freire em 1979 após 15 anos de exílio; veja fotos exclusivas. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 19 set. 2021.

²¹ PAIVA, G. de A. G. de. *A influência do movimento escola sem partido no debate educacional brasileiro: da suposta neutralidade a defesa do homeschooling (2004-2020)*. Marechal Cândido Rondon, 2021. Tese (Doutorado) - Curso de História, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

²² Ibidem, 2021, p. 33-34.

educacionais [...]”²³. Destacamos o Projeto Escola Sem Partido que buscou controlar a educação escolar com medidas punitivas e truculentas.

É oportuno salientar que esse movimento fracassou no campo jurídico e legislativo, posto que o Supremo Tribunal Federal julgou em agosto do ano de 2020 a inconstitucionalidade da Lei estadual nº 7.800/2016 do Estado de Alagoas que proibia a chamada doutrinação política e ideológica por parte dos professores em relação aos alunos. A decisão da maioria do Plenário considerou a previsão constitucional da liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias; o pretexto de proteger estudantes de alguma doutrinação poderia provocar a perseguição de professores que discordem de visões dominantes, segundo o relator, ministro Luís Roberto Barroso²⁴. Entretanto, as ideias do Escola Sem Partido, seguem defendidas por entusiastas e adeptos que promovem perseguição sistemática a professores e gestores escolares, conforme relatos e investigações expostas em audiência da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em outubro de 2023²⁵.

Por um lado, as contribuições do pensamento educacional de Paulo Freire são notoriamente reconhecidas ao redor do mundo, inclusive em países cujos sistemas educacionais são avaliados como exitosos²⁶. Por outro, os escritos e ideias do educador são desconhecidas de parcelas significativas da sociedade brasileira e, é combatido principalmente por pessoas e grupos que reprovam qualquer promoção de uma Educação crítica, por isso, disseminam discursos incongruentes e errôneos a respeito de Paulo Freire²⁷. Tais incongruências, podem ser constatadas, por exemplo, em uma coluna opinativa veiculada pelo sitio do Grupo de Comunicação Jovem Pan²⁸, no ano de 2021, por ocasião do centenário de Paulo Freire, segundo a qual, as forças políticas à esquerda teriam buscado,

²³ Ibidem, 2021, p. 34.

²⁴ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Julgadas inconstitucionais leis sobre Escola Livre e proibição de ensino de sexualidade. *Supremo Tribunal Federal*, Brasília, 26 ago. 2020.

²⁵ BRASIL. Câmara dos Deputados. Professores denunciam ambiente de perseguições causado pelo clima de radicalização política no País. *Câmara dos Deputados*, Brasília, 31 out. 2023.

²⁶ GHIRALDELLI JUNIOR, P. *As lições de Paulo Freire*. Barueri: Manole, 2012.

²⁷ KOHAN, W. *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

²⁸ O Grupo é resultado da expansão da Rádio Panamericana de São Paulo, iniciada em 1942 que inclui o sistema de multiplataforma desde a década de 2000, conforme: <https://jovempan.com.br/jp80-anos/jovem-pan-80-anos-conheca-a-trajetoria-da-radiopanamericana-ate-o-canal-de-noticias-24-horas-na-tv.html>. Acesso em: 23 mar. 2023.

com grande empenho e sem justificativas, apresentar Paulo Freire como alguém digno de veneração, de modo a proibir que se discorde ou se faça críticas ao seu pensamento educacional. Segundo o autor,

[...] Em nenhum momento ficou claro por que, em termos práticos, ele deveria ser louvado – o que, no fim das contas, o homem fez de útil para a educação brasileira, ou para qualquer outra coisa? Nada que alguém tenha conseguido saber até hoje. [...] O método de Freire, na verdade, não é uma proposta de ensino – é um manifesto político do começo ao fim. Não se destina, não para valer, a transmitir aos estudantes, de alguma forma mais eficiente que outras, conhecimentos de português básico, de ciência ou das quatro operações matemáticas; serve apenas para socar na cabeça das crianças e adolescentes as crenças políticas do autor. Não é preciso ser nenhum Sherlock Holmes para descobrir, em 30 segundos, que crenças são essas – as que pregam um mundo coletivista, com o Estado mandando em tudo, e mais todo o bonde das invenções tidas como “socialistas” ou “comunistas”. Os professores, por essa visão, não têm de ensinar nada; devem ser “agentes de transformação política”. O “método Paulo Freire” não se destina a ensinar os alunos a ler, escrever ou contar. Seu objetivo é formar servidores obedientes à “ditadura popular-proletária-“camponesa”-etc. que existe no mundo mental e nos desejos do autor²⁹.

O excerto, sob nossa ótica, evidencia o tipo de confusão estabelecida acerca do pensamento e da vida de Paulo Freire. A asserção do autor no que diz respeito ao método freiriano, o qual, segundo o jornalista, não objetiva o ensino da escrita e leitura dos educandos, é insustentável e incongruente.

Esse educador é mundialmente conhecido, notoriedade que começou por causa do método de alfabetização desenvolvido por ele a partir da década de 1960, quando aproximadamente 300 pessoas foram alfabetizadas em 40 horas, na cidade de Angicos - RN. Esse método tem início com a busca das palavras, por meio de conversas, sobre as situações cotidianas, reveladoras das experiências fundamentais à vida grupal. As palavras geradoras, provenientes das vivências dos aprendentes, são escolhidas para desempenhar um papel sonoro e visual no processo alfabetizador. Mais precisamente, “[...] A chave do sistema a ser

²⁹ GUZZO, J. R. *Método de Paulo Freire não é uma proposta de ensino, é um manifesto político do começo ao fim*. 2021. Disponível em: <https://jovempan.com.br/opiniao-jovem-pan/comentaristas/j-r-guzzo/metodo-de-paulo-freire-nao-e-uma-proposta-de-ensino-e-um-manifesto-politico-do-comeco-ao-fim.html>. Acesso em: 05 mar. 2023 (negritos nossos).

empregado se encontra, portanto, no trabalho sobre as palavras geradoras, que são as palavras-chave cuja decomposição em fonemas possibilita o surgimento de novas combinações [...]”³⁰ de forma, que parte do vocabulário do cotidiano, vivido pelo aprendente, ainda analfabeto, com o objetivo de trabalhar as dificuldades que ele tem com certos fonemas. Na proposta freiriana, cada palavra geradora é apresentada ao educando para visualmente associar palavra a um objeto específico por ela representado, o que é feito também com frases que correspondem a situações singulares. O que segue, são atividades culturais, onde as discussões e trocas entre os membros de uma turma vão refletindo o contexto existencial de sua comunidade, de modo que “[...] A partir de objetivos da natureza e da cultura, os participantes, debatendo o conceito antropológico de cultura, descobrem que a cultura se apresenta como uma resposta do homem às necessidades vitais de sobrevivência”³¹.

Entendemos que a proposta de alfabetização freiriana, corresponde a um método ativo, que parte da realidade das pessoas e permite aos analfabetos não só o desenvolvimento da leitura e da escrita entendidas como procedimentos tecnicistas, mas também possibilita a construção da “[...] consciência de sua responsabilidade social e política. [...] pois através da discussão de problemas locais, regionais e nacionais torna-o [referindo-se ao estudante] mais crítico e o leva posteriormente a se conscientizar e a se politizar”³².

Além disso, o autor do excerto que destacamos, também afirma que, na visão freiriana, o professor nada ensina. Trata-se de mais uma assertiva infundada, pois, ao contrário, o que Paulo Freire propõe é a possibilidade de ensinar e aprender a dialogar com base na “palavra verdadeira”³³, que segundo ele, é aquela comprometida em descrever e transformar o mundo, por isso, a palavra verdadeira se opõe a “palavra oca”³⁴ – limitada à “[...] palavreria, verbalismo, blá-blá-blá [...], alienada e alienante. [...] sem compromisso de transformação [...]”³⁵, incapaz sequer de descrever o mundo.

³⁰ CARDOSO apud GUERRA, M. As 40 horas de Angicos: um legado. In: GADOTTI, M. (org.). *Alfabetizar e Conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angico*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. p. 90.

³¹ Ibidem, 2014, p. 90.

³² Ibidem, 2014, p. 90.

³³ FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022, p. 107.

³⁴ Ibidem, 2022, p. 108.

³⁵ Ibidem, 2022, p. 108.

Tal proposta implica então, a transformação constante do mundo realizada pelos seres humanos que precisam aprender a dialogar desde a escola, particularmente, no contexto da relação hierárquica entre educando e educador. Ou seja, “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...]”³⁶, portanto, abre espaço para a troca e ganhos mútuos, um trabalho colaborativo, constantemente inovador, criativo, pautado pela ética. Não é apenas o estudante quem aprende, trata-se de um chamamento à superação da rigidez hierárquica que não se confunde com qualquer proposta anárquica³⁷, mas com a possibilidade do enfrentamento franco e rigoroso de argumentos. Nesta perspectiva, passamos a tratar da oposição entre a Educação Libertadora e a Educação Bancária.

Educação Libertadora versus Educação Bancária

Paulo Freire entendia a Educação como um processo relacionado à busca de um sentido existencial. Potencialmente, a escolarização pensada por ele busca ajudar na criação estratégica de libertação da marginalização e da exploração. Por objetivar formar sujeitos que aprendem a ler, escrever e também a transformar o mundo onde vivem, é que a proposta freiriana, opõe-se claramente ao modelo que ele chamou de “Educação Bancária”³⁸, referindo-se à concepção de Educação, na qual o professor deposita aquilo que os alunos devem memorizar e repetir, a ação dos últimos é limitada ao arquivar os depósitos, são, portanto, meros “[...] colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens [...]”³⁹.

Dessa maneira, o autor expõe que na Educação Bancária, apenas o educador é o “[...] real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos de conteúdos de sua narração [...]”⁴⁰. Os educandos, por sua vez, seriam indivíduos passivos e que não possuem conhecimento, ou seja, meros objetos que devem

³⁶ Ibidem, 2022, p. 95-96.

³⁷ Para mais esclarecimentos sobre as diferentes vertentes do pensamento anarquista consulte: ANARQUISMO. BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. In: *Dicionário de política*. 11. ed. Coord. tradução: João Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 23 – 28.

³⁸ FREIRE, op. cit., 2022, p. 82.

³⁹ Ibidem, 2022, p. 80-81.

⁴⁰ Ibidem, 2022, p. 79.

seguir todas as instruções do professor, não tendo, portanto, suas vozes, desejos e anseios ouvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

Outra característica da Educação Bancária que deve ser mencionada é a “sonoridade”⁴¹. De acordo com Paulo Freire, a relação educador-educandos é narradora, dissertadora. O professor narra a realidade, a qual é vista como sendo “[...] algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado [...]”⁴² e disserta sobre assuntos completamente distantes da existência e do modo de vida dos educandos. Além disso, os conteúdos abordados pelo professor podem ser entendidos como verdadeiros “[...] retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação [...]”⁴³. Logo, as palavras empregadas nessas dissertações e narrações tornam-se ocas, “[...] em verbosidade alienada e alienante [...]”⁴⁴, pois são afastadas da realidade material dos estudantes, palavras sendo esvaziadas de sentido. Existe, portanto, apenas os sons das palavras e não sua potência para mudança, a palavra oca.

A perspectiva educacional bancária é apoiada na memorização, fixação e repetição dos conteúdos, sem qualquer possibilidade para que os educandos conheçam suas verdadeiras significações. A crítica de Paulo Freire denuncia a condição passiva dos estudantes, inerentes a esse modelo, pois são tomados como meros “recipientes a serem ‘enchidos’ pelo professor”⁴⁵. Logo, não há chance para a criatividade, transformação, construção e trocas dos verdadeiros saberes, pois o saber, segundo o referido educador, pressupõe invenções, reinvenções, “[...] busca inquieta, impaciente e permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros [...]”⁴⁶.

Nessa perspectiva de subordinação, rigidez e dominação, o saber torna-se uma doação do professor, o único na sala de aula que sabe e que têm conhecimento para os alunos, aqueles que nada sabem. É importante salientar que, na Educação Bancária, essas posições são inflexíveis, não mudam, portanto, essa rigidez “[...] nega a educação e o conhecimento como processos de busca”⁴⁷.

⁴¹ Ibidem, 2022, p. 80.

⁴² Ibidem, 2022, p. 79

⁴³ Ibidem, 2022, p. 79-80.

⁴⁴ Ibidem, 2022, p. 80.

⁴⁵ Ibidem, 2022, p. 80.

⁴⁶ Ibidem, 2022, p. 81.

⁴⁷ Ibidem, 2022, p. 81.

Nesse sistema bancário de Educação, os indivíduos são vistos como “[...] seres da adaptação, do ajustamento [...]”⁴⁸. Esses seres não desenvolvem uma consciência crítica de sua realidade, pois lhes são impostos apenas depósitos de conteúdos recebidos com passividade, não tendo espaço para o poder criador dos educandos. Assim, “[...] em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos [...]”⁴⁹. Contudo, vale ressaltar que, esse modelo está a serviço dos opressores, satisfaz os seus desejos de manter na condição de alienados, os estudantes. “Adaptação” e “ajustamento” são as palavras de ordem nesse processo de manutenção da situação opressiva, pois os opressores jamais querem transformar essa realidade, estimulando o pensamento crítico e transformador dos educandos, eles precisam que os estudantes sejam adaptados aos contextos para que assim, a dominação seja efetivada.

Em contrapartida, temos uma outra concepção de Educação, a qual objetiva “libertar o pensamento pela ação dos homens uns com outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano”⁵⁰. A Educação Libertadora, que estamos nos referindo, aspira preparar pessoas para lidar com desafios cotidianos e outras questões significativas em sua existência. Sendo assim, a Educação seria um modo de transformar a realidade e não legitimar a desigualdade social – como é um dos pressupostos da Educação Bancária⁵¹.

Segundo Paulo Freire, a Educação e o conhecimento se realizam por meio de processos de busca, pois a humanização é a vocação ontológica do ser. Por isso, é possível que mesmo os educandos submetidos aos processos de ensino da “Educação Bancária”⁵² podem notar a manutenção da contradição e, assim, “[...] engajar-se na luta por sua libertação”⁵³. O autor, porém, defende que um educador comprometido eticamente com os educandos “[...] não há de esperar esta

⁴⁸ Ibidem, 2022, p. 83.

⁴⁹ Ibidem, 2022, p. 83.

⁵⁰ Ibidem, 2022, p. 91.

⁵¹ OLIVEIRA, M. D. de. Revisão Histórica: a trajetória dos autores e de suas obras. In: QUIROGA, A. O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989, p. 31.

⁵² FREIRE, op. cit., 2022, p. 82.

⁵³ Ibidem, 2022, p. 86.

possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos [...]”⁵⁴.

Além da humanização e da valorização do pensar crítico, a fim de desenvolver uma consciência libertadora, essa concepção de Educação também reconhece a essencialidade do companheirismo entre educador e educandos. A Educação Bancária contrapõe-se a essa perspectiva, pois se um educador ‘bancário’ buscasse superar a contradição, já deixaria de ser ‘bancário’, “[...] Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. [...] Já não estaria a serviço da desumanização [...] mas a serviço da libertação”⁵⁵.

Cabe ainda ressaltar que essa relação amistosa implica o fim da “[...] atitude autoritária, paternalista que decide de fora, define e transmite o conhecimento que considera necessário para a vida do grupo [...]”⁵⁶. Por outro lado, o autor salienta que não é aceitável “[...] manter a concepção ilusória, idealizada, de que o povo sabe, de que o povo já detém um saber tão elaborado, tão acabado que possa prescindir a aquisição mais formal do conhecimento de coisas que estejam fora de sua vivência”⁵⁷.

Neste mesmo registro, Paulo Freire afirma que a vida humana só tem sentido na comunicação, pois “[...] conviver, simpatizar implicam comunicar-se [...]”⁵⁸. Logo, cabe ao educador nunca se colocar acima dos educandos, como superior, afinal, “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação [...]”⁵⁹.

Paulo Freire enfatiza que, se queremos realmente uma Educação Humanista, não podemos continuar reproduzindo práticas da Educação Bancária, ou seja, se o educador almeja a libertação e liberdade dos indivíduos, ele não pode começar ou manter alienados os seus estudantes. “[...] A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos

⁵⁴ Ibidem, 2022, p. 86.

⁵⁵ Ibidem, 2022, p. 86-87.

⁵⁶ OLIVEIRA, op. cit, 1989, p. 31.

⁵⁷ Ibidem, 1989, p. 31.

⁵⁸ FREIRE, op. cit., 2022, p. 89.

⁵⁹ Ibidem, 2022, p. 89.

homens sobre o mundo para transformá-lo”⁶⁰. Convém salientar que, se o ser humano está integrado à sua realidade - integrado e não acomodado – ou seja, não está apenas no mundo, mas com ele, não estando ajustado ou adaptado, ele não pode “[...] sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser ‘situado e datado’ [...]”.⁶¹

Além disso, nessa perspectiva educacional, o educador não pode adotar a visão bancária, na qual os alunos devem ser enchidos de conteúdos, esvaziados de sentido e significado. O professor deve valer-se “da problematização dos homens em suas relações com o mundo”⁶². Portanto, temos que, enquanto a Educação Bancária está à serviço da dominação e da repressão, a concepção libertadora busca superar a opressão e lutar pela libertação.

Dialogicidade e currículo em Paulo Freire

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

Para o referido educador, o diálogo pode ser entendido como um fenômeno humano que possui a palavra como um elemento constituinte. A palavra apresenta duas dimensões: ação e reflexão. Isso significa que a palavra implica práxis, ou seja, ela implica transformação da realidade a partir da denúncia do mundo, daí emerge, a concepção de “palavra verdadeira”⁶³, mas que ao mesmo tempo, não pode enfatizar ou dar exclusividade à ação a ponto de sacrificar a reflexão, porque acarreta uma espécie de esvaziamento semântico, no qual “[...] a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo”⁶⁴.

⁶⁰ Ibidem, 2022, p. 93.

⁶¹ FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, p. 42.

⁶² FREIRE, op. cit., 2022, p. 94.

⁶³ Ibidem, 2022, p. 109.

⁶⁴ Ibidem, 2022, p. 108.

Além disso, como o diálogo é existencial e transformador – visto que não ocorre a modificação do mundo pelo silêncio -, “[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição [...]”⁶⁵.

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

Convém dizer que o diálogo implica amor – o qual não está presente na relação de dominação. Por isso, o amor a humanidade, o amor ao mundo e o amor a vida é que possibilita o diálogo. Ademais, é essencial também, nesse processo dialógico, a humildade. Isso porque não é dialogar se não reconhecemos a nossa própria ignorância, se não compreendemos os demais como ‘outros eu’ e se nos colocamos como donos da verdade e superiores, pois “a autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo [...]”⁶⁶. Então, o processo de diálogo e construção do conhecimento implica comunhão dos seres humanos, que “buscam saber mais”⁶⁷.

Segundo Paulo Freire, a prática dialógica também envolve “[...] uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direitos dos homens [...]”⁶⁸. Ou seja, o homem dialógico e que pensa criticamente, entende que o “[...] poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens [...]”⁶⁹, mas esse poder pode ser prejudicado em uma situação de alienação. E é, justamente, por isso que, ao contrário de perder a fé na humanidade, esse sujeito deve acreditar no desafio de fazer esse poder renascer, reconstituir-se.

Desse modo, o diálogo também se relaciona com a confiança e esperança. Essa última está ligada à própria imperfeição dos sujeitos, a qual leva-os a uma

⁶⁵ Ibidem, 2022, p. 109.

⁶⁶ Ibidem, 2022, p. 112.

⁶⁷ Ibidem, 2022, p. 112.

⁶⁸ Ibidem, 2022, p. 112.

⁶⁹ Ibidem, 2022, p. 112.

eterna busca de ser mais e saber mais. No entanto, a esperança não implica uma espera pacífica, mas uma luta.

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

No que tange o campo curricular, por pensar e almejar uma Educação democrática, libertadora, pública e popular, Paulo Freire entendia o currículo de uma forma contrária à proposta de setores ligados ao neoliberalismo que são portavozes de princípios ligados a uma concepção bancária, antidemocrática e autoritária de Educação.

Desse modo, “currículo é, na acepção freiriana, a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na Educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”⁷⁰. Tal concepção curricular converge com as discussões em torno das teorias curriculares apresentadas por Tomaz Silva, uma vez que no currículo saber e poder disputam de forma decisiva espaços de representação e regulação social, é no currículo e em suas teorias que “[...] se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais”⁷¹.

Durante a gestão de Luiza Erundina de Sousa na Prefeitura Municipal de São Paulo, Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação, onde atuou de janeiro de 1989 a dezembro de 1992. Nesse período, ele atuou para construir experiências de uma outra concepção curricular; uma inovação que envolveu “[...] pensar, ler, fazer e sentir currículo de forma diferente. Buscou-se uma reorientação presidida pela racionalidade emancipatória que toma como centrais os princípios de crítica, ação e a categoria “totalidade” [...]”⁷².

⁷⁰ SAUL, A. M. Currículo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. [s.l.]: Autêntica, 2010. p. 142-143.

⁷¹ SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem Pós-Moderna. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 184 – 202.

⁷² SAUL, A. M.; SILVA, A. F. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores, no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 90, n. 224, abr. 2009, p. 223-244.
Espaço Plural • Vol.20 • Nº41 • 2ºSemestre 2024 • p.156-183 • ISSN1981-478X

No quadro de transformações pretendido pelo então secretário, estava a ideia de melhoria na qualidade da Educação pública o que implicava efetivas “[...] mudanças nas relações internas da escola e na relação escola/ população. A escola deveria estar voltada para a formação social e crítica, em busca de uma sociedade democrática [...]”⁷³ que ao mesmo tempo fomentasse o rigor científico e ético quanto a aquisição e ressignificação de conhecimentos e saberes, práticas que não suprimissem na comunidade escolar a alegria e a possibilidade de relações que estimulem a solidariedade e a curiosidade.

A gestão Paulo Freire possibilitou uma pertinente discussão e o desenvolvimento de ações ligadas à gestão democrática que evidenciaram na rede municipal a necessidade e os ganhos de um currículo construído coletivamente, pelo diálogo honesto e generoso de gestores, professores, estudantes e toda a comunidade escolar, pois “[...] somente nessa perspectiva os professores podem exercer o direito de pensar, fazer e experienciar currículo decidindo qual é o currículo que interessa, em resposta às questões: Currículo para quê? Currículo para quem? Currículo a favor de quem? [...]”⁷⁴.

Do ponto de vista formal, os escritos freirianos, não utilizam explicitamente o verbete currículo, entretanto, são frequentemente voltados à análise de diversas dimensões fundamentais e imbricadas com esses artefatos e com as teorias curriculares, “[...] por isso, uma compreensão aprofundada do significado e a consequente prática do currículo, na perspectiva freiriana, requerem um estudo da epistemologia e da dimensão político-pedagógica de sua obra”⁷⁵.

Quanto à reforma político-pedagógica posta em prática na cidade de São Paulo, sob a liderança de Paulo Freire, podemos afirmar que corresponde a um esforço destoante da história das políticas educacionais do referido município, porque objetiva promover “[...] uma concepção política e pedagógica a partir da diversidade dos movimentos sociais e que procura incluir o sujeito como um ser cultural, histórico, social e político dentro de uma sociedade mais justa e humana”⁷⁶.

⁷³ Ibidem, 2009, p. 223-244.

⁷⁴ SAUL, op. cit., p. 142-143.

⁷⁵ Ibidem, p. 244.

⁷⁶ AGUIAR, D. R. da C. *O movimento de reorientação curricular na implantação da organização da escola em ciclos a partir de pressupostos da pedagogia freireana*. 2008, p. 4.

É oportuno ressaltar que na perspectiva freiriana, a transformação da Educação depende da Dialogicidade, da gestão democrática e da consciência crítica e libertadora, além da valorização do trabalho docente e do reconhecimento da “[...] politicidade da educação, esta coisa que inviabiliza a educação enquanto prática neutra [...]”⁷⁷.

Apesar de Paulo Freire resistir no posto de Patrono da Educação Brasileira, na história recente brasileira, outros referenciais políticos, educacionais e curriculares voltaram a ganhar força. Segundo Santos⁷⁸, destaca-se a pedagogia das competências combinada com elementos ideológicos como o participacionismo social e o consenso por filantropia⁷⁹ que pautaram a elaboração e implementação da BNCC e do NCP/EM. Nessa conjuntura, segundo o referido autor, o diálogo ou a conversação⁸⁰ educacional tem sido dificultado.

Conforme observa Tomaz Silva, é mais pertinente analisar a estrutura narrativa de uma teoria ou de um artefato curricular do que defini-lo. Por isso, passamos a uma descrição analítica do NCP/EM que coteja alguns de seus aspectos com o pensamento freiriano.

Conjuntura da elaboração e desdobramentos da implementação do Novo Ensino Médio

O dito NEM, estabelecido pela Lei nº 13.415/2017 teve como nascedouro a Medida Provisória (MP) 746/2016, um dispositivo açodado e autoritário e, por isso, inadequado para se promover uma reforma educacional⁸¹. Foi a referida lei que estabeleceu o conteúdo e a forma da BNCC para o EM, modelo assumido pelo

⁷⁷ FREIRE, P. *Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. p. 35.

⁷⁸ SANTOS, op. cit., 2024

⁷⁹ O participacionismo social se vale de mecanismos como audiências públicas, consultas via internet e afins para legitimar as decisões já tomadas pelo capital (Cássio, 2019); consenso por filantropia refere-se ao conjunto de ações eficazes das fundações ligadas ao capital para construir consensos educacionais na sociedade em favor da hegemonia empresarial nas políticas educacionais (Tarlau; Moeller, 2020 apud Santos, 2024). Ambos conceitos, configuram-se como elementos ideológicos (Santos, 2024).

⁸⁰ Para Santos (2024), a conversação proposta pelo neopragmatismo rortiano implica na Filosofia o deslocamento da busca metafísica e epistêmica de um princípio atemporal e ahistórico por priorizar a manutenção da conversação situada a partir das narrativas diversas e das contingências que as acompanham. No campo educacional, segundo Santos (2024), persistir na conversação equivale a não ceder ao negacionismo das desigualdades educacionais, valorizar a racionalidade e radicalizar nas utopias e esperanças em consonância com a perspectiva sociológica de Paulo Freire.

⁸¹ RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017. Espaço Plural • Vol.20 • Nº41 • 2ºSemestre 2024 • p.156-183 • ISSN1981-478X

NCP/EM, posto que desde a introdução, o documento explicita seu alinhamento deliberado à BNCC⁸², o que coaduna com o orgulho injustificado do Secretário Rossieli Soares, como explicitamos anteriormente.

Em comparação com o EM até então vigente, a Reforma do EM (Lei nº 13.415/2017) acentuou a lógica de agrupar as disciplinas curriculares “[...] em áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas). Cada estudante também passou [formalmente] a montar a sua própria grade de ensino médio escolhendo áreas (os chamados “itinerários formativos”)”⁸³. Quanto à implementação, tais propostas se mostraram, na avaliação de Santos⁸⁴, confusas tanto pelo volume de informações quanto pela exiguidade do tempo para a conversação com professores, estudantes e comunidades escolares. Não por acaso, o NEM engendrou uma disputa pública acirrada entre duas narrativas antagônicas em torno de uma possível revogação do NEM, processo que, segundo o autor supracitado, tem exigido a necessária conversação que faltou por ocasião da aprovação da Lei nº 13.415/2017, afinal o tema despertou o interesse público de estudantes, professores e outros atores educacionais, diretamente implicados no EM. No ano de 2024, o Projeto de Lei, nº 5.230/2023 ainda se encontra em tramitação⁸⁵, sendo que sua tendência é conciliar, o quanto possível, as duas narrativas, uma engenharia política que visa a obter a legitimidade política que faltou ao NEM desde seu nascedouro: a autoritária MP 746/2016.

Entendemos que a referida carência de legitimidade é inerente ao contexto político nacional que produziu tais políticas, pois o país era capitaneado por um governo também contestado por causa de sua ilegitimidade⁸⁶.

No âmbito curricular, as críticas ao NEM afirmam que houve o esvaziamento dos conteúdos da base de formação geral que são relevantes do ponto de vista da formação científica, política e ética, tanto para o exercício da cidadania como para

⁸² SÃO PAULO. Estado. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. *Currículo Paulista*. v. 2 (EM). São Paulo: SEESP/UNDIME-SP, 2020a.

⁸³ BRASIL. Senado. *Novo Ensino Médio pode agravar desigualdade na educação, alertam debatedores*, Brasília, 14, jun. 2023.

⁸⁴ SANTOS, op. cit., 2024.

⁸⁵ Conforme disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicameras/-/ver/pl-5230-2023>. Acesso em: 4 out. 2024.

⁸⁶ FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr. 2017.

a possibilidade de ingressar e cursar em uma universidade, o que agravou as desigualdades educacionais, pois essa precarização atingiu muito mais as redes escolares públicas quando comparadas com as escolas e redes privadas, como explicou Marlei Fernandes de Carvalho – vice-presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)⁸⁷.

Filiamo-nos a interpretação, segundo a qual, o Brasil tem vivido, desde a década de 2010, um “[...] intenso e ofensivo avanço das direitas – de formas muito diversas, porém articuladas – no capitalismo como expressão da dinâmica da luta de classes no Brasil (e no exterior) [...]”⁸⁸.

Ressaltamos que o NCP/EM é produto desse contexto político e ideológico orientado à direita que, no campo educacional, sucede um conjunto de políticas educacionais neoliberais brasileiras e paulistas consolidado, especialmente pela atuação do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). O referido partido, foi o principal grupo político que esteve à frente do Poder Executivo estadual desde meados da década de 1990 até o ano de 2022. Fundado em 1988, o PSDB “[...] teve uma origem exclusivamente parlamentar, já tendo, portanto, em sua composição inicial, políticos bastante influentes no cenário político nacional”⁸⁹. Além disso, “[...] a partir de 1994, deslocou-se ideologicamente de uma posição de centro-esquerda para a de direita no espaço político [...] deixando de lado o ideário social-democrata para adotar um programa de governo rotulado como neoliberal [...]”⁹⁰.

Não por acaso, as políticas educacionais brasileiras – desde o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso – e paulistas – desde o Governo de Mário Covas Júnior – tiveram uma orientação neoliberal que, por sua vez, tem fundamentação

[...] na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um "economismo" aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar

⁸⁷ BRASIL. Câmara dos Deputados, op. cit., 2023.

⁸⁸ SANTOS, M. A. M. B. dos. *Agenda conservadora, ultraliberalismo e “Guerra Cultural”*: “Brasil Paralelo” e a hegemonia das direitas no Brasil contemporâneo (2016-2020). Marechal Cândido Rondon, 2021, p. 31.

⁸⁹ ROMA, C. A Institucionalização do PSDB: entre 1988 e 1999. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [s.l.], v. 17, n. 49, p. 71-92, jun. 2002, p. 72.

⁹⁰ Ibidem, p.74.

às empresas e à economia. O "homem flexível" e o trabalhador autônomo" constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico⁹¹.

A exemplo de Santos⁹², identificamos uma evidente consonância entre a Reforma do EM (Lei nº 13.415/2017) e o NCP/EM, que assumidamente objetiva preparar os jovens para o mundo do trabalho em uma perspectiva neoliberal, o que inclui a flexibilidade, adaptabilidade e a diminuição, talvez, a extinção de direitos, pois, segundo o documento,

[...] faz-se necessário combinar as demandas dos setores produtivos, os interesses dos indivíduos e os interesses coletivos, preparando, assim, o cidadão para o desempenho de “profissões”, cada vez mais fluidas, intangíveis e mutantes. O trabalhador deve estar habituado e preparado para a adaptação contínua das relações profissionais, dos objetivos da produção da gestão, e das tecnologias, inovações e integrações rupturas subjacentes, do posicionamento intelectual, político e filosófico dos atores sociais, incluindo concepções e visões de mundo, comportamento, condutas e valores⁹³.

A perspectiva educacional neoliberal em convergência com a “Educação Bancária” preocupa-se prioritariamente com um ensino que prepare os jovens para se resignarem frente às necessidades do mundo do trabalho, ou melhor, do mercado de trabalho, como afirmou o próprio governador do Estado de São Paulo, João Dória – filiado ao PSDB –, por ocasião do anúncio da homologação do NCP/EM. Segundo ele, o objetivo era um modelo educacional que se adaptasse aos desejos dos jovens e os preparassem “[...] para viver em sociedade e [a] enfrentar os desafios de um mercado de trabalho dinâmico. Essa é a proposta do novo ensino médio de São Paulo”⁹⁴.

Considerando as referidas convergências entre Educação Bancária e perspectiva educacional neoliberal e, o contexto de elaboração e implementação do NCP/EM, passamos a cotejar o referido documento curricular e o pensamento

⁹¹ LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004, p. 3.

⁹² SANTOS, op. cit., 2024.

⁹³ SÃO PAULO. Estado, op. cit., 2020a, p. 28.

⁹⁴ SÃO PAULO. *SP é o primeiro estado do Brasil a homologar o novo currículo do ensino médio: programa vai ser implementado nas escolas da rede estadual de SP de forma gradual; início será em 2021 com a 1ª série do ensino médio*. 2020b.

freiriano afim de viabilizar descrições críticas e analíticas sobre as atuais políticas curriculares brasileiras com ênfase no Estado de São Paulo.

Disparidades entre o pensamento freiriano e o Novo Currículo

Paulista

Conforme explicitamos anteriormente, Paulo Freire entendia que o processo de construção de um currículo deveria ser baseado na participação coletiva, isto é, dialogando com educadores e educandos. Na perspectiva freiriana, “[...] é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos “temas significativos” ou “temas geradores” que vão constituir o “conteúdo programático” do currículo dos programas de educação de adultos”⁹⁵. Ademais, a obra freiriana defende que “[...] o “conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou em forma desestruturada” [...]”⁹⁶, o que implica a participação dos estudantes em todo o processo de construção curricular.

No que se refere à essa construção curricular coletiva, encontramos o participacionismo social no NCP/EM, o que contrasta frente ao pensamento freiriano. Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), houve intensa participação de estudantes e profissionais da Educação na elaboração do NCP/EM⁹⁷. A SEDUC-SP, sustenta tal afirmação com dados quantitativos que evidenciam uma intensa participação – por meio de consultas públicas e seminários – e, portanto, uma suposta legitimidade do documento curricular paulista. No entanto, quando comparados os números apresentados pela SEDUC-SP e os dados do Censo escolar do ano de 2020, o índice de participação, somando indivíduos das escolas públicas e privadas paulistas, chegamos a “[...] uma questionável participação de 3,9% da comunidade escolar”⁹⁸.

Por isso, entendemos que a alegada participação limitou-se ao participacionismo social, pois efetivamente foram os “[...] representantes dos interesses do capital, através de agentes e associações com ou sem fins

⁹⁵ SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 60.

⁹⁶ Ibidem, p. 61.

⁹⁷ GOULART, D. C.; MOIMAZ, R. S. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. *Pensata*, Guarulhos, v. 10, n. 1, 2021.

⁹⁸ Ibidem, p. 20.

lucrativos”⁹⁹ quem conduziu os processos. Segundo os mesmos autores, tal lógica não é exclusividade paulista, pois em diversos estados e no âmbito nacional ocorre uma profunda articulação entre setor público e empresarial no que se refere às políticas educacionais. Exemplo disso é que, desde as discussões acerca da Reforma do EM, houve uma presença decisiva de fundações e instituições ligadas ao capital, como o movimento “[...] Todos Pela Educação (TPE) – conglomerado empresarial educacional cujos membros detém 80% do PIB nacional”¹⁰⁰.

Um dos aspectos que mais distanciam o NCP/EM – e, portanto, o NEM – e o pensamento freiriano é a indução de desigualdades¹⁰¹. Um dos pressupostos da Educação Bancária é não combater a desigualdade, mas legitimá-la por meio de mecanismos que distanciam os estudantes das condições de conhecimento de sua realidade. No caso do NEM paulista, a ampliação das desigualdades ficou patente, pois o aqodamento de ser o primeiro estado a elaborar, homologar e implementar o NEM não foi acompanhado por qualquer previsão efetiva de investimentos em contratação e formação de professores, ampliação e melhoria das condições de trabalho e de infraestrutura, o que agravou as desigualdades escolares que já existiam¹⁰².

Por causa do NEM, cada estudante da rede pública que desejar ingressar na universidade terá que competir com estudantes de escolas privadas em condições mais desiguais que no modelo anterior, posto que a diminuição da formação geral básica foi mais acentuada nas escolas públicas do que nas privadas¹⁰³. Dito de outra forma, a flexibilidade de escolha, divulgada como a grande inovação do NEM tornou-se sua maior contradição, que no caso do NCP/EM agravou-se pela implementação aligeirada, o que combinado com o ensino remoto improvisado durante o isolamento social – decorrente da Covid-19 – resultou, na avaliação da REPU, no agravamento das desigualdades (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2022) e na inviabilidade de qualquer

⁹⁹ Ibidem, p. 20

¹⁰⁰ Ibidem, p. 20.

¹⁰¹ CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários formativos e “liberdade de escolha”: novo ensino médio em São Paulo. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, ago. 2022.

¹⁰² Ibidem, 2022.

¹⁰³ Conforme dados apresentados por Andressa Pellanda: SENADO FEDERAL. *Notas taquigráficas da 37ª Reunião Conjunta com a Comissão de Direitos Humanos, Extraordinária, da Comissão de Educação, Cultura, em 20 de junho de 2023*. Brasília, Senado Federal, 2023. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/notas-taquigraficas/-/notas/r/11545>. Acesso em: 28 jun. 2023.

diálogo, ou, segundo Santos (2024), uma conversação que fosse dotada da palavra verdadeira. Para ele, a discussão sobre o NEM, no plano nacional, é que tem oportunizado “[...] a retomada e continuidade da conversação sequestrada pela MP 746/2016 do Presidente Michel Temer [...]”¹⁰⁴, entretanto, o autor observa a falta de força política dos grupos que pedem a revogação do NEM, no sentido de conseguir “[...] renegociar termos capazes ou suficientes para manter a conversação de modo a alcançar efetivamente outros avanços educacionais”¹⁰⁵.

No caso paulista, o atual governo reforça a dificuldade da conversação, na medida em que, por exemplo, propôs uma Emenda à Constituição estadual 9/2023, objetivando reduzir em 5% as verbas destinadas à Educação (de 30 % para 25% da arrecadação). Esse corte orçamentário geraria uma diminuição de mais de 9 bilhões de reais, agravando a precarização da rede pública estadual. Diante desse reacionarismo, parece-nos que a conversação está inviável, pois o interlocutor mais poderoso está preso à palavra oca.

Na avaliação de Santos¹⁰⁶ (2024), apesar de o NCP/EM defender a formação para o mercado de trabalho, os itinerários formativos não têm sido efetivos pois, tanto a preparação propedêutica, quanto a preparação para o trabalho estão fragilizadas. Para o autor, o êxito do EM depende, em primeiro lugar, de diálogo ou conversação capaz de ouvir estudantes e professores com suas diversas demandas.

Considerações finais

As alegações veiculadas a partir da década de 2010 sobre a obra e o trabalho de Paulo Freire, são insustentáveis sob nossa ótica. Entendemos que as afirmações têm contribuído de modo perverso para inviabilizar o diálogo ou conversação educacional, na medida que dificulta a tomada de consciência tão almejada pelo referido educador brasileiro. Neste sentido, fazemos coro com Santos¹⁰⁷, que defende uma conversação verdadeira, ou seja, conversação dotada da palavra verdadeira, comprometida em agir e transformar o mundo, para melhorá-lo, superando a condição de exploração não como uma vingança ou revide, mas

¹⁰⁴ Op. cit., 2024, p. 299.

¹⁰⁵ Ibidem, p. 299.

¹⁰⁶ Ibidem.

¹⁰⁷ Ibidem.

como a busca de criar um mundo mais justo e humanizador, o que implica não a destruição do opressor, mas a libertação de sua desumanização, como ensina Paulo Freire.

A Reforma do EM que criou o NEM e ensejou o NCP/EM expressa um contexto sociopolítico marcado pelas concepções conservadoras e neoliberais, para as quais a Educação deve estar sujeita à mercantilização e tudo o que diz respeito aos desejos do capital. Assim, o processo de elaboração e implementação do NCP/EM contou com uma ampla articulação público-privada, a exemplo da BNCC. Entretanto, especialmente no caso do NEM, a implementação tem feito emergir contradições incontornáveis – sobretudo as desigualdades educacionais – e a ilegitimidade política do NEM.

Ademais, a partir do estudo de alguns conceitos do pensamento de Paulo Freire, a saber, Educação Libertadora, Educação Bancária e Dialogicidade, entendemos que o NCP/EM, não apenas diverge da perspectiva freiriana, mas antagoniza, especialmente no que se refere à perpetuação das desigualdades educacionais e sociais, a falta de participação e de diálogo dotada da palavra verdadeira que respeite os principais destinatários de qualquer reforma curricular: os educadores e os educandos.

Referências

AGUIAR, D. R. da C. **O movimento de reorientação curricular na implantação da organização da escola em ciclos a partir de pressupostos da pedagogia freireana.** 2008, p. 4. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4123/1/FPF_PTPF_01_0780.pdf. Acesso em: 04 abr. 2023.

ANARQUISMO. BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. In: **Dicionário de política.** 11. ed. Coord. tradução: João Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 23 – 28.

ARAÚJO, M. **Sai Rossieli e entra Renilda Peres, secretária-executiva da Educação.** Centro do Professorado Paulista, São Paulo, 4 abr. 2022. Disponível em: <https://cpp.org.br/rossieli-sai-renilda-peres-secretaria-executiva-da-seduc-e-a-sucessora/>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Senado. **Novo Ensino Médio pode agravar desigualdade na educação, alertam debatedores,** Brasília, 14, jun. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/06/14/novo-ensino-medio-pode-agravar-desigualdade-na-educacao-alertam-debatedores>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Professores denunciam ambiente de perseguições causado pelo clima de radicalização política no País. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 31 out. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1012403-professores-denunciam-ambiente-de-persegucioes-causado-pelo-clima-de-radicalizacao-politica-no-pais/>. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Julgadas inconstitucionais leis sobre Escola Livre e proibição de ensino de sexualidade. **Supremo Tribunal Federal**, Brasília, 26 ago. 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=450392&ori=1>. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3033**, de 21 de maio de 2019. Declara São José de Anchieta patrono da educação brasileira e revoga a Lei nº Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1750539&filename=PL%203033/2019. Acesso em: 4 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 196, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

GUERRA, M. As 40 horas de Angicos: um legado. In: GADOTTI, M. (org.). **Alfabetizar e Conscientizar**: Paulo Freire, 50 anos de Angico. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014, p. 83-90. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/bitstreams/2b6839db-5076-4fef-9a7f-a39b8f10ed72/download>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F. e CATELLI JÚNIOR, R. (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários formativos e “liberdade de escolha”: novo ensino médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/1516/1119>. Acesso em: 15 out. 2023.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2023.

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

FREIRE, P. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **As lições de Paulo Freire**. Barueri: Manole, 2012.

GOULART, D. C.; MOIMAZ, R. S. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. **Pensata**, Guarulhos, v. 10, n. 1, p. 20, 2021. DOI: 10.34024/pensata.2021.v10.12618. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/12618>. Acesso em: 31 out. 2023.

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

KOHAN, W. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004, p. 3. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719086/mod_resource/content/1/LavalEscnEEmpCaps1a4-2.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

LEITE, E. A volta de Paulo Freire em 1979 após 15 anos de exílio; veja fotos exclusivas. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 set. 2021. Disponível em: <http://m.acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,a-volta-de-paulo-freire-em-1979-apos-15-anos-de-exilio-veja-fotos-exclusivas,70003840210,0.htm>. Acesso em: 31 jan. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MAROSTICA, N.; FRANGUELLI, B. **Nota Oficial do Santuário a respeito do legado de São José de Anchieta**. Santuário Nacional de São José de Anchieta. Anchieta: 2019. Disponível em: <https://crbnacional.org.br/nota-oficial-do-santuario-nacional-santo-jose-de-anchieta/>. Acesso em: 2 out. 2024.

OLIVEIRA, M. D. de. Revisão Histórica: a trajetória dos autores e de suas obras. In: QUIROGA, A. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989, p. 27-39. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/62b80dad-c2ce-4ffc-bd2c-b14abfb87e9e/content>. Acesso em: 02 mar. 2023.

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

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8649207. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 07 jul. 2023.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_94e850e610754771b59c08f985a1e9c8.pdf. Acesso em: 30 set. 2024. p. 5.

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

SANTOS, J. F. de A. **A cultura histórica no ensino médio do Estado de São Paulo: análises sobre o Novo Currículo Paulista**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024. doi:10.11606/T.59.2024.tde-05022024-090358. Acesso em: 30 set. 2024.

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

SÃO PAULO. Estado. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. v. 2 (EM). São Paulo: SEESP/UNDIME-SP, 2020a. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em 1 fev. 2022.

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

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

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores, no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 224, p. 223-244, abr. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/928>. Acesso em: 04 abr. 2023.

SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem Pós-Moderna. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios contestados**:

o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 184 – 202.

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

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

Recebido em 26 de abril de 2024

Aprovado em 07 de agosto de 2024