



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANGÉLICA DE CÁSSIA GOMES MARCELINO

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: tensões e contradições no currículo e na
formação de professores**

JOÃO PESSOA - PB

2021

ANGÉLICA DE CÁSSIA GOMES MARCELINO

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: tensões e contradições no currículo e na
formação de professores**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I.

Orientadora: Profa. Dra. Adelaide Alves Dias

Coorientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto

JOÃO PESSOA - PB

2021

ANGÉLICA DE CÁSSIA GOMES MARCELINO

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: tensões e contradições no currículo e na
formação de professores**

Aprovada em 28/10/2021

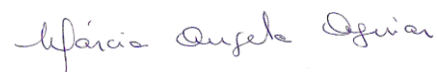
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Adelaide Alves Dias - Orientadora (PPGE/UFPB)

Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto – Examinadora interna (PPGE – UFPB)

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão – Examinador interno – (PPGE – UFPB)



Profa. Dra. Márcia Ângela da Silva Aguiar– Examinadora externa – (PPGE - UFPE)

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto – Examinador externo (PPGE – UNISANTOS)

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M314r Marcelino, Angélica de Cássia Gomes.

A reforma do ensino médio : tensões e contradições
no currículo e na formação de professores / Angélica de
Cássia Gomes Marcelino. - João Pessoa, 2021.

209 f. : il.

Orientação: Adelaide Alves Dias.

Coorientação: Rita de Cassia Cavalcanti Porto.

Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Reforma do Ensino Médio. 2. Paulo Freire. 3.
Políticas educacional. I. Dias, Adelaide Alves. II.
Porto, Rita de Cassia Cavalcanti. III. Título.

UFPB/BC

CDU 373.5(043)

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem apreender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

(Paulo Freire, 1996, p. 28)

AGRADECIMENTOS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire. 2005, p. 35)

Nessa etapa existencial, no que tange aos nossos vínculos familiares, sociais e profissionais, quero agradecer, primeiramente, pela maravilha de viver e conviver com pessoas lindas e generosas. Pessoas estas que me acolheram neste Mundo, como os meus queridos pais, Dona Lourdes e o Sr. Israel (in memoriam) a quem tenho muito a agradecer pelo costurar da minha essência humana. Ao meu pai, quero agradecer por ter me encaminhado no conhecimento de que esta vida é passageira, e que devemos contribuir para que esse mundo seja um pouco melhor com as nossas ações e o nosso cuidado com o outro. Ele sempre me fez acreditar que somos fortes e corajosos para enfrentarmos os obstáculos da vida e de quê tudo é fugaz, tanto os tempos ruins como os bons, portanto, temos que refletir sobre as consequências das nossas ações, constantemente. Obrigada meu pai, por tudo o que aprendi convivendo ao seu lado nessa atual existência!

À minha mãe, quero poder lhe dizer que é o meu exemplo de vida. Sempre tão forte e ativa em suas considerações sobre a educação. Escolhi ser professora por tê-la como exemplo de profissional comprometida com a educação. Um dia desses, estávamos nós duas exercendo o magistério numa mesma escola pública. Foi interessante podermos trabalhar juntas para debatermos sobre o nosso fazer pedagógico na rotina da escola de educação básica. Então, são tantas coisas que queremos dizer para expressar o nosso agradecimento por ter chegado até aqui, no mais alto nível de titulação, obter o grau de Doutora. Fico feliz e emocionada, mas também triste porque é um percentual tão pequeno de pessoas que conseguem alcançar essa tão sonhada titulação no país, infelizmente!

Portanto, estamos celebrando essa conquista que não é só minha, mas fruto de muitas mãos que estiveram diretamente ligadas às minhas mãos para que eu pudesse concluir esta pesquisa. Desde os meus familiares que me apoiaram e sempre me encorajaram a seguir a diante, como também amigos e professores da universidade, do campo de trabalho e da vida social, que não tenho como enumerá-los aqui.

Quero agradecer, em particular, ao meu esposo Antonio Henrique que sempre esteve presente em todos os momentos desse percurso, pois foi um torcedor vibrante nas minhas conquistas e esteve ao meu lado nos momentos que precisei de forças para continuar.

Aos meus queridos filhos, Ana Carolina e Artur Henrique, quero lhes agradecer por terem feito de mim uma pessoa melhor e mais forte para enfrentar as dificuldades e as “malvadezas do mundo” como diria o nosso querido Paulo Freire. Luto para que vocês sejam pessoas corajosas, amorosas e esperançosas, pois esperar é acreditar e lutar para que esse Mundo seja mais justo e humano. Filhos, não percam a esperança jamais!

Dedico também esse trabalho às minhas queridas irmãs e ao meu irmão: Alexandra, Andréa e André. As minhas irmãs também são professoras da rede pública de educação e estiveram sempre na luta por uma educação de qualidade social. Quero dizer a vocês que continuem fortes em seus espaços de trabalho, pois vocês são referenciais no que fazem. E ao meu irmão, quero lhe dizer que, mesmo que tenhamos grandes divergências no campo das concepções políticas, o amor que nos une como irmãos, supera nossos antagonismos atuais, mas sempre há tempo para semear e para colher os frutos, portanto, aprendi com Paulo Freire que todos nós sabemos alguma coisa, todos nós ignoramos alguma, por isso, aprendemos sempre.

Agora quero falar de uma pessoa que é muito especial na minha trajetória acadêmica, a nossa querida professora Rita de Cássia C. Porto. A conheci desde a entrevista na seleção do mestrado em 2013 e depois como a minha orientadora, tanto do mestrado como do doutorado, embora não tenhamos concluído juntas no final dessa última trajetória (doutorado).

Professora Rita, agradeço-lhe por ter me aberto os olhos para a vida e poder ter a oportunidade de compreender de fato a perspectiva freireana de educação. É emocionante ver o brilho nos seus olhos quando fala da luta pela educação pública e da relevância social da educação para todos e todas e também quando reivindica por pautas inclusivas e por políticas sociais mais amplas, nesse nosso país tão calejado e sofrido, pois já lhe vi gritar e denunciar em inúmeros movimentos em prol da educação. Nesses anos, aprendi muito com a professora Rita Porto, como geralmente é conhecida no meio acadêmico. Muito obrigada por ter contribuído nessa grande realização. Sou muito orgulhosa de ter sido sua orientanda e de fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF), espaço que fui muito bem acolhida também por outros e outras companheiros(as).

Sobre o GEPPF, quero fazer um grande agradecimento, pois tive a oportunidade de participar de discussões acerca da Pedagogia Paulo Freire e de conhecer outras pessoas e grupos que se tornaram importantes nesse meu caminhar em busca de uma educação emancipadora e humanizadora. Portanto, quero agradecer aos amigos: Sawana, Raísa Andrade, Taíssa, Daíze, Juliana, Madson, Angela Ninfa, Roberta, Vitória entre outros e outras que passaram nesse grupo e deixaram um pouco de si e levaram um pouco de nós.

Por ser membro do GEPPF, tive a oportunidade de conhecer a professora Ana Maria Saul e o seu filho Alexandre Saul a quem fico muito agradecida ao professor Alexandre Saul por ter aceitado o convite de participar da minha banca de qualificação e poder contribuir com elementos essenciais para essa pesquisa. Como também, o professor Alexandre Magno, a professora Nazaré Nazário e a professora Suelídia onde tive a oportunidade de aprender um pouco mais com esses mestres.

Também quero agradecer à professora Márcia Angela Aguiar por também ter aceitado o convite de participar como membro externo à UFPB e assim podermos aprender sempre um pouco mais a partir de uma grande professora envolvida nas discussões e lutas em prol de políticas públicas educacionais que atendam aos anseios dos professores e estudantes da educação brasileira. Quero externar o meu carinho pela professora Márcia Angela Aguiar por ter sido sua aluna no período da graduação na UFPE, no início dos anos 1990, pois para mim foi muito especial tê-la como participante da banca de defesa.

À minha querida professora Adelaide Dias, quero agradecer o carinho e a disponibilidade em me receber como sua orientanda, pois a professora Rita Porto concluiu o seu período como professora colaboradora do PPGE (UFPB) e não pôde mais seguir na minha orientação, passando assim, o seu trabalho de orientadora da minha tese para a professora Adelaide Dias. Agradeço pelo seu cuidado e respeito ao longo de todo o processo de construção deste trabalho de tese, em que a Senhora foi me orientando com paciência e com o rigor científico. Então, só tenho que agradecer por ter tido a oportunidade de ser orientada por essas duas queridas professoras que são expressões de coragem, de resistência e de conhecimento no campo educacional.

Também tenho muito a agradecer ao professor Wilson Honorato, onde tive o prazer de estudar tanto no mestrado quanto no doutorado a disciplina de Tópicos em Políticas Educacionais, juntamente com a professora Janine Coelho. Ao professor Wilson, o reconhecimento da sua grande contribuição por ter aceitado o compromisso de tecer

considerações importantes no momento da qualificação deste trabalho e de estar participando do momento final que é a defesa, o meu muito obrigada!

Não poderia deixar de agradecer aos colegas da turma de Doutorado e Mestrado do ano de 2017, em especial: Silmara, Emanuel, Roberta, Raysa, Osmar, Gisa, Andressa, Fabrícia, Alex, Júnior, Aparecida, entre tantos outros e outras que foram importantes nas horas de discussão e de escuta das nossas ideias, medos e anseios durante um curso de pós-graduação.

Agradeço a todos(as) professores e professoras que estiveram ministrando as disciplinas do curso de pós-graduação na UFPB como etapa essencial de construção de conhecimentos para que eu pudesse chegar até aqui. Em especial, quero agradecer ao professor Luiz de Souza Júnior (In Memoriam), pois foi um professor que na disciplina de Seminários em Políticas Educacionais oportunizou grandes debates sobre as políticas educacionais e que, infelizmente, faleceu em decorrência da covid-19 no início de 2021. Infelizmente, a vacina ainda não tinha chegado ao seu grupo etário, ceifando assim, sua vida. O PPGE (UFPB) perdeu um dos seus importantes professores comprometido com a educação pública de qualidade.

Por fim, quero agradecer aos professores brasileiros pela teimosia e insistência nas causas educacionais, por acreditarem que “a educação transforma as pessoas e as pessoas mudam o mundo” (Freire). Penso que esse é um dos grandes motivos pelo qual escolhemos ser professor e professora no Brasil. Lutamos para que as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos tenham uma educação que lhes possibilite “Ser Mais” no sentido do seu processo de humanização e de construção de consciência crítica. Para que não sejam mais oprimidos e para que lutem por pautas suas e coletivas em busca de uma sociedade mais justa. Este é o nosso sonho que acreditamos ser possível: um Brasil mais justo onde a sociedade possa viver com dignidade e escolher a profissão que quiserem ser e exercer.

Agradeço a Deus pela vida, pela natureza tão bela e pelas pessoas em sua essência mais humana. Obrigada por tudo, Deus!

RESUMO

MARCELINO, Angélica de Cássia G. A reforma do ensino médio: tensões e contradições no currículo e na formação de professores. Defesa de Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2021.

Esta pesquisa buscou analisar os impactos da Reforma do Ensino Médio nas políticas de formação dos professores, embasadas nos parâmetros da administração gerencialista da educação, principalmente, a partir da aprovação da Lei 13.415/2017 que trata da reforma do ensino médio e da Resolução CNE/CP nº 04/2018 que instituiu a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, estabelecendo mudanças nesta etapa da educação básica a serem implementadas em nível nacional. Destacamos como objetivo geral do estudo, analisar as políticas de formação inicial de professores, inseridas no contexto da reforma gerencial, com base na reforma do Ensino Médio tendo em vista os movimentos de resistência nos processos de elaboração e implementação dessas políticas, no período (2014-2021). Buscamos relacionar a proposta curricular do ensino médio de Pernambuco elaborada a partir da política nacional para essa etapa de ensino, visando compreender o conteúdo político-pedagógico da proposta para o novo ensino médio, alicerçada nos modelos de gerenciamento da educação por resultados, instaurada no sistema estadual de educação de Pernambuco a partir do princípio da responsabilização. Adotamos como perspectiva teórico-metodológica os referenciais da Teoria Crítica e da Pedagogia Paulo Freire a partir de uma abordagem qualitativa da pesquisa em educação cujos instrumentos utilizados para levantamento de dados foram: a revisão da literatura, levantamento de dados sobre este nível de ensino, análise documental da legislação (DCNEM e da BNCC) do novo ensino médio e das novas Resoluções de formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica (Res. CNE/CP nº 02/2019 – BNC-Formação e da Res. CNE/CP nº 01/2020 BNC-Formação Continuada). Como base de análise, optou-se pela Pedagogia Crítica, na perspectiva de compreender, para além das aparências do fenômeno educacional, a sua real essência e interesses forjados. Constatamos que o capital vem atuando em âmbito global e impondo uma agenda para a educação, na perspectiva da privatização da educação pública, pois a reforma do ensino médio intensificou os processos de privatização. Nessa lógica, compreendemos que essas mudanças na legislação instituíram a redução da formação básica comum, o estreitamento curricular, a flexibilização da oferta de ensino, a possibilidade do ensino à distância, a formação profissional aligeirada, o aprofundamento da distribuição desigual do conhecimento, ou seja, uma organização curricular que estabelece a histórica dualidade estrutural deste nível de ensino. Constatamos a necessidade de uma formação de professores a partir do contexto e da realidade concreta dos sujeitos, com vistas a refletir as situações-limites que os impedem de avançar nas suas práticas e concepções pedagógicas, como também, buscar construir propostas de formação a partir desses sujeitos em um permanente movimento de ação-reflexão-ação do seu fazer docente, numa perspectiva de constituição de uma práxis pedagógica com base nos referenciais da Pedagogia de Paulo Freire, como proposta contra hegemônica aos parâmetros da formação com base na gestão empresarial-gerencialista de educação.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Paulo Freire; Políticas de Gerenciamento na Educação; Formação de Professores.

ABSTRACT

MARCELINO, Angélica de Cássia G. The reform of high school: tensions and contradictions in the curriculum and in teacher education. Defense Thesis (Doctorate in Education) - Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa, 2021.

This research aimed to analyze the impacts of the High School Reform on teacher education policies, based on the parameters of managerial administration of education, mainly, from the approval of Law 13.415/2017 that deals with the reform of high school and Resolution CNE/CP nº 04/2018 that instituted the National Common Curriculum Base of High School, establishing changes in this stage of basic education to be implemented at the national level. We highlight as the general objective of the study, to analyze the policies of initial teacher training, inserted in the context of managerial reform, based on the reform of high school with a view to resistance movements in the processes of elaboration and implementation of these policies, in the period (2014-2021). We seek to relate the curricular proposal of the high school of Pernambuco elaborated from the national policy for this stage of teaching, aiming to understand the political-pedagogical content of the proposal for the new high school, based on the models of education management by results, established in the state education system of Pernambuco from the principle of accountability. We adopt as a theoretical-methodological perspective the references of Critical Theory and Pedagogy Paulo Freire from a qualitative approach of education research whose instruments used for data collection were: the literature review, data collection on this level of education, document analysis, of the legislation (DCNEM and BNCC) of the new high school and of the new resolutions on initial and continuing training of teachers of basic education (Res. CNE/CP nº 02/2019 - BNC-Training and Res. CNE/CP nº 01/2020 BNC-Continuing Training). As a basis of analysis, we opted for Critical Pedagogy, in the perspective of understanding, beyond the appearances of the educational phenomenon, its real essence and interests forged. We find that capital has been acting in a global context and imposing an agenda for education, in the perspective of privatization of public education, because the reform of high school intensified the privatization processes. With this in mind, we understand that these changes in the legislation have instituted the reduction of common basic training, the narrowing of curricula, the easing of the offer of education, the possibility of distance learning, the lighted vocational training, the deepening of the unequal distribution of knowledge, that is, a curricular organization that establishes the historical structural duality of this level of teaching. We note the need for teacher training from the context and concrete reality of the subjects, in order to reflect the borderline situations that prevent them from advancing their pedagogical practices and conceptions, as well as, seek to build proposals for formation from these subjects in a permanent movement of action-reflection-action of their teaching practice, in a perspective of constitution of a pedagogical praxis based on the references of the Pedagogy of Paulo Freire, as proposed against hegemonic training parameters based on business-management of education.

Keywords: High School Reform; Paulo Freire; Education Management Policies; Teacher Education.

RESUMEN

MARCELINO, Angélica de Cássia G. La reforma de la enseñanza media: tensiones y contradicciones en el currículo y en la formación docente. Defensa de Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Federal de Paraíba - João Pessoa, 2021.

Esta investigación buscó analizar los impactos de la Reforma de la Enseñanza Media en las políticas de formación de los profesores, basadas en los parámetros de la administración gestionalista de la educación, principalmente, a partir de la aprobación de la Ley 13.415/2017 que trata de la reforma de la enseñanza media y de la Resolución CNE/CP nº 04/2018 que instituyó la Base Nacional Común Curricular de la Enseñanza Media, estableciendo cambios en esta etapa de la educación básica a ser implementadas a nivel nacional. Destacamos como objetivo general del estudio, analizar las políticas de formación inicial de profesores, insertas en el contexto de la reforma gerencial, con base en la reforma de la Enseñanza Media con vistas a los movimientos de resistencia en los procesos de elaboración e implementación de esas políticas, en el período (2014-2021). Buscamos relacionar la propuesta curricular de la enseñanza media de Pernambuco elaborada a partir de la política nacional para esa etapa de enseñanza, visando comprender el contenido político-pedagógico de la propuesta para la nueva enseñanza media, Basada en los modelos de gestión de la educación por resultados, instaurada en el sistema estadual de educación de Pernambuco a partir del principio de la responsabilización. Adoptamos como perspectiva teórico-metodológica los referenciales de la Teoría Crítica y de la Pedagogía Paulo Freire a partir de un abordaje cualitativo de la investigación en educación cuyos instrumentos utilizados para levantamiento de datos fueron: la revisión de la literatura, recogida de datos sobre este nivel de enseñanza, análisis documental, de la legislación (DCNEM y BNCC) de la nueva enseñanza media y de las nuevas Resoluciones de formación inicial y continua de los profesores de la Educación Básica (Res. CNE/CP nº 02/2019 - BNC-Formación y de la Res. CNE/CP nº 01/2020 BNC-Formación Continua). Como base de análisis, se optó por la Pedagogía Crítica, en la perspectiva de comprender, más allá de las apariencias del fenómeno educativo, su real esencia e intereses forjados. Constatamos que el capital viene actuando en ámbito global e imponiendo una agenda para la educación, en la perspectiva de la privatización de la educación pública, pues la reforma de la enseñanza media intensificó los procesos de privatización. En esa lógica, comprendemos que esos cambios en la legislación instituyeron la reducción de la formación básica común, el estrechamiento curricular, la flexibilización de la oferta de enseñanza, la posibilidad de la enseñanza a distancia, la formación profesional reducida, la profundización de la distribución desigual del conocimiento, es decir, una organización curricular que establece la histórica dualidad estructural de este nivel de enseñanza. Constatamos la necesidad de una formación de profesores a partir del contexto y de la realidad concreta de los sujetos, con vistas a reflejar las situaciones-límites que les impiden avanzar en sus prácticas y concepciones pedagógicas, como también, buscar construir propuestas de formación a partir de esos sujetos en un permanente movimiento de acción-reflexión-acción de su hacer docente, en una perspectiva de constitución de una praxis pedagógica con base en los referenciales de la Pedagogía de Paulo Freire, como propuesta contra hegemónica a los parámetros de la formación con base en la gestión empresarial-gerencialista de educación.

Palavras-chave: Reforma de la Enseñanza Media; Paulo Freire; Políticas de Gestión en la Educación; Formación de Profesores.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorias fundantes na Pedagoia da Esperança e na Pedagogia do Oprimido....	47
Figura 2 – Cartaz do Movimento Escola Sem Partido contendo os Deveres do professor.....	59
Figura 3 – A Rede Atlas e suas ligações.....	67
Figura 4 – PISA 2018 (Ranking Mundial).....	106
Figura 5 - Entidades que os agentes que compõem o MBNC representam.....	113
Figura 6 – Mobilizações dos estudantes contra a Medida Provisória 746/2016.....	131
Figura 7 – Ocupação de escolas secundaristas pelos estudantes do ensino médio em outubro de 2016.....	132
Figura 8 – Estrutura Organizativa do ensino Médio na BNCC.....	148
Figura 9 – Linha do Tempo do ensino Médio de Pernambuco.....	150
Figura 10 – Carga Horária do Ensino Médio – Formação Geral básica e os Itinerários Formativos.....	157
Figura 11 – Itinerários Formativos de área do Conhecimento nas Escolas de Pernambuco.	160
Figura 12 – Itinerários Formativos do Ensino Médio de Pernambuco por áreas de Conhecimentos.....	162
Figura 13 – Itinerários Formativos do Ensino Médio de Pernambuco – Trilhas Integradas.	163
Figura 14 – Itinerários Formativos de Pernambuco.....	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Legislação Nacional e estadual que constituem o campo de investigação no Brasil e em Pernambuco (2014-2021).....	30
Quadro 2 – Pesquisas sobre a Reforma do Ensino Médio – CAPES (2017-2020).....	33
Quadro 3 – Pesquisas sobre a Formação de Professores do ensino Médio – BDTD (2016-2020).....	36
Quadro 4 – Situação das Metas do PNE 2014-2024 (1, 2, 3, 15, 16, 17, 18) em 2020.....	78
Quadro 5 – Argumentos identificados no documento Exposição de Motivos da MP nº 746/2016.....	124
Quadro 6 – Estrutura e Organização do Currículo do Ensino Médio de Pernambuco.....	153
Quadro 7 – Categorias freireanas fundantes encontradas nas obras de Freire: Pedagogia do oprimido e Educação como Prática de liberdade.....	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Revisão da Literatura no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2017-2020).....	32
Tabela 2 – Revisão da Literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD – (2016-2020).....	32
Tabela 3 – Carga Horária dos Itinerários Formativos por ano no Ensino Médio de Pernambuco.....	158
Tabela 4 – Matriz do Novo Ensino Médio de Pernambuco.....	166

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

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

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCC-EM – Base Nacional Comum Curricular do ensino Médio

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ - Custo aluno qualidade

CAQI - Custo aluno qualidade inicial

CBES - Conferências Brasileiras de Educação

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CES - Câmara do Ensino Superior

CF – Constituição Federal

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONAPE - Conferência Nacional Popular de Educação

CONEB – Confederação Nacional de Educação Básica

CONED - Congresso Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNS - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia

EC – Emenda Constitucional

ESP – Escola Sem Partido

EUA - Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FLUPP – Fundação Lúcia Pelerson Penido

FMES - Fóruns Mundiais de Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FNE - Fórum Nacional de Educação

FNPE - Fórum Nacional Popular de Educação

FORUMDIR - Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GAP – Grupo de Acompanhamento Pedagógico

GEPPF – Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire

IA - Instituto Atlantos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDA - Associação Internacional de Desenvolvimento

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEA - Instituto de Assuntos Econômicos

IEE - Instituto de Estudos Empresariais IES - Instituições de Ensino Superior

IFC - Cooperação Financeira Internacional

IL - Instituto Liberal
ILA - Instituto Líderes do Amanhã
ILISP - Instituto Liberal de São Paulo
IMIL - Instituto Millenium
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MBL – Movimento Brasil Livre
MDB - Movimento Democrático Brasileiro
MEC - Ministério da Educação
MIGA - Organização Multilateral de Garantia de Investimentos
MP – Medida Provisória
MST - Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
ONG - Organização não governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
PAR - Plano de Ações Articuladas
PB - Paraíba
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Planos de Desenvolvimento Institucional
PEC – Projeto de Emenda Constitucional
PIB - Produto Interno Bruto
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL – Projeto de Lei
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNME - Programa Novo Mais Educação

PPC -Projetos Pedagógicos de Curso

PPI -Projetos Pedagógicos Institucionais

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

PVL - Projeto de Lei de Conversão

RENAFOR- Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP - Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEAF - Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas

SEDUC - Secretaria de Educação

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

TPE - Todos Pela Educação

TRI - Teoria de Resposta ao Item

UBES - União Brasileira de Estudantes Secundaristas

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	21
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	28
2.1 A pesquisa documental.....	29
2.2 Revisão da Literatura acerca da Reforma do Ensino Médio e sobre a Formação de professores do ensino Médio (CAPES e BTDT – 2016-2021).....	31
2.3 A abordagem qualitativa da Pesquisa.....	37
2.4 O contexto da Pesquisa.....	38
2.5 As lentes teóricas de análise dos dados.....	42
3. AS BASES DAS POLÍTICAS DE GERENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO.....	53
3.1 O grupo dos neoliberais.....	55
3.2 Grupo dos neoconservadores.....	55
3.3 Grupo dos fundamentalistas religiosos populistas autoritários.....	60
3.4 Grupo da nova classe média de profissionais qualificados e gerentes.....	61
3.5 O contexto das reformas Norte-Americanas.....	62
3.6 O contexto das reformas educacionais na América Latina.....	68
4. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: mudar para quê.....	74
4.1 Brasil: cenário da restauração reformista-conservadora no campo das políticas sociais e educacionais.....	74
4.2 As reformas brasileiras de reajustes neoliberais e sua relação com as reformas educacionais.....	81
4.3 A reforma do ensino médio: mudar para retroceder?.....	87

4.4 A reforma do ensino médio e a sua aproximação com a escola dual: considerações à luz dos mecanismos de reprodução, segundo Bourdieu e Passeron.....	92
4.5 A formação de professores a partir das reformas gerencialistas.....	94
4.6 Impactos da BNCC da Educação Básica e da Reforma do Ensino Médio na Formação de Professores.....	103
5 REFORMA DO ENSINO MÉDIO: considerações em torno do conteto nacional e suas implicações no contexto da educação estadual de Pernambuco.....	121
5.1 Primeiras intervenções: o que a Medidada Provisória nº 746/2016 propôs de mudança na etapa final da educação básica?.....	121
5.2 A Reforma do ensino Médio com a aprovação da Lei 13.415/2017.....	133
5.3 Reforma do ensino Médio: a reformulação curricular em questão (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Resolução CNE/CP nº 4/2018, BNCC-EM e a Portaria do MEC nº 1.432/2018.....	145
5.4 Análise da Proposta Curricular do Ensino Médio de Pernambuco.....	148
5.5 O ideal freireano de educação como contraproposta ao modelo de educação gerencial: conscientização, emancipação e problematização.....	167
5.5.1 Em que medida Paulo Freire em sua indignação nos ajuda a pensarmos as nossas indignações perante a educação brasileira que está posta?.....	169
5.5.2 A proposta pedagógica apresentada por Paulo Freire no quadro educacional brasileiro atual permeado pelo retrocesso nas políticas educacionais.....	173
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	188
8 ANEXO A -PANORAMA DAS PESQUISAS A PARTIR DA BDTD DAS DISSERTAÇÕES E TESES REALIZADAS SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO (2016-2021).....	195
9 ANEXOS B - TESES E DISSERTAÇÕES NO SITE DA CAPES (2017-2020) – DESCRITOR “REFORMA DO ENSINO MÉDIO”.....	206

1 INTRODUÇÃO

Àqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. Esta adesão é de tal forma radical que não permite a quem a faz comportamentos ambíguos.

(FREIRE, 2016, p. 89)

Discutir a formação dos professores é uma inquietação que nos mobiliza a partir das nossas experiências enquanto professora da educação básica, da rede estadual de Pernambuco, e como Educadora de Apoio¹ do Ensino Médio (Supervisão Escolar). Sendo assim, nosso percurso profissional se direciona para uma busca do sentido das formações dos professores impactadas e pressionadas pela reforma ensino médio, uma vez que o governo federal em 2016 impõe a Medida Provisória 746/2016 propondo alterações drásticas na etapa final da educação básica, sem passar pelo crivo popular e mesmo assim esta foi posteriormente transformada na Lei 13.415/2017, mudando os rumos do ensino médio brasileiro.

Em consonância às reformas gerencialistas implantadas em nível nacional, podemos observar o caso do estado de Pernambuco que a partir de 2007, reconfigurou sua administração pública com base em uma nova estrutura de gerenciamento da educação, ancoradas em metas e resultados.

O nosso interesse em estudar o tema da formação de professores, já foi objeto de estudos na nossa pesquisa de mestrado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), defendida em dezembro de 2015, sob a orientação da professora Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto, onde analisamos a formação continuada dos professores do ensino médio na rede estadual de Pernambuco.

Essa pesquisa, no entanto, analisa as alterações ocorridas nas políticas de formação de professores geradas pela reforma do ensino médio a partir da Lei nº13.415/2017. O contexto político-social brasileiro onde se origina as primeiras tentativas de mudança para essa etapa da educação básica, desenrola-se em um período conflituoso da história do Brasil (2016-2021), tendo como início o impeachment da presidente eleita democraticamente, Dilma Rousseff em

¹ O Educador de Apoio exerce a função de Supervisor Escolar na Rede Estadual de Pernambuco.

agosto de 2016 e a assunção do seu vice Michael Temer, por meio de um golpe parlamentar, judiciário e midiático. Muitos conflitos e lutas ocorreram e em 2021, temos desde janeiro de 2019, como presidente eleito, Jair Messias Bolsonaro que representa a ala neoconservadora da sociedade brasileira e ao mesmo tempo a aliança com os interesses econômicos capitalistas internacionais.

Observamos que a cada dia as estratégias neoliberais com base no gerenciamento e controle dos resultados vêm se fortalecendo e tomando força na administração pública. No caso da educação brasileira, vários fatores têm influenciado nesse processo de fortalecimento da administração empresarial, aliada aos interesses privatistas, nas instâncias de administração pública. A título de exemplo, temos um movimento de “reformadores empresariais da educação” (FREITAS, 2012) que vem garantindo e tomando espaço nas agendas públicas por reformas na educação brasileira. Reformas estas que vêm sendo realizadas e incorporadas nas políticas educacionais sem passar pela análise e participação dos profissionais da educação e dos seus representantes legais. Há uma luta desigual em termos de poder e representatividade nos atuais espaços de decisão das políticas públicas brasileiras.

Nessa luta desigual, os embates travados em meio aos interesses divergentes e arbitrários acerca do papel da educação pública e a quem esta se destina, têm representado concepções, definições e consequências que impactam de forma diferente a sociedade. Portanto, a partir desse cenário econômico, político e social que estamos vivenciando, atualmente no Brasil, nas políticas sociais e dentre estas, na educação pública, pensamos em levantar discussões, estudos, diálogos e evidências que norteiam as políticas de formação docente comprometidas com a luta dos(as) trabalhadores(as) da educação por uma educação de qualidade social e que ao mesmo tempo fortaleça as nossas estratégias de resistências dos(as) profissionais da educação em constante compromisso com as classes populares e/ou com quem precisar fazer uso da educação pública brasileira.

Podemos dizer que as ações da prática docente e as reflexões sobre esta, analisando-a, conscientemente, de forma tanto individual como coletivamente, acerca dos limites e possibilidades de dado contexto social, político, econômico e ético, constituem-se em uma práxis política em prol de lutas, enquanto integrante da categoria de trabalhadores em educação, em busca de políticas educacionais mais inclusivas e de justiça social, em meio a um contexto tão diverso e excludente como no Brasil atual.

Nesse sentido, a análise crítica da tessitura política e econômica que atravessa as relações sociais do coletivo de sujeitos que dependem da educação pública brasileira e dos profissionais do magistério envolvidos, é primordial para desocultar as práticas hegemônicas, largamente divulgadas e que assumem legitimação a partir dos diversos aparelhos ideológicos² que se colocam a serviço do capital.

Segundo Vásquez (2011, p. 233): “[...] A política é uma atividade prática na medida em que a luta travada pelos grupos ou classes sociais está vinculada a certo tipo de organização real de seus membros (instituições e organizações políticas, como são, por exemplo, os partidos).”

Nessa perspectiva, a práxis política requer mobilização consciente e coletiva com o fim de uma transformação do *status quo*, ou seja, lutar pela participação e direito da maioria da população por políticas sociais, dentre elas, por políticas educacionais que respeitem os estudantes, os professores e todos os demais trabalhadores em educação, possibilitando ampliação de conquistas sociais e uma cidadania plena, sempre fizeram parte dos anseios e lutas da nossa categoria profissional dos professores.

Com essas considerações, embasadas numa reflexão crítica, podemos partir da hipótese de que **os professores não se identificam e não se sentem contemplados com a reforma do ensino médio e os seus desdobramentos. Desta forma, resistem às atuais propostas de formação inicial e continuada, pensadas a partir de uma lógica mercadológica.** Então, a avaliação em si, passa a ser o bem mais importante, configurando-se como foco da aprendizagem apenas o alcance de índices, estrategicamente estabelecidos por instituições externas à realidade da dinâmica da escola.

Com base em alguns estudos realizados por Freitas (2012, 2014 e 2018) sobre o fenômeno das políticas de responsabilização e nas considerações de Oliveira (2011 e 2014) sobre a desvalorização e desprofissionalização docente, a partir das recentes políticas empregadas nacionalmente, pensamos em analisar o conjunto de documentos que embasam a reforma do ensino médio³, impactando em reformas nas políticas de formação de professores

² O conjunto de concepções veiculadas pelo sistema político, jurídico, religioso, meios de comunicações, entre outros que legitimam e perpetuam as ideias do mercado. Ver Louis Althusser.

³ Os documentos normativos estudados foram: a Medida Provisória (MP 746/2016); a Lei 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio; a Resolução CNE-CEB Nº 3/2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Resolução CNE-CP Nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM).

focadas em resultados, elaboradas a partir da Reforma do Ensino Médio, instituídas no Brasil, primeiramente, a partir de uma Medida Provisória (MP 746/2016) e posteriormente, transformada em Lei 13.415/2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Brasileira, Nº 9.394/96 (LDB) e, ainda, aprovando a Resolução CNE-CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como também, a Resolução CNE-CP Nº 4, de 17 de dezembro de 2018 que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Por fim, analisamos o Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2021), uma vez que este estado assume o modelo de gerenciamento da educação por resultados e vem apresentando destaque no ranking nacional da educação brasileira.

Com base nos estudos realizados e, considerando o contexto de aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), questionamos então: Quais são seus fundamentos? A que atores sociais e expectativas atendem? Que aspectos manifestam controvérsias com as pesquisas na área e a luta dos educadores? Que política de formação de professores se materializa? O que revelam sobre a concepção de formação de professores? Qual o possível desenho de uma política estruturante para essa área no Brasil? Qual a influência do movimento de resistência na política de formação de professores? Como desenvolver uma política de formação de professores com base em princípios Freireanos?

Para tentarmos dar conta desses questionamentos, partimos dos objetivos:

Objetivo Geral:

Analisar as políticas de formação inicial de professores, inseridas no contexto da reforma gerencial, com base na reforma do Ensino Médio tendo em vista os movimentos de resistência nos processos de elaboração e implementação dessas políticas, no período (2014-2021).

Objetivos Específicos:

- Analisar os documentos legais que balizam as políticas de formação inicial de professores, no período (2014-2021).
- Identificar, no cenário nacional e no Currículo de Pernambuco, movimentos de resistência na formulação e implementação das políticas de formação inicial de professores.
- Analisar a proposta curricular do ensino médio de Pernambuco com vistas a destacar o conteúdo político-pedagógico da proposta para o novo ensino médio, alicerçada nos modelos de gerenciamento da educação por resultados, instaurada no sistema estadual de educação de Pernambuco a partir do princípio da responsabilização.

Neste estudo, optamos por uma abordagem qualitativa da pesquisa voltada para o estudo dos fenômenos educacionais a partir dos estudos de André e Ludke (2013, p. 14) com base nos estudos de Bogdan e Biklen (1982), que afirmam que a pesquisa qualitativa: “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.”

Os documentos oficiais que usamos como referência foram a LDBEN nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei nº 13.005/2014(2014-2024), a Lei nº 13.415/2017 que institui a reforma do Ensino Médio, Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), o Decreto nº 6.755/09 que institui a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a Resolução e o Parecer da CNE/CP nº 02/2015, a Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018 que altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A nossa concepção de análise dos dados, baseia-se nos referenciais da teoria crítica que visa desvelar e analisar, criticamente, a realidade. Os autores que utilizam a perspectiva de análise crítica, segundo Chizzotti (2011):

[...] se preocupam em analisar os problemas de poder e justiça subjacentes às instituições sociais, às formas culturais ou discursivas. Pretendem expor as forças que impedem os indivíduos de controlar suas vidas e suas decisões. Uma das importantes formas de controle está na racionalidade técnico-instrumental, interessa sempre no “como” fazer, isto é, nas técnicas, nos métodos e na eficiência, em detrimento de importar-se com o “por que” se faz, ou seja, com os processos de eleição dos valores que provocam a ação. (CHIZZOTTI, 2011, p. 127)

Compreendemos a formação de professores de acordo com as entidades científicas e sindicais que representam os profissionais preocupados com uma formação docente ampla, contínua e sistemática, com base numa perspectiva de formação permanente do ser humano e histórico, diferente das recentes práticas neoliberais que vêm minimizando a autonomia e o diálogo dos profissionais da educação básica, principalmente, com as políticas de responsabilização que têm gerado individualismo, competição e falta de ética no campo pedagógico.

Uma vez que participamos do Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF), localizado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo como coordenadoras as professoras Doutoras: Rita de Cássia C. Porto e Nazaré Zenaide, partimos dos ideais freireanos de educação e concebemos a formação dos professores e professoras como uma busca permanente de compreender a si e o outro através de diálogos e constantes movimentos de reflexão-ação-reflexão sobre a realidade vivida e compreendida por cada um e por cada grupo de pessoas em diferentes contextos sociais e políticos.

Para Freire (2014, p. 52) “A práxis, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-la, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. É nesse sentido de transformação social da realidade, onde acreditamos que o nosso estudo tenderá a contribuir, através da práxis freireana, nos diferentes espaços educativos, inclusive na formação de professores para além da perspectiva gerencialista, em prol de uma educação que supere as práticas opressoras e de falta de autonomia dos profissionais da educação.

Este trabalho de tese está organizado em cinco capítulos, iniciando-se com esta introdução, seguida de um segundo capítulo que discute o percurso metodológico, especificando, de modo geral, os aspectos metodológicos da pesquisa, a partir da abordagem teórico-metodológica assumida pela pesquisadora.

O terceiro capítulo é dedicado a explicar e analisar as bases das políticas de gerenciamento da educação, em especial, destacando os contextos das reformas Norte

Americanas e as reformas ocorridas na América Latina como experiências que influenciaram o contexto das reformas brasileiras a partir de 2016.

O quarto capítulo intitulado: a reforma do ensino médio: mudar para quê? Apresenta uma análise crítica a partir da Lei nº 13.415/2017 que instituiu a reforma do ensino médio, como também a necessidade de analisar a BNCC que vem orientando a elaboração dos currículos das redes e das escolas brasileiras. Observamos, ainda, nesse capítulo, os impactos dessas reformas na formação dos professores.

No quinto capítulo, analisamos as políticas de formação de professores, a partir do contexto nacional e as suas implicações no contexto local de Pernambuco. Nesse capítulo, desenvolvemos a análise documental da proposta curricular de Pernambuco para o ensino médio. Por fim, as considerações finais como elemento constitutivo de uma pesquisa com o intuito de apresentar as contribuições do estudo e os seus limites.

2. O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “discência – docência – discência” – e a pesquisa, inditimizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico.

(Paulo Freire, 1996, p. 31)

Explicitamos aqui a nossa proposta metodológica para darmos conta do que nos propomos pesquisar as implicações da reforma do ensino médio materializadas nas políticas de gerenciamento nas formações de professores.

Sabemos que toda escolha parte de concepções de mundo e, portanto, definir a metodologia, os métodos e os instrumentos da pesquisa significa partir de conceitos e valores que não são neutros, pelo contrário, expressam defesas ou negações de visão de mundo. “[...] toda pesquisa explicita uma concepção e o pesquisador assume, manifesta ou latente, ingênua ou justificadamente, uma concepção da realidade.”(CHIZZOTTI, 2011, p.25)

Nesse sentido, entendemos que os professores enquanto profissionais e intelectuais da educação, apresentam conhecimentos empíricos e técnicos necessários ao exercício da profissão docente, e que estes revêem e reelaboram os conhecimentos construídos ao longo do exercício da sua jornada de professor, atribuindo valores, objetivos e finalidades às formações vivenciadas.

Partimos da concepção de análise crítica da realidade, identificando-nos com a perspectiva da pedagogia crítica defendidas por Paulo Freire, Peter MacLaren, Michael Apple, Henry Giroux que elaboram suas análises tentando desocultar e evidenciar as relações de poder que visam oprimir os sujeitos, impedindo-os de exercer sua cidadania e buscar emancipação política, social e econômica. Chizzotti (2011, p.127) apresenta uma análise sobre os pesquisadores que utilizam a análise crítica:

Há, para eles, formas complexas que o poder manipula para dominar e formatar as consciências e garantir a hegemonia, ou seja, conseguir o

consenso passivo de ampla maioria, e garantir a dominação por meio das instituições sociais e culturais, em especial, os meios de comunicação de massa. Neste processo, as formas culturais, a relação entre significante e significado, os rituais e discursos estão envolvidos na ideologia dominante, e moldam as práticas, os discursos e a própria realidade para garantir a subordinação dos oprimidos. (CHIZZOTTI, 2011, p. 127)

Nesse sentido, partimos de referenciais teórico-metodológicos que possibilitam compreender criticamente as realidades vividas pelos professores da educação básica, uma vez que estes se deparam com a inserção de um universo pedagógico e formativo pautado no modelo gerencial da educação defendido pelos reformadores da educação, pela Lei nº 13.415/2017 e pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM).

A nossa busca por compreender os impactos das formações de professores, alinhadas aos modelos de gerenciamento e alcance de resultados, a partir do contexto da reforma do ensino médio desde a MP 746/2016 até a aprovação da Lei 13.415/2017 e os seus respectivos desdobramentos na alteração organizativa e curricular, pretendeu, também, evidenciar as mobilizações sociais representando atitudes de autonomia e/ou resistências que os profissionais e estudantes assumiram frente às mudanças promovidas pelos sistemas educacionais que estes atuam.

2.1 A Pesquisa Documental

Considerando que esta pesquisa tem como foco a análise dos documentos que dão suporte a reconfiguração do Novo Ensino Médio e as implicações para as políticas de formação dos professores, destacamos para análise os documentos apresentados no Quando 1, que referem-se ao campo das políticas educacionais em que circula o objeto de estudo desta pesquisa, ora para a análise das políticas de reforma do ensino médio, ora para as políticas de formação dos professores, configurando-se assim, o contexto de produção de texto. Salientamos que o recorte temporal a partir do ano de 2016, refere-se à Medida Provisória 746/2016 que deu início às mudanças referentes à última etapa da Educação Básica, implicando em alterações imediatas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB Nº 9.394/96).

Quadro 1- Legislação Nacional e Estadual que constituem o campo de investigação no Brasil e em Pernambuco (2014 a 2021)

Legislação	Finalidade	Data da Publicação
MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.	22/09/2016
LEI Nº 13.415/2017	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	16/02/2017
LEI 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	25/06/2014
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 3/2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	21/11/2018
CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO-PE/2021	Parecer CEE/PENº 007/2021-CEE aprovado pelo plenário em 10/02/2021. Publicado no DOE de 26/03/2021 pela Portaria SEE nº 1312 de 25/03/2021	26/03/2021
PORTARIA MEC 1.432/2018	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme prevêem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.	28/12/2018
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	30/01/2012
PARECER CNE/CP Nº: 2/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.	09/06/2015
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	01/07/2015
PARECER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação	07/11/2019

CNE/CP 22/2019	Nº	Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2021		Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	20/12/2019
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2020		Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).	27/10/2020

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos oficiais destinados à etapa do ensino médio

2.2 Revisão da Literatura acerca da Reforma do Ensino Médio e sobre a Formação de Professores do Ensino Médio (CAPES E BDTD – 2016-2021)

Com o objetivo de mapear as pesquisas já realizadas sobre a reforma do Ensino Médio e a Formação dos professores do ensino Médio foi realizado um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período 2016-2021. Para a busca nos sites são usados os termos “Reforma do Ensino Médio” e “Formação dos Professores do Ensino Médio”. Verificou-se um número considerável de pesquisas produzidas desde a publicação da Medida Provisória 746/2016.

O marco temporal utilizado para levantamento das pesquisas foi o ano de 2016, uma vez que a Medida Provisória 746/2016 entra em vigor em 22 de setembro do referido ano, implicando em alterações imediatas na legislação educacional brasileira, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96.

O levantamento no Banco de Dissertações e Teses da Capes foi realizado no site no mês de maio de 2021. Já o levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foi realizado em junho de 2021. Um total de trabalhos sobre Reforma do Ensino Médio 45 (quarenta e cinco) e 44 (quarenta e quatro) acerca da Formação dos Professores do ensino Médio.

Conforme apresentado na tabela 1, observamos que as produções acadêmicas sobre o tema “Reforma do Ensino Médio” entre os anos de 2017 e 2020 foram encontradas trinta e

três dissertações e doze teses, no entanto, o ano que apresentou uma quantidade maior de produção foi o ano de 2017, no total de treze dissertações e cinco teses, ou seja, 18 produções sobre o tema no referido ano.

Tabela 1 - Revisão da Literatura no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2017- 2020).

PERÍODO	DISSERTAÇÕES	TESES
2017	13	5
2019	10	3
2020	10	4
TOTAL	33	12

Fonte: Dados da pesquisa CAPES

Na tabela 2, observamos uma produção de trabalhos acadêmicos entre os anos de 2016 a 2020 de vinte e oito dissertações e dezesseis teses, apresentando uma concentração maior das produções no ano de 2018, com 12 trabalhos de pós-graduação.

Tabela 2 – Revisão da Literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – 2016-2020

PERÍODO	DISSERTAÇÕES	TESES
2016	5	6
2017	8	1
2018	7	5
2019	6	2
2020	2	2
TOTAL	28	16

Fonte: Dados da pesquisa, BDTD.

O levantamento das teses e dissertações, cadastradas junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), acerca da temática em estudo permitiu algumas constatações. No Quadro 2 são apresentados os aspectos ressaltados nos estudos desenvolvidos nesse período. Nos Anexos A e B são apresentadas as listas de Dissertações e Teses acerca da Reforma do Ensino Médio e da Formação de Professores do ensino Médio (2016- 2021).

Quadro 2– Pesquisas sobre a reforma do Ensino Médio - CAPES (2017-2020)

OBJETO DE ESTUDO	AUTORES
GESTÃO ESTRATÉGICA	LOPES(2019)
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	RIBEIRO (2020)
LEI 13.415/2017	GALVÃO (2017); ANDRADE (2019); OLIVEIRA (2020); BENACHIO (2017); ALENCAR (2020); SPERANDIO (2019); OLIVEIRA J. (2020); OLIVEIRA (2017); FERREIRA (2020)
FINANCIAMENTO DO ENSINO MÉDIO	FORNARI (2020)
POLITECNIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL	GALVÃO (2019); TREVISAN (2017); PRÍNCIPE (2017); SILVA M. (2020)
BNCC E CURRÍCULO	OLIVEIRA (2019); MATOS (2019); CARDOZO (2020); BRANCO (2017); SILVA (2019); LIRA (2017)
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	MORESCHO (2017)
PENSAMENTO DIALÉTICO	FERREIRA (2017)
EMPRESÁRIOS DA EDUCAÇÃO	BEZERRA (2019); MARTINS (2020)
OS COMPONENTES CURRICULARES NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	GONÇALVES (2019); TIUMA (2017); FRANCA (2017)
IDENTIDADE E GÊNERO	SOUZA (2017)
CONTRARREFORMA	CARDOSO (2019); SANTOS (2019); JÚNIOR (2020)
TRABALHO DOCENTE	OLIVEIRA A. (2017); FIGUEIREDO (2017)
FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	SILVA (2017); HENGEN (2019)
ENEM	SANTOS (2017)
MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016	PORTEGLIO (2020)
JUVENTUDES E RESISTÊNCIA	SANTOS (2020); MORTARI (2017); SILVA A. (2017); BERGAMI (2019); SILVA N. (2020); GOMES (2017)

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados do BDTD (2021).

No Quadro 2, apresentamos uma divisão dos trabalhos por objetos de estudo desenvolvidos pelos pesquisadores em cada ano. O levantamento no banco de teses e dissertações da Capes nos permitiu encontrar uma concentração maior de estudos sobre a Lei 13.415/2017, contendo 9 trabalhos; sobre a BNCC e Currículo encontramos 6 trabalhos, sobre Empresários na Educação encontramos 5 trabalhos; com o termo Contrarreforma encontramos 3 trabalhos, sobre Juventude e Resistência encontramos 6 e Politecnia e Educação Integral encontramos 4 trabalhos.

Numa quantidade menor de trabalhos, também encontramos os termos: gestão democrática – 1 trabalho, Itinerários Formativos – 1 trabalho, Financiamento do Ensino Médio – 1 trabalho, Formação Continuada de Professores – 1 trabalho, Pensamento Dialético

– 1 trabalho, Identidade e Gênero – 1 trabalho, Trabalho docente – 2 trabalhos, Formação Humana Integral – 2 trabalhos, ENEM – 1 trabalho, Medida provisória nº 746/2016 – 1 trabalho.

Destacamos para análise e discussão sobre a Reforma do Ensino Médio, o trabalho de Matos (2019) que parte do problema de pesquisa: quais os elementos motivadores e condicionantes da atual reforma do ensino médio e quais os fundamentos da proposta de formação do novo ensino médio? A pesquisa constatou que o capital vem atuando em rede para implementar sua agenda para a educação com o intuito de privatizar a educação pública compreendendo que a reforma intensificou esse processo. Destaca também, que o novo ensino médio nos ditames do capital, acentua a unitaleralidade, pois a reforma retira conteúdos científicos, desqualificando o jovem trabalhador ainda no seu processo de escolarização básica.

Já a pesquisa de Oliveira S. (2020), aponta que a Reforma do ensino médio, a partir da Lei 13.415/2017, está diretamente associada à precarização do trabalho firmado com a Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467/2017. Esse estudo constatou que a Reforma do Ensino Médio está alinhada a um projeto político de retomada do poder pela elite burguesa do País.

Destacamos, também, a pesquisa de Benachio (2020) que estudou o processo de implementação da Lei nº 13.415/2017 no Rio Grande do Norte, constatando que as ações realizadas e em desenvolvimento pelo Estado com vistas à implementação da reforma ainda se encontram em processo de planejamento e serão efetivadas em 2021, no entanto, a Reforma sinaliza para a precarização do ensino médio e educação profissional, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida que mais dependem da educação pública, aproximando ainda mais a formação humana praticada no ensino médio da lógica de formação do trabalhador flexível para os interesses do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humana integral. Por fim, o pesquisador defende o Ensino Médio integrado, como o modelo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e nos Centros Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte, como modelos que mais se aproximam da concepção de formação humana integral.

Interessante também destacarmos os estudos que se direcionaram para análise das mobilizações das juventudes como resistência à Reforma do Ensino Médio através das ocupações das escolas pelos estudantes secundaristas. Os estudos de Santos (2020); Mortari (2017); Silva A. (2017); Bergami (2019); Silva N. (2020); Gomes (2017) destacam o

engajamento dos estudantes em prol de políticas públicas de ampliação da democracia na escola, pois estes ocuparam as escolas como movimento de resistência contra a MP 746/2016 e a PEC 55 que restringiu os gastos públicos.

Observamos que as pesquisas que tiveram como objetivo analisar os impactos da Reforma do Ensino Médio na formação dos jovens apontaram para a compreensão de que essa nova proposta visa alinhar os interesses do mercado voltados para a formação de mão de obra aligeirada e, ainda, buscar esvaziar o sentido da formação humana integral proposto pelas DCNEM de 2012, como também, desvalorizar a educação pública como direito social, uma vez que a gestão da educação segue o modelo de gestão empresarial e privatista.

Em relação aos estudos sobre a formação de Professores do Ensino Médio, observamos que há uma maior concentração de pesquisas sobre a formação Inicial – contendo 21 trabalhos e sobre a formação Continuada – contendo 11 trabalhos.

Alguns dos trabalhos sobre a Formação dos professores se concentraram na análise do Programa Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, política pública educacional que foi instituída em 22 de novembro de 2013 e aplicada como política de formação continuada dos professores do ensino médio em parceria com os Estados, como demonstram os estudos de Santos J. (2018); Dias (2018); Cerqueira (2018).

A diversidade de estudos acerca da formação de Professores apontam para a necessidade da exequibilidade da Meta 15 do PNE (2014-2024) que é garantir que todos os professores da Educação Básica possuam Educação Superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que lecionam até o ano de vigência do PNE (2024), e para isso se concretizar é preciso “um maior investimento em políticas públicas que promovam um crescimento da atratividade para a profissão docente e a permanência dos licenciados nas salas de aula.” (SANTOS, G., 2018)

Outra questão muito discutida foi a formação continuada através de diversos programas de origem federal, como também a partir de programas estaduais de formação de professores. Dias (2018) destaca que as políticas de formação, carreira e gestão devem caminhar juntas, visando à valorização dos professores, pois considera que as precárias condições de trabalho e baixos salários irão interferir diretamente na busca pela formação inicial, desenvolvimento profissional e permanência na profissão, implicando em

desvalorização docente, apesar da oferta de programas de formação continuada de professores.

Esse é realmente um problema muito discutido nos estudos que tratam sobre políticas de formação docente, pois a formação faz parte das políticas de valorização dos professores. Por outro lado, a formação de professores com vistas a atender aos interesses dos empresários da educação, segue uma lógica racional e técnica no que tange à formação dos professores; a descontinuidade das políticas educacionais e seus desdobramentos no tocante à formação de professores e o emprego das competências do mercado de trabalho para formar um profissional flexível. (GOMES, 2016)

Quadro 3– Pesquisas sobre a Formação de Professores do Ensino Médio - BDTD (2016-2020)

OBJETO DE ESTUDO	AUTORES
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	SANTOS, G. (2018); ALMEIDA (2017); MOURA JÚNIOR (2020); PEREIRA, A. (2017); SIMÕES (2016); MOMOLI (2019); CORRÊA (2016); RODRIGUES (2017); DEUS (2019); GOMES (2016); RIZZO (2018); TONELLI (2020); AROUCHE (2020); SOUZA NETO (2018); LIRA (2020); OLIVEIRA, W. (2019); SOUZA, E. (2016); OLIVEIRA, A (2016); MACHADO (2016); SOUZA, F. (2019); PREVIATO (2016).
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	SANTOS, J. (2018); DANTAS (2018); DIAS (2018); SANTANA (2018); BIANCON (2016); ABEGG (2018); VILELA (2016); BENGTSON (2017); AMARIS-RUIDIAZ (2018); VIEIRA, A. (2019); SILVA, L. (2018).
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	GIMENES (2017); ALMEIDA (2019).
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	TOEBE (2016); RADAELLI (2016); OLIVEIRA, D. (2019).
ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI)	SILVA, R. (2017); PEREIRA, O. (2019).
PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENS. MÉDIO	CERQUEIRA (2018); DUARTE (2018).
LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO	AMENDOLA (2017)/ VIEIRA, A. (2016)
FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL MÉDIO	ZAIONS (2017)
ENEM	ARAÍJO, R. (2017)

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento de dados BDTD (2016-2020)

2.3A abordagem qualitativa da pesquisa

Fizemos a opção pela pesquisa qualitativa por entendermos que a prática investigativa se configura como uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo. Dessa maneira, acrescentamos que a prática investigativa se configura numa abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo. Para Lüdke e André (2013) a pesquisa qualitativa desenvolve-se numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e dá foco à realidade numa dimensão complexa e contextualizada.

Conforme Chizzotti (2011, p. 28), “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Tendo em vista que esta pesquisa abrange o universo social, analisando o contexto das políticas de formação de professores, e os vários elementos que constituem a complexidade do fenômeno educacional, optamos pela abordagem qualitativa também por esta apresentar possibilidades mais amplas de conhecimento dessa realidade. Corroborando com essa abordagem, Chizzotti (2011) afirma:

As pesquisas qualitativas, por outro lado, não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema. (CHIZZOTTI, 2011, p. 26)

Sob o espectro de pesquisas denominadas de qualitativas, observa-se uma grande variedade e diferentes classificações que foram sendo desenvolvidas a partir da necessidade de compreender melhor os fenômenos sociais. Na educação, as pesquisas foram seguindo um viés qualitativo, visto que as abordagens positivistas de análise da realidade apresentavam limitações diante da complexidade das interações sociais do campo educacional.

Sobre as características da pesquisa qualitativa em educação, Bogdan e Biklen (1982) apud Ludke e André (2013, p. 12-14) apresentam cinco características clássicas sobre esse tipo de pesquisa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;

3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Observamos assim, que este tipo de pesquisa se ampara em dados com predominância descritiva, que serão coletados em situações diretas entre o pesquisador e as fontes, sejam estas: documentos, instituições ou indivíduos e que serão analisadas à luz de referenciais teórico-metodológicos, portanto, há todo um arcabouço teórico, estruturado e de rigor que norteará o trabalho de pesquisa e de compreensão do objeto em estudo.

2.4 O contexto da pesquisa

Frente à opção apresentada e embasada na abordagem qualitativa da pesquisa em educação, realizamos a pesquisa documental. Optamos pela análise da realidade de Pernambuco por este representar, no contexto das escolas de ensino médio integrais, uma experiência anterior à Lei nº 13.415/2017 que instituiu a Reforma do Ensino médio no Brasil. A realidade das escolas de ensino médio de Pernambuco, serviram de modelo para a reforma em nível nacional, uma vez que Pernambuco já vinha empregando, desde o ano de 2007, o modelo das escolas integrais com foco em empreendedorismo e o modelo de gestão por resultados.

A partir do Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco (PROGEPE), que foi organizado em 12 módulos de estudo, onde cada módulo apresentava detalhadamente como se estruturava a política educacional do Estado, partimos do referencial contido no módulo XII, que trata da Política de Responsabilização Educacional empregada em PE.

Com base nesse documento, Pernambuco (2012), a preocupação do Governo do Estado em implantar estratégias de responsabilização na educação (accountability), parte da necessidade de atender as demandas da sociedade com qualidade social, transparência na gestão e o controle social da ação e serviços do governo prestados à sociedade.

Assim sendo, em 2007 a administração de Pernambuco implanta um novo modelo de gestão pública, baseado em resultados e com a preocupação de avaliar os processos e os resultados da escola a partir da implementação de políticas de responsabilização da escola.

De acordo com esse documento, a estrutura de responsabilização educacional visa atender às seguintes premissas:

O modelo de gestão para resultados aplicados à educação demanda a definição de responsabilidades e o cumprimento das atribuições por cada uma das partes envolvidas (SEE, GRE e Escola), resultando em um sistema de gestão de responsabilização educacional pautado por características como a flexibilidade, a descentralização e pela participação dos atores no processo educacional. (PERNAMBUCO, 2012, p.6)

Essa concepção tem como fundamento, o atendimento eficaz de cada agente, nos diferentes âmbitos de atuação da esfera educacional de Pernambuco com a justificativa de promover a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Segundo ainda essa concepção, a melhoria da aprendizagem dos estudantes vai estar vinculada ao índice de desempenho obtido nas avaliações externas e no caso de Pernambuco, é criado um índice específico chamado de Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE)⁴ e atrelado a ele vem também o Bônus de Desenvolvimento Educacional (BDE)⁵. Essas estratégias são entendidas pelo Governo Estadual, como uma preocupação de apresentar à comunidade escolar, os resultados das escolas e a participação de todos na tomada de decisão e na elaboração de planejamento pedagógico da escola.

As mudanças ocorridas na gestão pública de Pernambuco (PE) e, conseqüentemente, na educação, surgem em consonância com a reestruturação do Estado a nível federal brasileiro. Tendo como ponto inicial, a implementação do Plano Diretor de Reforma do Estado iniciado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE)⁶, ou seja, houve uma atmosfera em âmbito nacional que impulsionou os estados e municípios a reelaborarem formas de gestão que incluíssem o modelo empregado nacionalmente, uma vez que cada ente federado tinha que assumir suas responsabilidades a partir da própria legislação em vigor.

Sobre a questão da reforma do Estado brasileiro e das responsabilidades de cada ente federado, o documento, módulo XII, do PROGEPE (2012, p. 8) afirma:

A reforma compreendeu a dimensão institucional a partir de sua legalização contemplando a descentralização na organização estatal, a dimensão da gestão e a cultural. Do ponto de vista da gestão, a ênfase se deu pela autonomia e responsabilização de gestores na administração por resultados,

⁴ É o indicador de qualidade da educação pública estadual que permite diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, ano a ano

⁵ É o incentivo financeiro para os profissionais de todas as escolas que atingirem as metas propostas. A unidade que alcançar 50% da meta, receberá a metade do bônus, e a partir daí será considerado o intervalo de 10% até atingir 100% da meta.

⁶ Na gestão de Fernando Henrique Cardoso para a presidência do Brasil, Bresser-Pereira assumiu o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado Plano Diretor da Reforma do Estado na perspectiva gerencial baseando-se na gestão por resultados, na competição administrada por excelência, e no controle ou responsabilização social.

competição administrativa e controle social, inicialmente no nível macro (Ministérios e Secretarias). No que se refere à mudança cultural, ela pode ser entendida na mudança de mentalidade e comportamento no âmbito da administração pública, voltada para a gestão para resultados.

A atmosfera de modernização nas gestões públicas, segundo ainda, documento Pernambuco (2012), iniciam-se no momento em que o Governo Federal implanta o Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados (Pnage) onde os estados e municípios passam a realizar reformas em seus sistemas de atendimento às políticas sociais, dentre elas, a educação.

Pernambuco entra na lógica do Pnage a partir de 1999, onde houve toda uma reforma do Estado com base neoliberal e de desmonte dos serviços públicos, com vista à racionalização e redução dos gastos do governo nas áreas sociais.

É a partir de 2007, especificamente, que Pernambuco vai implantar um novo modelo de gestão pública, com o apoio do Movimento Brasil Competitivo (MBC), onde este vai consolidar a modernização da gestão pública estadual, com base nos resultados nas áreas consideradas prioritárias (segurança, educação e saúde).

A partir dos resultados compactuados entre o Governo, cada secretaria e os gestores das instituições presentes em cada área, irão incorporar as responsabilidades para cada âmbito.

No caso da educação, a lógica que vai está presente no que concerne às políticas de responsabilização, baseia-se na:

A ideia fundamental que caracteriza o sistema de responsabilização (*accountability*) é que, na medida em que a qualidade da educação de cada escola e sistema de ensino passa a ser mensurada pelo IDEB, as escolas passam a ser cobradas em função de seu desempenho, o que contribui para melhorar os seus resultados. (PERNAMBUCO, 2012, p. 13)

Sobre o sistema de responsabilização da educação, observamos vários pesquisadores que analisam os resultados como negativos e que não alcançam a qualidade como, geralmente, são defendidos pelos governos que empregam tais práticas.

Para Freitas (2014), existe uma estreita relação entre as políticas de responsabilização da educação, vinculadas aos índices de desempenho, medidos em consonância com as avaliações externas, taxa de aprovação/reprovação do censo escolar, com os interesses dos reformadores empresariais da educação.

Para tecermos reflexões críticas a esses modelos gerencialistas de educação, baseamo-nos nos referenciais da teoria crítica da educação para entendermos em que contexto essas políticas foram e/ou estão sendo construídas, buscando desmistificar as concepções hegemônicas embutidas em seu interior. É uma ação de resistência com vistas a fortalecer o movimento dos educadores profissionais da educação.

Nesse caminho metodológico, encontramos-nos com a perspectiva de valorização do conhecimento do outro, diferente ou não em sua cultura, mas rico em seu tempo histórico e fazer profissional. Enquanto pesquisadores, procurando compreender como se dão determinados fenômenos sociais e/ou educacionais e não pretendemos assumir o papel de intelectuais que vislumbram mais que os demais, porém, trazemos também as nossas experiências e construtos teórico-metodológicos assumidos conscientemente, mas nos colocamos como no diálogo entre Paulo Freire e Antonio Faundez no livro *Pedagogia da Pergunta*:

[...] Na verdade, a posição que defende a comunhão com as massas não é a de braços cruzados, não é a de quem o papel do intelectual é apenas o de assistente, do mero ajudante, do facilitador. O seu papel realmente importante e fundamental será tão maior e tão substancialmente democrático quando, ao pôr-se a serviço dos interesses das classes trabalhadoras, jamais as tente manipular através de sua competência técnica ou científica ou através de sua linguagem, de sua sintaxe. Quanto mais busque esta coerência, tanto mais descobre que precisa colocar juntos o “sentimento” e a “compreensão” do mundo. A leitura crítica da realidade, tem de juntar a sensibilidade do real e, para ganhar esta sensibilidade ou desenvolvê-la, precisa da comunhão com as massas. O intelectual precisa saber que a sua capacidade crítica não é superior nem inferior à sensibilidade popular. A leitura do real requer as duas. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 20-21)

Então, a leitura da realidade requer o conhecimento empírico em relação com o conhecimento epistemológico, numa relação dialética de análise de cada situação ou fenômeno específico. As nossas concepções de formação de professores, baseadas nos ideais freireanos que prezam pela perspectiva da educação como ação libertadora dos estados de consciência ingênua acerca da realidade vivida pelos sujeitos, numa busca por problematizar as situações excludentes e desumanas. Uma vez que cada participante da pesquisa rever o seu pensar e agir tanto pessoal quanto profissional, este vai assumindo o compromisso ético de mudança e de problematização do cotidiano da escola em que atua junto com seus pares. “[...] Durante os encontros cada um vai tomando consciência do seu próprio fazer pedagógico, em processo permanente de reflexão, (dê)sconstruindo práticas e (re)construindo-as, em vistas

de uma perspectiva humanizadora comprometida com a conscientização e libertação de todos.” (Idem, p. 848)

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes como ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 2006, p. 120)

2.5 As lentes teóricas de análise dos dados

Como aporte teórico para nossa pesquisa, utilizamos as teorias críticas como elementos de ruptura dos paradigmas das teorias tradicionais educacionais. Utilizamos os autores: Henry Giroux (1986), Michael Apple (2001,2003) e Paulo Freire (1967, 1987, 1997), pois compreendemos que estes apresentam sustentação ao escopo teórico da pesquisa.

Para Arêas (2016), a teoria crítica, de base marxista, parte da relação intrínseca entre sujeito e objeto, ou seja, estabelece como princípio a necessidade de um sujeito histórico, ela não é neutra quanto as relações sociais, ela toma a sociedade como objeto e rejeita a ideia de produção intelectual independente da ordem social em vigor. Reúne teoria e prática, incorporando o pensamento reflexivo a uma tensão presente para uma análise crítica.

Para Henry Giroux (1986), a teoria crítica refere-se tanto a uma “escola do pensamento” quanto a um processo de crítica. Ela aponta para um corpo de pensamento que é valioso para os teóricos educacionais. A educação passa a ser vista entre rupturas, descontinuidades e tensões advindas do seu percurso histórico, onde o papel central da ação humana e a luta estão vividos frente o modelo social atual e a busca constante por uma sociedade emancipada.

Demonstrou-se, no conjunto dos estudos, que a obra de Freire pode contribuir, efetivamente, com um pensamento e uma prática progressistas que têm, no horizonte, a humanização e a utopia de uma sociedade mais democrática, justa e solidária. (SAUL, 2016, p.29)

Sendo assim, as implicações teórico-metodológicas de base freireana, permitem aos educadores e pesquisadores do campo social uma possível prática envolvida com os aspectos políticos e sociais da sociedade em que estão inseridos. Hoje, num contexto de reformas e de propostas de ações mecanicistas e reprodutoras no campo educacional brasileiro, pensamos o quanto é importante resgatarmos os ideais freireanos de educação e política, uma vez que ninguém e tampouco nenhuma ação dos sujeitos é neutra, pois cada prática é revestida de intenções que servem a uma reprodução-permanência ou voltada para uma resistência-transformadora. Quanto à importância de assumirmos os ideais de Paulo Freire, numa sociedade dividida por projetos divergentes e anseios antagônicos, António Nóvoa nos adverte:

A vida e a obra de Freire estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo uma referência obrigatória para várias gerações de educadores. [...] As propostas por ele lançadas foram sendo apropriadas por grupos distintos, que as realocizaram em vários contextos sociais e políticos. [...] A partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, Paulo Freire é, ele próprio, um patrimônio incontornável da reflexão pedagógica atual. A sua obra funciona com uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica. (NÓVOA, 1998, p. 185).

O educador Paulo Freire foi um pensador que analisou os problemas de sua época, onde o número de pessoas jovens e adultas analfabetas era maior do que o número de pessoas alfabetizadas e de que esse grupo de analfabetos era composto por pessoas trabalhadoras que não tiveram acesso à escola por diferentes razões. No entanto, sua proposta de alfabetização não só se baseava no ensino das letras e fonemas, mas numa proposta político-educadora de análise e reflexão da realidade concreta em que viviam esses sujeitos. Estes trabalhadores, a partir de uma formação crítico-libertadora, passaram a compreender as ações limitantes e a razão de injustiças sociais que eram mascaradas por ideologias dominantes e que se apresentavam com propostas de “tornar dóceis e passivos” os sujeitos que não tinham acesso aos bens econômicos e culturais produzidos pela sociedade de sua época.

Portanto, há uma verdadeira necessidade de trazermos para o campo da vida em sociedade e dentro das escolas a proposta de Freire, levando-se em consideração que para “reinventar Paulo Freire exige uma releitura crítica dos pressupostos de sua obra, diante dos desafios que se colocam nos diferentes contextos concretos do tempo histórico. (SAUL, 2016, p.25)

Assim sendo, compreendemos que as práticas de formação dos professores que fazem parte do mecanismo de elevação de índices e buscam por resultados apenas em alguns componentes curriculares que são avaliados nas provas externas, geralmente não se vinculam às práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano das escolas ou estas não dão conta das necessidades e desafios dos professores, uma vez que não escutam e não dão voz a estes sujeitos.

Giroux (1986) tece reflexões sobre a necessidade de resistência dos educadores e do importante papel que a pedagogia radical (crítica) pode desempenhar para uma tomada de consciência crítica a partir do contexto da escola:

As escolas produzem formações sociais em torno de exploração de classes, gênero e raça, mas ao mesmo tempo contêm pluralidades contraditórias que geram possibilidades tanto para mediação quanto para a contestação das ideologias e práticas dominantes. Efetivamente a escola nem é um baluarte da dominação, nem um lócus de revolução; assim, ela contém espaços ideológicos e materiais para o desenvolvimento de pedagogias radicais. É claro que a escola é apenas um local onde os educadores radicais podem lutar por interesses emancipatórios. No entanto, a escola é uma esfera que deve ser seriamente considerada como um local para se criar um discurso crítico em torno das fórmulas que uma sociedade democrática poderia tomar e das forças sócio-econômicas que impedem tais formas de emergir. (GIROUX, 1986, p. 157)

Freire (1996, p.35) nos chama a atenção para como se dá o movimento de conscientização dos sujeitos, “[...] conhecer a realidade de que participam a não ser com eles, como sujeitos também deste conhecimento que, sendo, para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que dá ao nível da sua experiência quotidiana) se torna um novo conhecimento”. Sendo assim, o pesquisador ou coordenador do círculo de cultura, vai elaborando o conhecimento construído no e com o grupo a partir de suas vivências e experiências anteriores e das novas experiências reelaboradas dentro dos círculos.

A consciência do inacabamento gera novos sentidos e ressignifica a existência humana em busca de uma formação contínua, constante, permanente para cada vez mais ser melhor consigo e com o outro, na convivência e partilha de saberes/experiências/conhecimentos e nas possibilidades de superação. Paulo Freire nos adverte que “[...] Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação.” (FREIRE, 1993, p. 18)

Analisando o conceito de desumanização, como distorção da vocação para a humanização apresentado por Freire (1993), destacamos o contexto do Brasil a partir de 2013 com as mobilizações e protesto nacional da população por pautas sociais em prol de baixar as passagens dos coletivos, entre outras reivindicações, mas que naquele momento, observou-se o fortalecimento de alas conservadoras, junto com representantes do legislativo que estavam insatisfeitos com o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) que vinha governando o Brasil por três mandatos na presidência. Nesse movimento, por absurdo que possa parecer, para nós educadores e educadoras, surgem, também, bandeiras contra o educador Paulo Freire, tecendo críticas e justificando o atraso na educação brasileira ao pensador.

Percebemos que desde os protestos de 2013, até os dias atuais, com a eleição do Presidente Jair Messias Bolsonaro do (PSL) em 2019, houve um fortalecimento de ideais contra o pensamento livre de maneira a subestimar as pautas humanizadoras, problematizadoras e que defendem questões sociais levantadas pelas concepções de pensadores como Freire e outros estudiosos aliados a uma proposta de pedagogia crítica-transformadora da realidade injusta. Essas ideias, agora são desvalorizadas e ameaçadas por ideologias neoconservadoras de grupos sociais em defesa do livre mercado e da instituição da “moral” e defendem abertamente pautas contra os direitos humanos para todos.

Tendo em vista esse contexto complexo de situações-limites no Brasil e na educação, o pensamento de Paulo Freire continua relevante e atual:

1. uma revisão de literatura revela alguns subcampos de teorização, prática e pesquisa em educação (pedagogia crítica, educação popular, pesquisa participante e outros) que tem como fonte principal o pensamento freireano. Além disso, um volume substantivo de trabalhos acadêmicos sobre Freire desenvolvidos em vários países demonstra que seu quadro analítico ainda ajuda a compreender as relações dinâmicas entre educação e sociedade;
2. muitas das propostas político-pedagógicas de Freire são relevantes para dar conta de questões educacionais contemporâneas: currículo, formação de educadores, proposição e análise de políticas públicas, relações de gênero, poder e classe e outras. Diante disso, educadores de diferentes partes do mundo, interessados na promoção de justiça social, têm recorrido à pedagogia freireana em uma grande variedade de contextos e campos profissionais. Seu pensamento não mostra sinais de desbotamento, ao contrário, parece florescer;
3. a vida e o trabalho de Freire são uma fonte de inspiração para os educadores progressistas, no século 21. Muitas comunidades, grupos e movimentos sociais, buscam incentivo para prosseguir com suas ações não somente no vigor intelectual das ideias de Freire, em sua visão política e sua conduta pessoal, mas, também, naquilo que ele representa em termos da

utopia de construção de uma nova ordem social. (SCHUGURENSKY, 2014)

Corroborando com a concepção da importância do pensamento de Freire, tanto para a educação brasileira, quanto para a contribuição teórico-metodológica à pesquisa e aos estudos sociais, apresentamos o que afirma Saul:

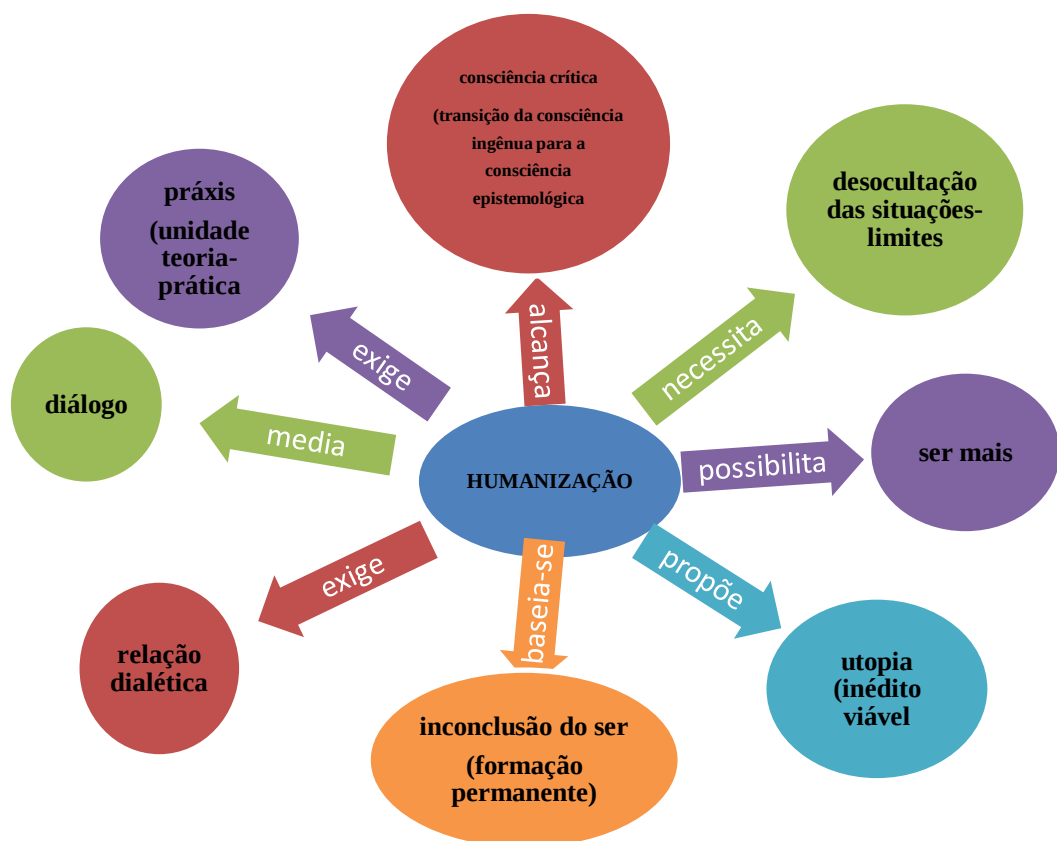
Freire é um dos fundadores da “Pedagogia Crítica”, que se compromete com a compreensão da realidade, a partir da perspectiva dos oprimidos, e com a ação transformadora da sociedade, no bojo de um processo coletivo de libertação, humanização e luta por melhores condições de vida para todos. Essa pedagogia busca entender como se estabelecem as relações de poder por meio da produção, distribuição e consumo do conhecimento, em contextos concretos de política e prática educativa, iluminando contradições sociais e apontando espaços possíveis para a ação contra-hegemônica. Na perspectiva da pedagogia crítica, é necessário que se tenha não somente uma consciência crítica sobre a realidade, mas, também, uma prática coerente com essa opção. Essa pedagogia propõe que se construam conhecimentos e atitudes que possam ajudar os sujeitos a questionar, com radicalidade e rigor, as ideologias que legitimam os padrões socioculturais dominantes e, também, a assumir, solidariamente, a responsabilidade cotidiana de reconstruir o real. (SAUL A., 2015, p. 44-45):

Compreendemos que a iniciativa de trabalhar com o pressuposto teórico-metodológico de base freireana é uma tomada de consciência política e ética contra as situações injustas e opressoras que estão sujeitos todos os trabalhadores brasileiros, mas que aqui nos detemos aos trabalhadores em educação, no segmento de docentes, pois estes exercem ação específica de refletir sobre questões do contexto atual com os estudantes e com os seus pares. Se este profissional de alguma forma é levado a assumir uma postura passiva, inconsciente e a assumir uma consciência ingênua sobre a realidade em que vive, realidade esta de produção capitalista que só visa o lucro e as pessoas são usadas como meros instrumentos de trabalho, sofrendo duros ataques com a retirada de vários direitos sociais, é preciso que estes profissionais assumam uma postura como agentes com consciência crítica e sejam transformadores dessa realidade limitante.

Freire é o mais importante pedagogo de língua portuguesa do século XX. A sua vida e a sua obra impõem-no como uma referência obrigatória, uma vez que transporta memórias e conceitos essenciais para o esforço científico de pensar a educação e a escola. (NÓVOA, 1998, p.172)

A partir de uma leitura crítica das obras de Freire, *Pedagogia do Oprimido* e da *Pedagogia da Esperança*, podemos construir uma síntese das categorias fundantes na Pedagogia deste educador do século XX que continua tão atual e relevante para a educação no Brasil e no Mundo no que se refere a análise das realidades sociais ainda excludentes e de grandes diferenças de classes.

Figura 1- Categorias fundantes na Pedagogia da Esperança e na Pedagogia do Oprimido



Fonte: A autora com base nas obras de Freire: *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*

Nas duas obras de Freire apresentadas na figura acima, percebemos como eixo central a categoria humanização, pois compreendemos ser este o centro da própria pedagogia freireana, pois a sua pedagogia atenta para uma busca de justiça social que possibilite a humanização das pessoas com práticas mais éticas. Neste processo de humanização, os

sujeitos vão através do diálogo e respeito mútuo, que sabemos não se dá de forma harmoniosa, pois exige uma relação dialética, portanto, na maioria das vezes contraditórias, mas que através de um esforço rigoroso pela busca de desocultação das situações-limites, castradoras de possibilidades, busca-se, então, a possibilidade do sujeito atingir novas realidades a partir da categoria “Ser Mais”, com vistas a atingir uma possibilidade permanente de completude, entretanto, esta será uma busca contínua e permanente.

Essa tentativa permanente em busca de sua humanização dar-se-á pelas relações dos sujeitos consigo mesmo e com os outros, pois só com a convivência humana nos tornamos mais humanos, exercendo uma constante prática de ação-reflexão-ação do nosso pensar e agir pessoal, social, político e cultural. Saul e Giovedi (2016) apontam quatro princípios que são fundamentais para a formação de educadores a partir dos referenciais freireanos:

1. **Princípio político** – seria a tomada de consciência e ação pela busca de realidades menos opressoras e mais justas. Podemos entender isso como organização coletiva por busca de pautas que atendam às reais necessidades dos sujeitos e dos grupos que são marginalizados numa sociedade de poucas possibilidades para a maioria das pessoas.
2. **Princípio axiológico** – seria a própria análise da função da educação libertadora e humanizadora presentes na pedagogia de Freire. Para Saul e Giovedi (2016), “a educação deve promover a solidariedade e não a competição. Deve promover o compromisso com a vida coletiva e não o individualismo. Deve promover a reflexão crítica e não os simplismos. Deve promover a autonomia e não a alienação.”(p. 214)
3. **Princípio gnosiológico**- esse princípio aponta que o conhecimento se dá em constante relações dialéticas entre os sujeitos nos diferentes contextos, sejam estes econômicos, sociais, culturais e políticos. A educação precisa respeitar esse processo que é intrínseco à constituição humana e, portanto, necessita assumir uma postura crítica e de análise do concreto vivido pelos sujeitos.
4. **Princípio epistemológico**– esse princípio apresenta a possibilidade de construção do conhecimento a partir dos conhecimentos prévios e empíricos dos alunos, ou seja, respeitando os conhecimentos da experiência de cada um e de cada grupo social, mas que em constante “ir e vir” epistemológico, de análise e reflexão com os conhecimentos sistematizados, estes se complementam e reelaboram novas consciências, que antes ingênuas, permitem-se reelaborar os conhecimentos anteriores para o nível de um conhecimento amplo, mais complexo e mais profundo. (SAUL; GIOVEDI, 2016, p. 214-216),

Diante da atual supervalorização dos mecanismos de controle, avaliação e meritocracia como referencial de qualidade e competência no âmbito das políticas educacionais, atrelados ao modelo empresarial em defesa dos princípios capitalistas e neoliberais, compreendemos a realidade a partir da análise das formas materiais de organização da sociedade, ocorridas ao longo da história da humanidade, levando em consideração que as relações entre os diferentes sujeitos e o lugar que estes ocupam na cadeia produtivo-econômica têm determinado, concretamente, relações desumanas e de exploração por parte dos indivíduos que detêm o poder econômico em relação aos indivíduos que não detêm.

O uso da Teoria crítica justifica-se por tentarmos compreender como os mecanismos e princípios do capitalismo se refletem nas relações sociais, definindo políticas educacionais neoliberais baseadas na competição, meritocracia e individualismo, como justificativas ideológicas para a acumulação de bens entre os indivíduos. “[...] Essas concepções ‘penetram’ na educação, durante os anos de 1990 e 2000, mediante a implantação de modelos pedagógicos fundamentados nas competências individuais e incorporados nos currículos escolares.” (RODRIGUEZ, 2014, p. 131)

Nesse sentido, as desigualdades e contradições sociais determinadas pelo o acúmulo irrestrito do capital por uma minoria hegemônica, são ocultadas através de ideias que visam alienar a maioria da população que não consegue acumular e gerar riquezas para si, mas apenas acumular para aqueles que detêm o poder dos meios de produção e serviços.

A educação pública no Brasil, recentemente, vem sendo norteadas por estratégias neoliberais, materializadas em reformas curriculares, gestão da escola, formação de professores, privatizações e parcerias público-privado que visam restringir os direitos e autonomia dos profissionais da educação, através de mecanismos defensores do livre mercado e não em defesa do ser humano, ocasionando grandes problemas sociais, como nos alerta Rodriguez (2014):

Depois de várias décadas de vigência dessas concepções educacionais, econômicas e políticas de índole individualista e liberal, se observa um panorama devastador na base material que sustenta a sociedade capitalista. O meio ambiente está ameaçado, se aprofundaram as desigualdades sociais e regionais, tanto em nível nacional como internacional. E o discurso de modernização da sociedade acabou sucumbindo nos últimos tempos com a crise econômica global que eclodiu no ano de 2008 nos Estados Unidos,

precisamente um dos países que, no final dos anos de 1970, promoveu a reestruturação produtiva. (RODRIGUEZ, 2014, p. 132)

No atual contexto da educação brasileira, permeada por projetos antagônicos, de um lado os projetos que representam o ideário dos profissionais da educação e lutas sindicais, de outro lado, os projetos dos empresários da educação que visam redirecionar os rumos da educação com vistas aos interesses privatistas e da classe dominante; discursos são construídos em prol da hegemonia neoliberal e assim, propostas de desarticulação dos educadores e desvalorização da escola pública são legitimados e muitas vezes aceitos por uma grande parcela da sociedade que se encontra alienada da realidade concreta que estão inseridas.

É nesse processo de reflexão e desocultação da realidade excludente e opressora que assumimos nesta pesquisa os referenciais da Teoria crítica, na perspectiva de analisar as recentes reformas neoliberais na educação que implicam na falta de diálogo e na anulação da autonomia dos educadores e dos demais sujeitos do campo escolar. Compreendemos ser necessário, como ainda salienta ainda, Rodriguez (2014):

Portanto, é importante analisar a luta de classes que se trava no momento histórico em que se desenvolve o referencial da pós-modernidade, no contexto da mundialização da economia e da globalização da cultura ocidental. O método materialista histórico-dialético permite evidenciar esse processo, no qual a linguagem atua como um elemento catalizador do poder e se torna um agente que desloca a realidade, dando um conteúdo ideológico que oculta a verdade, excluindo a história e o conhecimento científico. O discurso atua como factótum totalizador que distorce a realidade para promover a verdade da classe dominante. (Idem, 2014, p. 135)

Essa perspectiva epistemológica, no campo da pesquisa, permite-nos um apanhado amplo e complexo da realidade concreta vivida, buscando compreender como os sujeitos do campo educacional interagem e se relacionam nas situações contraditórias emergentes do atual contexto político, econômico, cultural e social do Brasil e suas relações com outras sociedades hegemônicas do ponto de vista da mundialização da economia e de suas respectivas consequências.

Segundo, ainda, Rodriguez (2014), as teorias pós-modernas do discurso são responsáveis por legitimar as diferenças e desigualdades promovidas pelo capitalismo, porque estas camuflam o processo de alienação e aceitação das verdades impostas pelas classes

dominantes e defendem os interesses do mercado. Consequentemente, essas teorias agem de forma contrária às lutas sociais que anseiam por pautas democráticas e de justiça social, divulgando consensos sociais de que o modo de produção capitalista oferece possibilidades de acumulação e apropriação dos bens oriundos do trabalho por parte da classe trabalhadora, como se ocorresse um processo justo em defesa da “meritocracia”. A autora afirma que:

[...] os cientistas sociais devem ser capazes de identificar como as pessoas desenvolvem seus pensamentos dentro dos limites da diversidade ideológica permitida e do consenso pactuado pelo poder hegemônico. É necessário evidenciar os mecanismos de controle social, que enquadram aqueles que não aceitam essas formas de acionar nos meios de coesão policial ou militar, previstos pelo aparelho de seguridade estatal, para combater a resistência social. (RODRIGUEZ, 2014, p.141-142)

Como esse estudo se propôs analisar as formações de professores dentro do modelo gerencial de educação, embasadas no novo referencial de ensino médio proposto pela Lei Nº 13.415/2017, buscando compreender, ainda, como os profissionais da educação que estão inseridos nas práticas gerencialistas reestruturam e/ou reconstroem propostas de resistência a tais práticas, compreendemos que tanto Teoria Crítica, quanto a Pedagogia crítica com base em Freire contribuiu na análise desse fenômeno, possibilitando uma compreensão dos diferentes aspectos envolvidos na realidade concreta de formação dos professores, quanto das possíveis propostas de transformação e emancipação construídas coletivamente pela classe de trabalhadores da educação pública, como forma de resistência.

No campo da educação, que não pode ser analisado de forma isolada, mas numa perspectiva de totalidade entre as outras áreas da existência social, os mecanismos presentes em muitas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas, prestam-se, também, à defesa e divulgação da lógica da escola como uma empresa a serviço da ampliação e fortalecimento do capital.

Nesse caminhar do pesquisador, junto com a sua tomada de consciência política, ética e técnico-científica, definindo os pressupostos teórico-metodológicos que irão nortear toda a construção do conhecimento da realidade que se encontra por trás das aparências que às vezes nos parecem óbvias, mas que só através de um rigor metodológico poderemos alcançar a essência do objeto em estudo.

Portanto, entendemos que há uma real necessidade de compreendemos o contexto das políticas educacionais estabelecidas com base no processo de formação de tempo integral,

numa perspectiva voltada para os referenciais das empresas, usando princípios de empreendedorismo, controle, avaliações focalizadas e standardizadas, além da formação docente com base em padrões curriculares e expectativas de atingir índices e bonificações pelo princípio da meritocracia, individualismo e competitividade que não condizem com uma proposta de formação ampla, ética e humanizadora dos sujeitos.

Percebemos que os ideais que estão, fortemente em jogo, são os ideais do capitalismo perverso que não olha o “outro” como gente, como humano, mas como competidor e caso este não atinja aos interesses do mercado são descartados sem pudor. (FREITAS, 2018)

É preciso que, enquanto coletivo de educadores, trabalhadores, pais e estudantes, possamos refletir qual o papel da escola pública e o que desejamos a partir dela e com ela, pois as estratégias que visam confundir os reais interesses da classe dominante são bem estruturadas e assumem o discurso neoliberal com narrativas que usam, arbitrariamente, categorias progressistas, como por exemplo, a participação, gestão democrática, controle social, autonomia, mas que na verdade, por trás das aparências, visam limitar e fragmentar a luta coletiva dos grupos que estão à margem dos bens econômicos e culturais produzidos pela sociedade. Quanto mais uma pequena parcela da população acumula, dentro do mecanismo de produção capitalista, mais pessoas obterão menos bens e terão menos condições de sobreviver.

3. AS BASES DAS POLÍTICAS DE GERENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Ela é revolução por isto. Dos golpes, seria uma ingenuidade esperar que estabelecessem diálogo com as massas oprimidas. Deles, o que se pode esperar é o engodo para legitimar-se ou a força que reprime.

(FREIRE, 2016, p. 200)

Neste capítulo, apresentamos como surgiram as políticas de gerenciamento na educação e de como estas atuam em defesa de uma organização administrativa de controle, avaliação e auditoria, e ao mesmo tempo comungam com ideais neoconservadores que emergem fortemente na exigência por reformas na educação brasileira.

Pesquisar e conhecer o papel do Estado nos leva a realizar uma análise de conjuntura necessária à compreensão das políticas educacionais no campo da formação de professores e seus desdobramentos. O ideário neoliberal tem se apresentado no cenário nacional sob a égide de múltiplas determinações que perpassam pelas mudanças nas áreas: política, econômica, jurídica e cultural. Por sua vez, estas estão sendo direcionadas através das reformas propostas pelo projeto global capitalista com intencionalidade colonizadora.

Desde os anos de 1990 houve um fortalecimento das práticas neoliberais no mundo e no Brasil. No contexto brasileiro, o governo Fernando Henrique Cardoso implantou diversos movimentos de instalação de políticas para reformas no papel do Estado. Nesse movimento em prol das políticas neoliberais, o Banco Mundial atua no cenário nacional direcionando uma agenda reformista no campo da educação e formação de professores. Para Freitas (1999), a reconfiguração do ensino superior brasileiro surge como condição de adequação a influência dos organismos internacionais prevendo alterações nos perfis profissionais que determinam mudanças fundamentais nos currículos de formação do profissional, para atuar na educação básica.

Segundo Apple (2001, p. 32), existe um crescimento de um movimento internacional de direita em prol de agendas reformistas na educação com vistas a atender aos interesses do mercado. O autor afirma que esse fenômeno se caracteriza como uma nova aliança hegemônica que agrupa quatro grupos principais:

1. As elites políticas e econômicas dominantes que tentam modernizar a economia e as instituições a elas ligadas;
2. Os grupos de classe média e classe trabalhadora que desconfiam do Estado e estão preocupados com a segurança, a família, o conhecimento e os valores tradicionais, e que constituem um segmento cada vez mais ativo, podendo ser chamados de “populistas autoritários”;
3. Os conservadores econômicos e culturais como William Bennett⁷, que querem uma volta aos “altos padrões”, à disciplina e à competição social darwinista;
4. Uma fração da nova classe média que pode não concordar totalmente com esses outros grupos, mas cujos próprios interesses profissionais e progresso dependem da expansão de sistemas de prestação de contas, da busca da eficiência e de procedimentos gerenciais, os quais constituem seu próprio capital cultural.

A importância de fazermos essa análise de como se compõe o bloco hegemônico que Apple vai definir como “Nova Direita” ao qual na sua estrutura abriga interesses modernizantes, voltados para os interesses do capital e ao mesmo tempo defende interesses conservadores em termos de conhecimentos e cultura, é a chave principal para entendermos o que vem ocorrendo nas políticas educacionais no mundo e no Brasil por busca de reformas.

Refletirmos sobre o teor dessas reformas, suas consequências para a educação pública e a quem esta se destina, é algo muito sério, pois como nos alerta, ainda Apple (2001, p.49): “Quando esse efeito é combinado com o fato de que, na prática, essas políticas neoliberais podem produzir as hierarquias tradicionais de classe, raça e gênero, essas propostas devem nos fazer parar realmente para pensar.”

Para analisar o fenômeno de crescimento dessa Nova Direita, apontado por Apple (2001) iremos descrever cada um dos quatro grupos que compõem esse novo bloco, relacionando-os ao contexto brasileiro.

⁷Bennett político conservador e defensor dos vouchers escolares nos Estados Unidos, reforma curricular e religião na educação. Como Secretário de Educação, ele pediu que as faculdades aplicassem melhor as leis sobre drogas e apoiassem uma educação clássica.

3.1 O grupo dos Neoliberais

Para Apple (2003), o primeiro grupo que compõe essa nova direita, também pode ser denominado de neoliberais, grupo que se encontra a frente do movimento de reformas na educação e constitui-se como o grupo mais poderoso, pois defendem abertamente os interesses do livre mercado, defendendo o setor privado como essencialmente bom, desqualificando o que é público. Defendem o Estado fraco para os interesses econômicos. “Para os neoliberais, há uma forma de racionalidade que é mais potente do que qualquer outra - a racionalidade econômica. A eficiência e uma ‘ética’ da análise custo-benefício são as normas dominantes.” (APPLE, 2001, p.44)

Na visão dos neoliberais, as práticas de consumo são interpretadas como ações de liberdade e de escolha representativas de uma democracia. A democracia fica vinculada ao ato de consumo. “O ideal do cidadão é o ideal do comprador” (APPLE, 2003, 46)

Nessa concepção neoliberal, a educação deve se voltar para a economia visando à preparação de postos de trabalho. Nesse entendimento, vários projetos e programas são criados para atender esse princípio, dentre alguns, Apple (2003) cita a educação profissionalizante, aprender para trabalhar, planos e financiamento estudantil, opção por escolas e vouchers.⁸

A expressão desse grupo no Brasil se fortalece a partir dos mecanismos econômicos internacionais que delimitam a agenda dos países periféricos em relação ao conglomerado econômico transnacional e hegemônico.

3.2 Grupo dos Neoconservadores

Já o segundo grupo, Apple (2001) afirma que os participantes dessa esfera estão em busca de um “verdadeiro” saber e, portanto, prezam pela ideia de um Estado forte para defender suas tradições e controlar a difusão e emergência da cultura do outro. Ao que Apple afirma que se baseiam “[...] numa visão romântica do passado, um passado em que o ‘verdadeiro saber’ e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas ‘conhecem o seu lugar’ e em que as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, protegiam-nos dos estragos da sociedade.” (p. 57)

⁸A ideia é que os cupons – que funcionam como uma espécie de cheque – sejam entregues diretamente às famílias das crianças, para que elas possam escolher “livremente” onde aplicar esses recursos: em mensalidades de creches e escolas privadas ou públicas. Ver matéria no site: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/vouchers-na-educacao-o-desmonte-do-ensino-publico/>

Com esse posicionamento ideológico, essa ala conservadora da sociedade irá interferir na educação exigindo políticas por currículos obrigatórios, provas nacionais, padrões de qualidade tomados como referência as tradições e conhecimentos definidos a partir da moralidade, patriotismo e na educação do caráter. Para Apple (2003), essa exigência por um retorno às tradições, tem uma explicação também na tentativa de não aceitação e legitimação da cultura e saberes do “outro”. Ao que ele afirma: “[...] Esse medo expressa-se na defesa de um currículo nacional padronizado, nos ataques ao bilinguismo e ao multiculturalismo e no apelo insistente por melhoria do padrão de qualidade.” (p.57)

E esse grupo encontra respaldo para as suas ideias, principalmente quando alguns problemas sociais emergem, fortemente, ainda mais evidente em realidades excludentes e opressoras, como exemplo observamos que o crescimento dos problemas sociais têm amedrontado e deixado a população, de uma maneira geral, insegura, pois há o medo da violência, preocupação com a evasão e o analfabetismo na educação, a questão do futuro dos filhos, entre outros. No entanto, Apple (2001) aponta que todos esses medos e inseguranças são exacerbados pelos grupos dominantes que transferem o debate dos problemas sociais para o seu interesse. “[...] o terreno do tradicionalismo, da padronização, da produtividade, das iniciativas de mercado e das necessidades industriais.” (p.32)

Essa busca por um Estado forte que determine padrões de qualidade, também irá se perpetuar na regulamentação e controle da ação docente, como também, na tentativa de enfraquecer ou senão de extinguir as instituições sindicais. “[...] Tem havido uma guinada cada vez maior da ‘autonomia permitida’ para a ‘autonomia regulamentada’ à medida que o trabalho dos professores torna-se extremamente padronizado, racionalizado e ‘policiado’.” (APPLE, 2003, p.62).

Esse controle e desconfiança da ação docente vêm crescendo no Brasil, principalmente, após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, onde grupos conservadores, alinhados a grupos religiosos, começaram a propagar ideias de perseguição aos professores, disseminação de ideias contra as ciências naturais e humanas, quase que numa reviravolta à idade média.

Para esclarecer melhor essa posição, baseamo-nos no que afirma Apple (2003, 63):

A desconfiança em relação aos professores, a preocupação com uma suposta perda de controle cultural e a sensação de “poluição” perigosa estão entre os muitos temores culturais e sociais que impulsionam as políticas

neoconservadoras. [...] subjacente a essas posições também costuma haver frequentemente uma visão etnocêntrica e até radicalizada.

Para evidenciarmos um caso específico de um grupo conservador no Brasil e que vem disseminando posições ideológicas com base religiosa e retrógrada, além de forte ataque à autonomia dos professores, destacamos o movimento da Escola Sem Partido (ESP) que foi criado em 2004 e transformado em associação em 2015 por Miguel Nagib, procurador do estado de São Paulo que criou, coordenou e divulgou o movimento católico que encontrou também voz nos grupos religiosos evangélicos, principalmente na ala neopentecostal⁹. Miguel Nagib, também tece críticas duras a pedagogia de Paulo Freire pelo seu caráter de transformação social, pois segundo os dirigentes e apoiadores de movimento, existe nas escolas, principalmente, nas escolas públicas, uma forte doutrinação ideológica por parte dos professores, de cunho esquerdista.

No caso específico do Brasil, observamos o crescimento de alas conservadoras da população, tanto no congresso como em outras instâncias, visando estabelecer critérios para a educação pública, nos aspectos mais conservadores possíveis. Por outro lado, surge, também, outro grupo que representa fielmente os interesses econômicos privatistas. Foram dois movimentos que foram fortes no sentido de tentar influenciar os indivíduos com pautas contra os direitos humanos, a liberdade de cátedra dos professores e a defesa do livre mercado na educação: a Escola sem Partido¹⁰ e o Movimento Brasil Livre¹¹ (MBL).

Ambos se mobilizaram nas redes sociais e na mídia hegemônica para enfraquecer as lutas e movimentos sociais, como também para marginalizar os grupos sociais e culturais que não faziam parte do seu formato “padrão”. Para eles, os “outros” não mereciam direitos humanos. Inclusive, esses dois grupos com fins ideológicos contra o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), foram implacáveis em destruir a imagem dos representantes do partido como também desenvolveram uma verdadeira perseguição aos movimentos de esquerda e a tudo que envolvesse pautas progressistas no Brasil, principalmente a partir da reeleição de

⁹Esse grupo religioso cristão evangélico têm como carro-chefe a teologia da prosperidade, que afirma que ser abençoado por Deus é o mesmo que ter bênçãos materiais e prosperidade, estabelecendo uma relação direta entre o beneplácito divino e as ofertas e dízimos que são depositadas. Outra característica marcante são os cultos voltados para processos de cura e libertação, em uma luta constante contra, principalmente, as religiões de matrizes africanas, que são consideradas como religiões comandadas por demônios. Em sua maioria, as igrejas neopentecostais não possuem nenhum escopo teológico bem definido, sendo, infelizmente, berço de charlatões/ãs que usam da fé de pessoas simples para tirar delas tudo o que possuem.

¹⁰Movimento criado por alas conservadoras e contra os movimentos de esquerda no Brasil. Para maiores informações ver home page: <https://www.programaescolasempartido.org/>

¹¹ Movimento criado em 2014 com finalidade política que defende o liberalismo econômico. <http://mbl.org.br/>

Dilma Rousseff em 2014, onde esses dois movimentos fizeram parte da ala que pediu o impeachment da presidente democraticamente eleita.

O movimento da Escola Sem Partido e o MBL, podem ser analisados a partir do que Apple (2001, p. 42) explicita como a composição das características do discurso da aliança direitista:

[...] A aliança direitista combina dois tipos de discurso: 1) fala-se de crianças como “futuros trabalhadores”, de privatização e de escolha de mercado para “consumidores”, de necessidades econômicas, e de uma prestação de contas e controle mais rígidos; e 2) fala-se de valores “cristãos” da tradição ocidental, da família tradicional, e de uma volta ao “básico”.

Para Apple (2001), o que realmente está em jogo, é “um forte ataque aos professores e especialmente aos sindicatos de professores. Dessindicalização, ou pelo menos um enfraquecimento maciço do poder dos professores, desempenham um papel importante aqui.” (p. 33).

Esse movimento neoconservador, encontrou apoio de muitos políticos brasileiros, principalmente nos da ala evangélica como também de outras instituições e de personalidades ligadas à direita, como o Movimento Brasil Livre (MBL), o deputado estadual carioca Flávio Bolsonaro, o vereador paulistano Fernando Holiday e a deputada estadual de Santa Catarina, Ana Caroline Campagnolo que motivou os estudantes a gravarem vídeos de suas aulas e denunciassem professores.

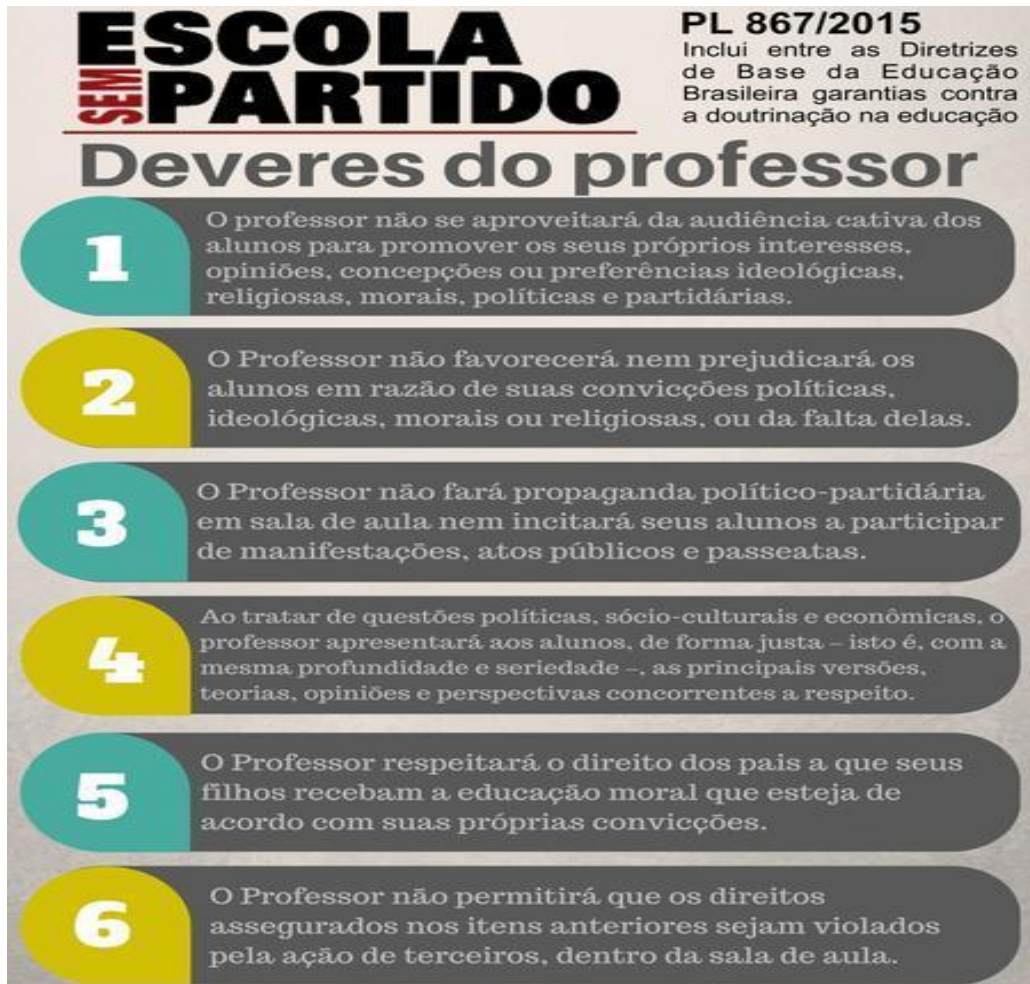
Segundo os apoiadores do movimento, as questões de gênero, religião e política não devem ser tratadas nas escolas com os estudantes, apenas na esfera familiar e de que as escolas deveriam assumir a postura neutra e meramente técnica na transmissão dos conhecimentos.

Contrários a esse movimento, muitos professores, estudantes secundaristas e universitários se mobilizaram contra o ESP e desenvolveram pautas que lutavam por uma “Escola Sem Mordaza” inclusive nas mobilizações estudantis do segundo semestre de 2016.

A título de exemplo e análise, iremos destacar o cartaz que foi divulgado e solicitado afixar nas escolas a partir do Projeto de Lei 7180/14, com o texto de autoria do Erivelton Santana (PSC/Bahia) tendo como relator, o deputado Flavinho (PSC-SP) contra as possíveis doutrinações esquerdistas dos professores.

Ele estabelece que as salas de aulas deverão ter um cartaz especificando seis deveres do professor:

Figura 2 – Cartaz do Movimento Escola Sem Partido contendo os Deveres do professor



Fonte: <https://brasildecide.wordpress.com/2016/07/28/escola-sem-partido/>

O Movimento da Escola Sem Partido foi duramente combatido pelos professores, instituições sindicais dos trabalhadores de educação, políticos, instâncias dos Direitos Humanos e por muitos juristas, e em 2015, professores e estudantes da Universidade Federal Fluminense criaram um movimento contrário à Escola Sem Partido na rede social Facebook, chamado "Professores Contra a Escola Sem Partido".

O movimento da Escola Sem Partido tem investido no enfraquecimento da luta dos educadores por uma educação emancipadora e transformadora, tecendo críticas ao que eles chamam de “marxismo cultural gramsciano”, inclusive realizando duras críticas a Paulo

Freire e às suas obras, o que tem levado muitas pessoas adultas e jovens a desvalorizarem os fundamentos freireanos sem nunca ter lido uma de suas obras.

Na página eletrônica do movimento Escola Sem Partido, há um arcabouço de links, vídeos e artigos que direcionam os apoiadores e internautas a se organizarem contra os professores, como exemplo: propostas de leis contra o abuso da liberdade de ensinar, modelo de notificação extrajudicial contra as escolas e professores, cartaz com os deveres do professor, link de como flagrar o doutrinador, planejamento de denúncias, conselho de pais, guia de críticas a livros didáticos, entre vídeos e artigos que ofendem diretamente a liberdade e autonomia de ensinar dos professores nas escolas brasileiras.

No dia 18 de julho de 2020, Miguel Nagib anunciou que o movimento da Escola Sem Partido seria encerrado em primeiro de agosto devido à falta de apoio do presidente Jair Bolsonaro, que em sua campanha à presidência em 2018, foi um dos grandes apoiadores, inclusive inserindo na sua proposta de campanha os princípios da Escola Sem Partido. Então, no dia 22 de agosto de 2020, Miguel Nagib anunciou na home page do movimento ESP que deixou a presidência do movimento, desde então.

3.3 Grupo dos Fundamentalistas Religiosos Populistas Autoritários

Junto à aliança entre os dois grupos neoliberais e neoconservadores que compõem a “Nova Direita” analisada por Apple (2003), também se agrupou outro segmento de caráter conservador e que o autor os denominou de fundamentalistas religiosos populistas e autoritários que sem sua influência, as políticas educacionais por reformas gerencialistas não teriam tanto êxito.

Analizamos, anteriormente, o caso do Movimento da Escola Sem Partido que podemos aqui também mencionar esse movimento como tanto de caráter neoconservador como legitimados por grupos religiosos cristãos católicos e evangélicos. Esse grupo,

[...] geralmente baseiam suas posições na educação e na política social em certas visões da autoridade bíblica. A “moralidade cristã”, os papéis dos sexos e a família. A nova direita vê gênero e a família, por exemplo, como uma unidade orgânica e divina que resolve “o egoísmo do homem e o altruísmo da mulher”. (APPLE, 2003, p. 65)

Nessa compreensão de mundo, essa parcela da nova direita identifica a escola pública e laica, como uma instituição perigosa com o intuito de deturpar os princípios religiosos,

morais e familiares dos seus filhos, portanto, para eles é necessário que a escola seja fiscalizada, que os currículos sigam critérios mais conservadores e empreguem um saber definido por eles como “legítimos”, pois devem representar os “bons valores” e, nesse sentido, exige-se que o professor não ouse discutir questões que não passem pelo crivo e pela avaliação das famílias e pais.

A título de exemplo, quando acessamos a página da Escola Sem Partido, percebemos que há uma gama de orientações aos pais e responsáveis pelos estudantes de como controlarem e fiscalizarem as escolas e professores a partir de uma ética e moral cristã.

Esse grupo de populistas religiosos foram ferrenhos em defender, nas poucas audiências públicas que propuseram discussões sobre os conteúdos a serem aprovados para a BNCC, principalmente, no que diz respeito à educação infantil e ao ensino fundamental sobre as questões de gênero, ficando evidente a massiva influência desse grupo na construção do documento, pois não há referência em hipótese alguma, ao termo “gênero”.

Apple (2001) faz referência a esse grupo atentando para as alianças que foram firmadas com o grupo dos neoconservadores, consolidando seus princípios no controle do currículo das escolas e na atuação dos professores:

Desse modo, de comum acordo com elementos neoconservadores dentro da aliança conservadora, os ativistas religiosos populistas e autoritários têm tido uma influência substancial na política e prática do currículo. Para eles, somente recolocando no centro do palco as questões de autoridade, moralidade, família, igreja e “decência” é que as escolas podem superar a “decadência moral” tão evidente à nossa volta. Só retornando à visão infalível dos ensinamentos bíblicos e alimentando (ou impondo) nas escolas um clima onde esses ensinamentos recebem uma ênfase renovada é que nossa cultura pode ser salva. (APPLE, 2001, p. 68)

A partir dessa formação de forças conservadoras e autoritárias, são definidos modelos e padrões de qualidade, justificativas para que “eles” possam decidir, sobre o que é considerado certo/errado, bom/ruim, justo/injusto, para as demais pessoas. Para Apple (2001, p. 33), cria-se uma “oposição binária entre nós e eles”. É uma divisão entre culturas, definindo direitos e deveres para quem?

3.4 Grupo da Nova Classe Média de Profissionais Qualificados e Gerentes

Ainda há para Apple (2003), outro grupo que faz parte dessa coalizão voltada para uma modernização conservadora na educação que vem crescendo muito, e o autor o define

como a nova classe média de profissionais qualificados e gerentes. Esse grupo se caracteriza por:

[...] pessoas com formação em administração de empresas e métodos para aumentar eficiência que proporcionam o apoio técnico e “profissional” à avaliação, mensuração, “controle de qualidade” e avaliação necessários aos proponentes das políticas neoliberais de mercantilização e políticas neoconservadoras de controle central mais rigoroso da educação.(APPLE, 2003, p. 70)

Para esse grupo de gerentes e técnicos especializados que representa a nova classe média, os instrumentos de controle precisam ser cada vez mais sofisticados, pois respaldam a qualidade de uma administração eficiente. Na educação brasileira, os instrumentos de controle criados a partir de sistemas, programas em redes, acompanhamento de frequência dos professores e alunos, registros de notas, conteúdos e planejamentos têm influenciado a corrida por desempenho e resultados no ranking de competição nacional da educação. Muitas redes de ensino têm adotado sistemas próprios ou comprados sistemas privados que monitoram os dados da educação como uma forma de gerenciar a sua “qualidade”.

Nesse sentido, é que podemos iniciar uma discussão sobre o fortalecimento do gerenciamento na educação, a partir de uma análise de como esse grupo, denominado por Apple, como “Nova Direita” vem crescendo e se fortalecendo em muitas sociedades, inclusive no Brasil e determinando políticas educacionais de base gerencialista.

O discurso direitista vem dando voz a muitos grupos que se identificam e de outros que não percebem o teor dos discursos ideológicos que aparentam representar os seus interesses. Como o fenômeno da nova direita agrupa diferentes grupos: elites políticas e econômicas, populistas autoritários, conservadores econômicos e culturais e a classe gerencialista, estes defendem suas pautas próprias e ao mesmo tempo comungam e/ou legitimam as pautas que não são suas, mas que para se fortalecer e ter o domínio do poder formam um grande bloco hegemônico¹².

3.5 O contexto das reformas Norte-Americanas

Partindo dos estudos de Freitas (2018) sobre o fortalecimento e crescimento da “Nova Direita” e suas implicações para as reformas empresariais na educação, percebe-se que os

¹² Segundo Apple(2001, p. 43), o conceito de hegemonia refere-se a um processo no qual grupos dominantes da sociedade se juntam formando um bloco e impõem sua liderança sobre grupos subordinados.

fatores centrais dessa coalizão de forças alternam entre liberalismo econômico e o autoritarismo social. Esse movimento originou-se com os problemas econômicos enfrentados com a primeira crise do petróleo no final da década de 1970.

O autor afirma que a partir da década de 1980 houve o fortalecimento do neoliberalismo nos Estados Unidos com Reagan e na Inglaterra com Thatcher, onde este se tornou hegemônico, expandindo-se para outros países.

Já na América Latina, houve nas décadas de 1990 a ascensão de governos progressistas contra o neoliberalismo. Segundo Freitas (2018), esse fenômeno gerou a ideia de que o neoliberalismo havia passado, no entanto, desviou-se a atenção de como o neoliberalismo se organiza e se propaga usando estratégias resistentes e complexas para combater governos progressistas e que visam uma preocupação com direitos sociais.

Então, para essa nova direita, “a democracia é apenas ‘desejável’, mas não é condição necessária ao neoliberalismo. Os direitos políticos não gozam de garantia incondicional sob o novo liberalismo econômico.” (FREITAS, 2018, p. 14, grifos do autor).

O pesquisador Afonso (2000) faz um profundo estudo sobre os mecanismos de reformas de ajustes fiscais e, conseqüentemente, dos seus reflexos nas políticas educacionais e de avaliação, a partir dos países centrais: Inglaterra e os Estados Unidos da América, nas décadas de 1980 e 1990, como referências para as reformas conservadoras e neoliberais e suas conseqüências nas políticas educacionais e avaliativas em outros países semiperiféricos, como Portugal e Espanha, mas que de alguma forma “[...] parecem sofrer o impacto das condicionantes de natureza global”. (AFONSO, 2000, p. 10)

Assim sendo, podemos partir da compreensão do referido autor acerca das reformas educacionais, no caso específico do Brasil, como conseqüências dos reajustes e políticas econômicas a nível nacional, em articulação com os rearranjos da economia mundial:

As explicações da crise econômica dos EUA baseadas nos défices de qualidade da educação escolar e traduzidas em indicadores como os resultados dos exames e outros factores associados – têm sido muito discutidas e problematizadas por diferentes autores que consideram ser uma estratégia frequente “exportar as crises” para fora do âmbito da economia”, atribuindo ao sistema educativo os desaires do sistema económico, e culpabilizando as escolas e os professores pelos índices de desemprego e subemprego. (AFONSO, 2000, p. 87)

A partir dos estudos de Diane Ravitch (2011), as primeiras ideias reformadoras da educação nos Estados Unidos, dentro dos critérios da responsabilização e de processo de escolha escolar, surgiram por volta do ano de 2000 com a implantação do programa Nenhuma Criança Fica para Trás (NCLB), transformando-se em lei pelo ex presidente George W. Bush.

Segundo a autora, que foi uma das idealizadoras e defensoras dos programas de controle e responsabilização da educação nos Estado Unidos, mas que hoje vem tecendo considerações críticas e negativas a tais modelos gerencialistas, quanto ao programa NCLB ela afirma que:

[...] O Nenhuma Criança Fica para Trás- ou NCLB - mudou a natureza das escolas públicas pelo país, tornando os escores de testes padronizados a principal forma de medir a qualidade escolar. A ascensão ou queda dos escores em leitura ou matemática se tornou a variável crítica para julgar os estudantes, professores, diretores e escolas. O que faltava no NCBL era qualquer referência ao que os estudantes deveriam aprender; isso era deixado para cada Estado determinar. (RAVITCH, 2011, p. 31)

Nas considerações de Ravitch, o programa NCLD introduziu um modelo de reforma escolar nos Estados Unidos, baseada na “responsabilização, testes que definiam tudo, tomada de decisão baseada em dados estatísticos, escolha escolar, escolas autônomas, privatização, desregulamentação, pagamento por mérito e competição entre as escolas” (RAVITCH, 2011, p.37). E esse programa foi aceito e aplaudido tanto pelos Democratas quanto pelos Republicanos.

Para Freitas (2018, p. 29), o NCLB abriu oficialmente nos Estados Unidos a era do accountability¹³, ou seja, “tal como na ‘empresa’, os processos educativos têm que ser ‘padronizados’ e submetidos a ‘controle’.

Ainda nas análises de Freitas (2018) sobre o fenômeno de crescimento por reformas, a visão social de pensar a escola como uma empresa, pauta-se pelo princípio da concorrência entre fortes e fracos, tal qual o modelo darwinista na natureza. As escolas melhores devem ter prioridade em relação às de menor qualidade ou estas últimas devem ser extintas e que essa lógica deve ser também levada para os profissionais da educação e aos estudantes.

¹³Princípio da responsabilização e prestação de contas.

Freitas (2018) estrutura sua discussão acerca da reforma gerencial da educação a partir de uma análise dos princípios do neoliberalismo e da sua influência na educação sob as ideias de Milton Friedman em defesa do livre mercado e pelas propostas da escolha da escola. Ele apresenta como exemplo dessa influência, nos Estados Unidos, o estado do Texas na gestão de Bush que foi usado como exemplo de sucesso para depois ser implantada em toda a nação estadunidense.

Nesse sentido, Freitas analisa que esse modelo gerencialista da educação com base na gestão empresarial não leva em consideração aspectos sociais e culturais que estão envolvidos em um processo de avaliação social, mas que a preocupação dos reformadores é de culpabilizar os atores da escola pelos possíveis erros e baixo alcance nos escores de avaliação de caráter cognitivista.

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. (Idem, 2018, p.37)

O autor também apresenta duas ferramentas disponíveis para análise das redes públicas que estão a caminho da privatização, uma “a Network for PublicEducation criada nos Estados Unidos para resistir ao neoliberalismo na educação juntamente com a Schott Foundation for PublicEducation (2018), alegando que estas possuem ferramentas que indicam como os estados americanos estão incorporando a lógica privatista.” (idem, 2018, p. 35)

O desenvolvimento e a expansão da reforma empresarial da educação vêm se fortalecendo em nível mundial, mas segundo Freitas (2018), os dois países que empregaram inicialmente, essas reformas na educação foram os Estados Unidos e o Chile. Sendo assim, o autor toma como referência os elementos para análise desse fenômeno de reformas o caso específico dos Estados Unidos, afirmando:

Examinando a experiência estadunidense, nota-se que apesar da vinculação da reforma empresarial da educação aos refundadores do liberalismo, os “reformadores” operam em redes difusas de influência, construindo alianças mais amplas com acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações, políticos no interior de instâncias legislativas e do governo, institutos, centros e organizações sociais, indústria educacional e a mídia,

imersos no tecido social, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e de educação.(FREITAS, 2018, p. 41)

Outro fenômeno que tem forte influência na propagação dos ideais gerencialistas na educação, é a questão das redes difusas de influências e articuladas em prol de fortalecer e divulgar os princípios defendidos pelos reformadores da educação, nesse sentido, usaremos para análise, os estudos de Ball (2014) sobre a influência dessas novas redes políticas em defesa das teses neoliberais.

O autor faz sua análise a partir do papel e reconfiguração do Estado sujeito a influência do neoliberalismo global. Ele vai dizer que há mudança na forma e modalidades do papel do Estado frente às demandas neoliberais, portanto, este define “[...] limites para o mercado, enquanto que, ao mesmo tempo, cria-se condições nas quais o mercado pode florescer e expandir.” (BALL, 2014, p. 47)

O autor apresenta o conceito de metagovernança¹⁴ como resultado dessa mudança na organização e no papel do Estado dentro de uma relação com o mercado, trazendo para análise um conjunto de defensores neoliberais com vistas a discutir a influência de suas práticas: a Atlas Foundation (Fundação Atlas) e sua LibertyNetwork (Rede de Liberdade). “A disseminação e a aceitação de práticas neoliberais repousa sobre uma grande quantidade de trabalho político e ideológico que é altamente organizado e bem financiado.” (BALL, 2014, 48)

A Fundação Atlas de Pesquisa Econômica em seu website apresenta um mapa com a representação dos lugares que ela tem rede de parceiros envolvidos em seus projetos no Canadá, Estados Unidos, América Latina e Caribe, Europa e Ásia Central, Mena, África, Sul da Ásia, Ásia do Leste e Pacífico, Austrália e Nova Zelândia. A Atlas tem sua sede em Arlington, na Virgínia (EUA) e, de acordo com seu website, “ela lançou ou alimentou e conecta uma rede global de mais de 400 organizações de mercado livre em mais de 80 países para ideias e recursos necessários para promover a causa da liberdade.”(ATLASNETWORK.ORG)

A imagem a seguir, representa um pouco das conexões parceiras da Atlas que estão interligadas pelo mundo.

¹⁴ “a organização das condições para governar, em seu sentido mais amplo” (JESSOP, 2002, p. 240)

Thinktanks tais como estes, no âmbito da rede, são os nódulos para a circulação e a reiteração de publicações, de ideias, de defesa do mercado livre, de políticas libertárias sociais e econômicas. Temas, questões, relatórios, artigos e propostas de políticas – como a escolha da escola – reaparecem e repetem-se em cada localização. (BALL, 2014, p. 55)

Alinhado a esses conceitos e ideias que são disseminadas pelos think tanks, os gestores públicos, nos diferentes campos da administração pública, inclusive na educação, incorporam conceitos em prol de uma “governança” para aumentar o desempenho e os resultados de suas administrações, utilizando o conceito de performatividade, discutidos por Ball (2014):

[...] não é apenas outra maneira de referir-se a sistemas de gestão de desempenho, mas se remete, também, ao trabalho que os sistemas de gestão de desempenho fazem na subjetividade dos praticantes. De fato, a performatividade é a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo. É tanto individualizante quanto totalizante. Ela produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade [...]. (BALL, 2014, p. 66)

É interessante percebermos como esse conceito de performatividade, apresentado por Ball (2014) está inserido em nossa cultura e em nosso modo de pensar as relações subjetivas de trabalho em relação aos fatores de: eficiência, produtividade e qualidade do trabalho exercido por vários profissionais. No caso da educação, as políticas de gerenciamento com base na responsabilização, transferem para os agentes locais (diretores escolares, professores e técnicos) a responsabilidade do alcance de resultados e metas gerencialistas criadas pelos governos, moldando assim, os sujeitos para atender constantemente as exigências perpétuas do capitalismo.

3.6 O contexto das reformas educacionais na América Latina

A nossa discussão no contexto da América Latina, inicia-se enfatizando as lutas por justiça social e direitos humanos que foram travadas diante do cenário evidenciado, ao longo da história, de sofrimentos e torturas, de exclusão e silenciamento do povo latino, subjulgando-os em suas culturas e conhecimentos. Portanto, salientamos a importância da valorização dos saberes locais e da necessidade de se visibilizar as vozes subalternas com base em Santos; Menezes (2010), a partir da obra *Epistemologias do Sul* (2010).

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber

próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

É necessário tecermos críticas aos padrões europeus adotados no Brasil e em toda a América Latina que silenciaram as culturas do Sul, para análise, destacamos o contexto atual da nossa democracia representativa e suas implicações com os ditames capitalistas e neoliberais hegemônicos que têm como foco derrubar os governos latinos progressistas, como aconteceu no Brasil, na Venezuela e em outros países. Reafirmamos assim, que esse contexto político-social é marca de um imperialismo, atualmente com forte influência Norte Americana engendrado em esfera global.

Para entendermos as reformas educacionais no contexto da América Latina, recorreremos ao recorte temporal do ano de 1990, onde Casassus (2001) aponta a necessidade de partimos da análise embasada em 5 (cinco) marcos que são considerados relevantes para compreensão dessas reformas.

1. O autor apresenta a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, ente os dias 5 a 9 de março, estruturada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (Unicef), Banco Mundial (BM) e pelo Banco Interamericano (BID), este último atuou como um dos co-patrocionadores, resultando no documento: Declaração Mundial sobre Educação para Todos;
2. O segundo marco ocorreu na capital do Equador (Quito), no ano de 1991, onde aconteceu a quarta reunião de Ministros de Educação convocados pela Unesco para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe, denominada de Promedlac IV. Esta reunião foi considerada como uma das mais importantes para a reformulação das políticas de educação na década de 1990, onde foram redimensionadas e estabelecidas as novas formas de gestão públicas de descentralização, aberturas de sistemas e novas alianças;
3. O terceiro marco se deu a partir da 24ª Reunião da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal)¹⁵ ocorrida em Santiago, Chile, no ano de 1992,

¹⁵A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Fonte: <https://www.cepal.org/pt-br/cepal-0>

convocando os Ministros da Economia e Finanças com o objetivo de analisar a educação e o conhecimento como estratégias de desenvolvimento econômico. A partir desse evento, surgiu o conceito de que o investimento em educação levaria ao desenvolvimento;

4. O quarto marco aconteceu novamente em Santiago, Chile, em 1993, na Reunião da Promedlac IV, apresentando como principal intenção “[...] criar, identificar e esboçar ações que permitissem os níveis de qualidades das aprendizagens.” (CASASSUS, 2001, p.12). Para materializar essas ações, foram elaboradas estratégias para aumentar a qualidade da aprendizagem em nível macro, estabelecendo instrumentos de criação de sistemas nacionais de avaliação e de desenvolvimento de discriminação positiva e no nível micro, o foco foi para a escola e os seus processos;
5. O quinto e último marco foi o Seminário Internacional organizado pela Unesco, realizado em Santiago, Chile, em 1993, com o intuito de discutir a descentralização e o currículo baseados nas experiências internacionais. As discussões situaram-se no campo do currículo acerca do que é considerado comum e diverso, conceitos de competências, objetivos e normas gerais.

Casassus (2001) afirma que o resultado dessas reuniões delineou um conjunto de recomendações e orientações às agendas das políticas educacionais assumidas por vários países e a elaboração de três objetivos que orientaram as reformas educacionais na América Latina, nos anos de 1990. Em geral, os objetivos foram:

1. Situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento. Esse objetivo definiu mais recursos financeiros para a educação dos países através de aumento de crédito interno e endividamento nacional com o BM e o BID;
2. Iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional com mudanças na gestão, apresentando um novo modelo de gestão pública com abertura do sistema e alianças privadas, descentralização da gestão pública e ênfase na “qualidade” e equidade;
3. Melhorar os níveis de qualidade de aprendizagens. Em nível macro foi proposta a criação de Sistemas Nacionais de Avaliação, referencial curricular, programas

compensatórios de discriminação positivas (programas de aceleração da aprendizagem no Brasil). Em nível micro o foco girou em torno da escola e de sua gestão e a aplicação de graus de autonomia e a perspectiva de um currículo adaptado à escola.

No decorrer do seu estudo, Casassus (2001) analisa a concretização dos três objetivos entre os países da América Latina e Caribe, constando, através de várias análises econômicas, que os países empreenderam esforços para alcançar o primeiro objetivo que foi o de investir na educação empregando mais recursos financeiros neste setor, realizaram empréstimos com os bancos Banco Mundial (BM) e BancO Interamericano de Desenvolvimento (BID), ocasionando grandes endividamentos em consequência dos débitos contrariados nesses bancos.

Também é constatado, em relação ao segundo objetivo, que foram empregadas novas formas de regulamentação das atividades educacionais através de coalizações entre vários setores e vários atores sociais, ocasionando em congressos nacionais, acordos nacionais, planos decenais, fóruns públicos, alterações nas leis educacionais e a criação de diferentes comitês.

E em relação ao terceiro objetivo, Casassus afirma que foram criados mecanismos de avaliação de desempenho e interesse nas escolas com a elaboração de programas de discriminação positiva, além de investir na reforma dos currículos nacionais. A reforma dos currículos nacionais nesses países ocorreu dentro dos aspectos, conforme Casassus (2001):

A reforma curricular se concretiza em quatro aspectos: desenvolvimento de quadros curriculares comuns; a adaptação desse quadro comum no nível regional e local; a passagem das disciplinas para as áreas temáticas e a visão transversal, bem como a passagem dos objetivos cognitivos para os objetivos de competências. (CASASSUS, 2001, p. 24)

Diante do apanhado de mudanças ocorridas nos países latinos e caribenhos, segundo Casassus (2001), foi em decorrência da globalização que fez emergir novas políticas educacionais desencadeando reformas baseadas na reestruturação do papel do Estado descentralizador para as políticas educacionais, transferindo a gestão pública para outros setores e ao mesmo tempo usando do grande poder dos sistemas de informação para gerar políticas focalizadas nos resultados, apresentando a avaliação como mecanismo crucial para a avaliação da qualidade da educação.

Este autor afirma que, com exceção do Peru e Equador, ao final do decênio (1990), todos os demais países direcionaram esforços para a gestão da educação com foco nos resultados, como estratégia de desenvolvimento econômico e social. “[...] o setor da educação que tem operado como ponta-de-lança da reforma do Estado.” (CASASSUS, 2001, p. 28)

É a partir dessa lógica mercantil que observamos em muitas das gestões da educação pública brasileira o emprego do modelo gerencial e o princípio da responsabilização. A política de responsabilização parte do pressuposto da participação e responsabilidade dividida entre as esferas públicas e os sujeitos são vistos como co-responsáveis pelo alcance das metas e resultados. No entanto, o princípio do diálogo e respeito ao outro em suas diferenças e especificidades são renegados nessa proposta. Freire (1981, p. 92) nos alerta que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

No contexto norte-americano, Freitas alega que mesmo que esse movimento por reformas empresariais na educação tenha a sua origem nos grupos de direita neoliberal, no entanto esse movimento é abastecido por outros grupos que assumem posições de centro-direita, liberais e de centro-esquerda e podemos relacionar ao que Apple (2001, 2003) denomina do movimento da nova direita, acoplando em um grande guarda-chuva grupos diversos, mas que se unem em prol do controle e domínio da educação pública.

Com o Golpe de 2016 na democracia brasileira, reafirmamos a necessidade de retornarmos a Freire com a luta por uma educação emancipatória, reforçando as ideias de Freire nas categorias: **resistência e conscientização** para denunciarmos os padrões de exclusão dos sujeitos, atualmente, estabelecidos em nossa sociedade.

A busca por uma Educação que prese pelo respeito e pela dignidade da pessoa humana, compreendendo que esta deve ser imprescindível e construída coletivamente para emancipar os indivíduos, numa perspectiva freireana que possa articular a unidade entre teoria e prática.

Necessitamos dar atenção ainda, à luta por uma educação de base que possibilite a conscientização crítica e politização dos sujeitos como mecanismo contra o capitalismo financeiro, pois estamos no dilema: ou lutamos ou sucumbiremos, uma vez que o Brasil, hoje palco do retrocesso dos direitos, com a atuação de indivíduos públicos que compõem o Congresso Nacional onde estes têm apresentado uma atuação retrógrada no que concerne a expansão dos direitos sociais.

E nessa corrente com base ideológica a favor do capital e de modelo único de sociedade e cultura, as pautas voltadas aos direitos sociais, direitos humanos e educação têm sofrido perseguição e desvalorização por parte do governo atual e por seus representantes e

militantes. Infelizmente, alguns indivíduos da sociedade civil, têm se identificado com a propagação de ideias singulares, xenófobas e homofóbicas que permeiam o discurso conservador atual.

Nesse sentido, observamos o interesse em acabar com os direitos do trabalhador brasileiro e com a sua capacidade de sonhar e ascender. Reafirmamos assim, a necessidade de lutarmos pelos direitos sociais, pois o Brasil hoje se encontra em uma situação de abismo social e o seu povo clama pela necessidade de luta e de mudança do atual estado em que este se encontra.

Considerando a análise que David Harvey elaborou acerca do novo capitalismo, em seu construto teórico acerca dos processos que surgiram com a pós-modernidade, este reflete sobre as transformações político-econômicas do capitalismo do final do século XX, criando novos hábitos e novas relações de trabalho marcados pelo regime de acumulação flexível do capital:

A socialização do trabalhador nas condições capitalistas envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e pretensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem trabalho. Também aqui o “modo de regulamentação” se torna uma maneira útil de conceituar o tratamento dados aos problemas da organização da força de trabalho para propósitos de acumulação do capital em épocas e lugares particulares. (HARVEY, 1993, p. 119).

Sendo assim, o Estado assume o projeto burguês de sociedade, usando a máquina estatal a serviço do capital privado. Esse novo capitalismo de acumulação flexível tende a ampliar as desigualdades sociais, reestruturando um novo modelo de relação de trabalho que caminha para uma fragilidade nos direitos e seguridades do trabalhador. Consequentemente, a sociedade capitalista estabelece novos processos de relação humana, marcados pelo individualismo, alienação, consumismo e competição em decorrência do poder do dinheiro e subjugação dos ditames do capital.

4. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: mudar para quê?

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.

(FREIRE, 2016, p. 146)

Neste capítulo, pretendemos fazer uma análise do contexto das reformas conservadoras surgidas no Brasil, a partir dos anos de 2016 que consideramos interferirem diretamente na reforma educacional, especificamente, na reforma do Ensino Médio, Lei Nº 13.415 e nas mudanças decorrentes dessa lei para a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, além das implicações, conseqüentemente, na formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica.

4.1 Brasil: cenário da restauração reformista-conservadora no campo das políticas sociais e educacionais

No atual cenário político, econômico, social e educacional que se encontra a sociedade brasileira, compreende-se que este se caracteriza por um espectro de limitações, retrocessos e cerceamento de direitos. Direitos estes que foram construídos através de muitas reivindicações e lutas entre diferentes grupos com interesses divergentes, onde estes foram, parcialmente, materializados a partir das conquistas sociais adquiridas em um curto período histórico, final dos anos 1980 (com a redemocratização do país, pós governos militares) e cerceados em meados do ano de 2016, com o impeachment da presidente Dilma Rousseff.

O respeito à democracia brasileira, por parte de uma parcela da sociedade, oriunda dos estratos sociais, economicamente abastecidos e comprometidos com o capital transnacional, não considerou o resultado do processo de eleição direta para presidência da república, que teve como resultado, a reeleição da Presidente Dilma Rousseff, no dia 26 de outubro de 2014.

A partir dessa insatisfação de classe e desrespeito a decisão de cunho popular, intensificou-se ainda mais a “caça às bruxas”, principalmente, instrumentalizada pelas mídias televisivas e as redes sociais a serviço da retomada da gestão do Brasil pela classe

hegemônica do ponto de vista político e econômico. Esse grupo fortemente organizado e instrumentalizado, tecnologicamente, foi veiculando notícias abusivas com o objetivo de desmoralizar a gestão da presidente reeleita, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e, conseqüentemente, o partido dos trabalhadores (PT) e seus representantes.

Foi construído um discurso, baseado no processo de marginalização e culpabilização por corrupção, lavagem de dinheiro público e as tão faladas “pedaladas fiscais” contra o governo reeleito. No entanto, de fato, o que foi usado como argumento de acusação contra a Presidente Dilma Rousseff, foram as pedaladas fiscais e Decretos de crédito suplementar. Como os termos não eram de conhecimento da população em geral, a mídia usou e abusou do uso destes, utilizando-os com muita frequência o jargão de “combate à corrupção”, onde estes mecanismos desembocaram, mais tarde, no impeachment da Presidente Dilma Rousseff, no fatídico dia 31 de agosto de 2016.

O povo brasileiro e o restante do mundo acompanharam as justificativas “injustificáveis” dos nossos parlamentares, tanto na Câmara dos Deputados, ocorridas no dia (17/04/2016), quanto no Senado, no dia (31/08/2016). Naqueles dias, muitos de nós tivemos vergonha dos “nossos” representantes do Poder Legislativo que ocupavam as cadeiras do Congresso Nacional e a maioria ainda ocupa as cadeiras do mesmo. Digo, “ocupavam” porque alguns que votaram a favor do Impeachment da Presidente Dilma, alegando que estavam combatendo a corrupção, foram posteriormente, afastados do exercício da função legislativa por serem acusados e considerados culpados pelo exercício de práticas de corrupção e/ou lavagem de dinheiro, inclusive o próprio presidente da câmara dos deputados federais e relator do processo de impeachment contra a Presidente, e que ainda hoje está preso. Ou ainda, outros que se encontram em processo de investigação e a espera de julgamento.

Sendo assim, consideramos que o golpe à democracia brasileira foi iniciado com o impedimento da presidente, democraticamente eleita por voto popular, e, posteriormente, este foi se concretizando com o pacote de reformas castradoras de direitos sociais e regulamentadoras de um novo jeito de governar, autoritário e a serviço do mercado internacional, em detrimento da maioria da população brasileira, exposta às oscilações e inseguranças do mercado econômico e, conseqüentemente, à deriva dos riscos sociais a partir dos reajustes e reformas oriundas desse modelo, tão rapidamente, organizado e aplicado de forma autoritária, realizado através de Medidas Provisórias, Decretos e Emendas

Constitucionais sem a participação popular e em comunhão com os interesses de uma parcela hegemônica e que não representava as vozes e as necessidades da maioria dos brasileiros.

Diante dessa realidade caótica, na democracia brasileira, estruturada por alguns segmentos diferentes e até divergentes quando analisados em contextos isolados, mas que diante dos interesses que se convergiam (tomar a presidência e instaurar políticas de austeridade econômica), puderam por sua vez, alinhar-se e formar um bloco conservador e ao mesmo tempo comprometido com o capitalismo internacional.

Nesse contexto, podemos comparar com os estudos de Apple (2003), discutidos no capítulo anterior quando em relação ao fenômeno da “Nova Direita”, constituída por uma aliança direitista formada entre os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e a nova classe média de profissionais qualificados e gerentes.

Analizando esse fenômeno de alinhamento e materialização da “Nova Direita” no Brasil, consideramos e comparamos com as políticas de ajustes fiscais, legitimadas pela elite brasileira, pela pressão dos organismos representantes do capital mundial, pelos fundamentalistas religiosos e os conservadores que detêm as forças econômicas locais, além, principalmente da mídia hegemônica e suas tecnologias a serviço do capital.

Para compreendermos melhor essa coalizão de forças diversas, mas que se unem em prol da reconfiguração do papel do Estado brasileiro, através de realinhamento de medidas reformistas/modernizantes e ao mesmo tempo conservadoras, trazemos para a análise as reflexões tecidas por Márcio Pochmann sobre a postura do Estado perante as pressões hegemônicas internas de uma nação em consonância com as pressões externas do desenvolvimento capitalista mundial em seu processo de globalização:

A mudança no papel do Estado acompanha, por decorrência, a pressão de organismos internacionais e dos interesses das grandes corporações transnacionais no interior das decisões nacionais. Nos dias de hoje, a crise do capitalismo global iniciada em 2008 tem revelado o acirramento da concorrência intercapitalista entre as grandes corporações transnacionais, que vêm operando com taxas de inversão deprimidas, porém articuladas à valorização da órbita financeira. (POCHMANN, 2017, p. 315)

Observamos que um dos primeiros mecanismos de alinhamento com as forças do capitalismo proposto pelo ex presidente Michel Temer (2016-2018), e aprovado pelo parlamento, foi a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016 que tratou do congelamento dos gastos primários do executivo por 20 anos para recursos com a saúde,

educação e outros gastos sociais. Esta PEC foi aprovada em primeira votação na Câmara dos Deputados Federais, com 366 votos a favor, 58 votos acima do necessário, contra 111 votos. De acordo com matéria apresentada no sítio eletrônico da CartaCapital, podemos evidenciar mais um pouco os impactos negativos dessa PEC, segundo avaliação do ex-ministro da Saúde do governo Lula, José Gomes Temporão: - É uma "condenação de morte" para milhares de brasileiros. “Estamos falando de fechamento de leitos hospitalares, de encerramento de serviços de saúde, de demissões de profissionais, de redução do acesso, de aumento da demora no atendimento.” (CARTACAPITAL, 10/10/2016).

A educação que já é considerada por muitos especialistas como uma área nevrálgica, em termos de necessidade de maiores investimentos públicos, principalmente, para sanar os problemas de ampliação, qualidade e permanência das crianças, jovens e adultos que compõem a maior parcela da população nas escolas públicas, sofrerão um impacto negativo expressivo. É sabido que a educação vinha recebendo um crescimento em investimentos desde 2004, porém, estes investimentos ainda não puderam resolver múltiplos problemas de ordem estrutural e social que ainda estão presentes na educação brasileira desde longínquas épocas.

Ainda observando as análises publicadas na página da CartaCapital sobre as limitações com os gastos públicos em educação por longos 20 anos, podemos nos centrar nas seguintes considerações:

Consultores da Câmara estimaram em agosto que a área perderá 45 bilhões de reais até 2025 com o limite do aumento de gastos. Para o filósofo Renato Janine Ribeiro, ex-ministro da Educação do governo Dilma, a proposta inviabiliza o cumprimento da meta de universalizar o atendimento das crianças e adolescentes até 2020, como prevê o Plano Nacional de Educação. (CARTACAPITAL, 10/10/2016)

Ou seja, conforme Janine, os impactos da EC Nº 95/2016 no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), serão, provavelmente, comprometidas e correrão o risco de serem inviabilizadas, de imediato, as Metas 1 (universalizar a educação infantil), Meta 2 (universalizar o Ensino fundamental) e a Meta 3 (universalizar o Ensino Médio). No entanto, outras metas do PNE (2014-2024) também serão prejudicadas, como por exemplo, as metas voltadas para a formação e valorização dos profissionais da educação: as metas (15,16,17 e 18).

Quadro 4 - Situação das Metas do PNE 2014-2024 (1, 2, 3, 15, 16, 17, 18) em 2020

Metas	Determinações da Meta	Situação em 2020	Justificativas
Meta 1 – Educação Infantil	Ter 100% das crianças de 4 e 5 anos matriculadas na pré-escola até 2016 e 50% das crianças com até 3 anos matriculadas em creches até 2024.	Meta não alcançada	O total de crianças entre 4 e 5 anos na pré-escola só chegou a 94% em 2018, e ainda falta incluir cerca de 330 mil crianças dessa faixa para a universalização — que deveria ter sido atingida em 2016. Além disso, a análise do PNE aponta que o Brasil não conseguirá chegar sequer a 45% de crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches em 2024. Em 2018, ano dos dados mais recentes, a cobertura era de apenas 36%.
Meta 2 – Ensino Fundamental	Até o último ano de vigência do PNE, toda a população de 6 a 14 anos deve ser matriculada no Ensino Fundamental de 9 anos, e pelo menos 95% dos alunos devem concluir essa etapa na idade recomendada.	Meta parcialmente alcançada	O relatório do PNE considera que a universalização do ensino fundamental de 9 anos foi atingida, com 98% dos jovens nessa faixa etária incluídos na etapa e sem grandes discrepâncias regionais. Entretanto, somente 78% dos adolescentes concluíram o ensino fundamental aos 16 anos. Com isso, a tendência é

			essa meta não ser alcançada até 2024, quando termina a vigência do plano.
Meta 3 – Ensino Médio	Alcançar 100% do atendimento escolar para adolescentes entre 15 e 17 anos até 2016 e elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas dessa faixa etária no ensino médio para 85%.	Meta não alcançada	Segundo relatório, ainda havia 680 mil jovens de 15 a 17 anos fora da escola em 2019 — déficit que deveria ter sido sanado três anos antes. Além disso, a taxa líquida de matrículas dessa faixa etária no ensino médio ficou em 73% no ano passado, longe da meta estipulada.
Meta 15 – Formação de Professores	Criar, até 2015, uma política nacional de formação de professores para assegurar que todos os docentes da educação básica possuam curso de licenciatura de nível superior na área em que atuam.	Meta não atingida	Pela primeira vez na série histórica apresentada pelo plano, o número de professores com nível superior ultrapassou a casa dos 50% em todas as etapas da educação básica. É pouco, no entanto, considerando que o Brasil pretendia assegurar o curso de licenciatura a todos os docentes.
Meta 16 – Pós-graduação de professores	Formar, até 2024, 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação, e garantir que 100% dos professores tenham curso de formação continuada.	Meta não atingida	Segundo o relatório, 41% dos professores têm pós-graduação, mas somente 38% tiveram acesso à formação continuada — muito abaixo da totalidade necessária para o cumprimento da meta em 2024.
Meta 17 – Salário dos Professores	Equiparar, até 2020, os salários dos professores das redes	Meta não alcançada	A equiparação no ano passado estava em 78,1% do

	públicas de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.		rendimento médio dos professores, ainda muito abaixo do indicado para cumprimento da meta. Além disso, o relatório admite que a melhora no indicador nos últimos anos se deve parcialmente à perda do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais e à queda no poder de compra.
Meta 18- Plano de Carreira dos Professores	Criar, até 2016, planos de carreira para os professores do ensino básico e superior das redes públicas, tomando como base o piso salarial nacional.	Meta não alcançada	Atualmente, 96% dos municípios têm plano de carreira institucionalizados, mas o cumprimento do piso salarial e do limite de carga horária para atividades de interação só chega a 74% dos municípios. Ademais, os planos de carreira para profissionais da educação que não são professores só atingem 39% das prefeituras.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020. INEP/MEC

Com base no Relatório do Inep/MEC (2020), confirmamos que as metas 1,2,3,15, 16, 17 e 18 não conseguiram ser atingidas, implicando na necessidade de maiores esforços das gestões públicas (esferas federal, estadual e municipal) para o alcance efetivo do que foi pactuado no PNE (2014-2024).

Nesse sentido, a partir de 2016 o governo brasileiro (Michel Temer) emprega um pacote reacionário de cortes aos direitos sociais da população, o Estado brasileiro reformista-conservador opta pelo não desenvolvimento da economia interna brasileira e pela redução de políticas sociais inclusivas, ampliadas pelos governos anteriores de Luiz Inácio Lula da Silva

(2003-2010) e por Dilma Rousseff (2011-2016), ambos pertencentes ao Partido dos Trabalhadores (PT).

Corroborando para análise e compreensão da mudança do papel do Estado e do seu reordenamento reformista-conservador, apresentamos ainda, as contribuições de Pochmann (2017):

Os acontecimentos políticos de 2016 alteraram a correlação de forças internas, bem como descortinaram outro horizonte de submissão externa, convergente com a posição dos Estados Unidos. A inflexão na política externa anterior parece levar ao realinhamento do país com a atual onda de globalização capitalista comprometedora da soberania nacional. Nessa reaproximação com os Estados Unidos, o Mercosul tende a fenecer, bem como as articulações políticas sul-americanas e os BRICS. No seu lugar emerge a defesa mercantilista dos acordos de livre comércio em marcha com a reprimarização da pauta de exportações e secundarização da manufatura. (POCHMANN, 2017, p. 320)

Estabelece-se, então, uma estreita relação do Brasil com o capitalismo global, tendo os Estados Unidos como principal regulador das forças hegemônicas do neoliberalismo dentro do país.

4.2 As reformas brasileiras de reajustes neoliberais e sua relação com as reformas educacionais

Diante do impasse colocado à educação brasileira, através do congelamento dos gastos primários do governo federal, principalmente em educação e saúde, percebemos que todas as Metas propostas no PNE (2014-2024), garantidas pela aprovação e sancionamento da Lei Nº 13.005/2014, serão inviabilizadas de serem materializadas.

No Seminário de balanço de três anos do PNE, ocorrido na Câmara dos Deputados Federais, no dia 05/06/2017, foi apontado que a EC 95/2017 inviabiliza a execução do PNE. No sítio eletrônico da Anped, foi publicado, no dia 06/07/2017 um resumo do evento atentando para as principais considerações realizadas. Para efeito de estudo e análise dessa emenda, apresentamos um recorte da publicação dessa mídia eletrônica, contendo uma parte das falas de alguns participantes do Seminário:

A perversidade da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos foi reafirmada pela presidente da ANPED, Andrea Gouveia (UFPR), uma vez que o congelamento de investimentos deixa o horizonte educacional totalmente comprometido. "A única perspectiva de um PNE forte é a gente reverter a

EC 95", defende Gouveia, que também lembrou a ilegitimidade das reformas em curso, que não passaram pelo crivo das urnas. Essa visão igualmente foi reforçada na fala de João Ferreira de Oliveira - Presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, que se amparou em pesquisas e dados para mostrar a necessidade do avanço de recursos para a ampliação da oferta de vagas e equipamentos, como previsto no PNE. Uma análise trazida por Ferreira apontou que num período de 20 anos de averiguação da execução orçamentária, em apenas três anos não se percebeu um investimento superior à inflação praticada no ano anterior - como a EC determina. "Como fica o direito à educação? A análise permite afirmar que o cumprimento do PNE frente à EC 95 é uma tarefa praticamente impossível. Determinou-se a morte do PNE."(ANPED, 06/07/2017)

No processo de tramitação até a sua aprovação, a MP 241/2016, passou pelo Senado como Proposta de Emenda à Constituição nº 55/2016, sendo esta aprovada em (13/12/2016) e por fim, sancionada pela Presidência da República, como Emenda Constitucional nº 95, em 15 de dezembro de 2016, alterando Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, instituindo o Novo Regime Fiscal, e dando, ainda, outras providências.

Essa medida atingiu em cheio a parcela da população menos favorecida, economicamente, pois depende, exclusivamente, da saúde e educação pública. Consequentemente, serão criadas menos políticas sociais nessas áreas e, ao longo dos anos, possivelmente, a nossa sociedade estará ainda mais marginalizada e maiores bolsões de pobreza surgirão, ampliando os graves problemas enfrentados, cotidianamente, pela maioria da população brasileira.

Ainda segundo avaliação do sítio eletrônico da CartaCapital, esse desmonte social não atingirá apenas estas duas áreas (saúde e educação), mas todas as outras áreas sociais e, consequentemente, suas políticas e programas que visam reduzir as situações concretas de exclusão em que muitos brasileiros estão imersos. Segundo considerações analíticas publicadas neste sítio, realizadas pelo Senador Lindbergh Farias em 05/10/2016:

Esta é a PEC do desmonte do Estado brasileiro em todas as áreas. Saúde e educação são exemplos bem ilustrativos, mas todas as áreas serão atingidas: segurança pública, saneamento básico, cultura, defesa nacional, assistência social etc. Sobrarão recursos apenas para o governo fazer o chamado superávit primário, isto é, dinheiro poupado para ser transferido para banqueiros e rentistas pela via do pagamento de juros da dívida pública. O Brasil retornará ao modelo concentrador de renda e de exclusão social.

Sendo assim, observa-se uma intenção declarada do governo do ex presidente Michel Temer, em consonância com as forças hegemônicas do capitalismo financeiro internacional de reduzir e/ou cortar gastos com a população mais desfavorecida e que, ao longo do emprego

dessas medidas orçamentárias, esta parcela da população se tornará ainda mais empobrecida e fragilizada, ou seja, está posto o apartheid social no Brasil.

Nesse contexto de perdas de direitos sociais, dentro de um país de governo presidencialista e de democracia representativa, só um golpe arquitetado minuciosamente, por forças retrógradas locais, orientadas e aliadas aos interesses do capital internacional, principalmente, com interesse de reduzir a crise do capitalismo financeiro, vem instaurando golpes em várias nações de governos progressistas e que vinham desenvolvendo uma certa autonomia em relação aos aspectos econômicos, políticos e sociais. Como exemplo, observamos desde 2009 o caso de Honduras e do Paraguai em 2011, entre outros governos. (ARAÚJO; PEREIRA, 2018)

O que está em jogo é o interesse dos capitalistas nas nossas riquezas, como por exemplo, a Petrobrás e o Pré-Sal. Para esses grupos hegemônicos, a ordem é privatizar e desestabilizar as economias da América Latina com o intuito destas perderem força e autonomia político-econômica e fiquem à mercê dessas corporações econômicas.

Podemos perceber este acordo do executivo federal com as forças produtivas de mercado, através das organizações multilaterais, comparando o pronunciamento do ex presidente Michel Temer no fórum econômico de líderes mundiais, realizado em Davos, Suíça no dia 24 de janeiro de 2018, em articulação com outros líderes que teceram críticas às medidas protecionistas de Estado, no sítio eletrônico do El País, por Alicia González (26/01/2018):

Nosso próximo passo é consertar a Previdência Social, tarefa para qual nós estamos muito empenhados. Cada vez mais, o povo brasileiro percebe que o sistema atual é injusto e insustentável. Portanto, nós vamos batalhar dia e noite pelo voto no Congresso Nacional para aprovar a proposta que ali está. (MICHEL TEMER, 24/01/2018)

Observamos na fala do ex representante do governo federal seu interesse em publicizar constatações que divergem das análises de muitos economistas acerca do déficit da previdência, quando este afirma que irá “consertar a Previdência social”, e diz ainda, que “o povo percebe que o sistema atual é injusto e insustentável”, o que não representa os interesses gerais da população brasileira.

Com vistas à aceitação da população às reformas empregadas pelo governo Temer, foi realizada uma grande campanha nas mídias mais influentes e aliadas ao governo e as forças do mercado, com o intuito de propagar a ideia de que era preciso diminuir os gastos públicos

com os funcionários públicos, colocando todos em um mesmo patamar salarial e de privilégios. Comparando o salário de professores universitários, por exemplo, com os de um advogado da empresa privada, em carreira inicial. Além de pretender estipular um teto máximo para aposentadoria dos funcionários públicos na média de R\$ 5.000,00. Percebemos que se trata de uma luta desigual e que de fato esta proposta de reforma não atinge a classe privilegiada com salários altos, auxílios de toda a espécie possível, entre outras facilidades.

Os países que se alinham ao modelo neoliberal de governar, preocupam-se em desenvolver mecanismos que desonerem os gastos públicos do Estado com os aspectos sociais, pois partem do princípio de que a administração pública não é eficiente, portanto, para estes, faz-se necessário o recuo do Estado e a assunção da gestão pública pelo viés privado, tal qual as administrações empresariais privatistas.

Segundo os estudos de Apple (2001) sobre o crescimento e fortalecimento da Nova Direita, na maioria dos países que realizam estratégias recomendadas pelo mercado internacional e suas corporações, observa-se a disseminação de que é preciso “mais mercado e menos Estado”, segundo o autor:

Em quase todos os países de língua inglesa, embora não apenas neles, as várias facções da Direita forçaram o estabelecimento de uma relação entre mercado e o bem comum na cena política. Entre as mais influentes dessas ideias, encontram-se as seguintes: que o Estado do Bem-Estar, e o contrato social subjacente a ele, não foram uma “boa coisa” para a economia porque “nós” simplesmente não podemos pagar por ele; que ele limitou o exercício da livre escolha democrática em função de interesses entrincheirados, principalmente profissionais; e que ele é destrutivo para o caráter dos pobres porque “os” torna dependentes” (APPLE, 2001, p. 38)

Dando continuidade ao seu projeto reformista-conservador, aliado ao capital e as alas ultraconservadoras da sociedade, o expresidente Temer, também “flexibilizou” as leis de seguridade ao trabalhador, ampliando os interesses dos empresários e desestabilizando os direitos dos trabalhadores, através da aprovação na Câmara dos Deputados, no dia 22 de março de 2017, do PL nº 4.302/1998 que regulamenta a terceirização do trabalho em todas as atividades, foi aprovada e transformada na Lei Ordinária 13.429/2017, regulamentando a contratação terceirizada dos trabalhadores de forma irrestrita para todas as empresas privadas e administrações públicas. Possivelmente, as empresas irão usar a prática de terceirizar a maioria dos seus trabalhadores e no futuro não tão distante, o emprego público poderá ser extinto.

Esta medida, foi justificada pelo grupo da direita, como um mecanismo de estabilização e fortalecimento da economia, de forma a ampliar a empregabilidade. Em consonância às reformas trabalhistas, configura-se a reforma previdenciária que impactará, negativamente, a vida de muitos brasileiros por várias gerações. Todos os trabalhadores, tanto os da ativa, quanto os que já se encontram aposentados, estão preocupados e temerosos com as possíveis mudanças que possam surgir, limitando o seu tempo de aposentadoria, regras de contribuição e, evidente, direitos já garantidos que serão largamente reduzidos e ou até mesmo excluídos. No entanto, o governo federal, através das emissoras televisivas hegemônicas no Brasil, tenta passar a ideia de que esta mudança é realmente necessária para garantir o futuro da economia e, conseqüentemente, o futuro da nação.

Diante desse contexto político-econômico em que se encontra o Brasil, empregando políticas de cortes de gastos públicos e políticas restritas e focalizadas seguindo as recomendações dos organismos multilaterais a serviço apenas do mercado, podemos nos basear no que diz Apple (2003) sobre o neoliberalismo:

A maioria das grandes corporações são tudo o que quiserem, menos democráticas. De muitas formas, são mais totalitárias do que se admite abertamente. Assim sendo, os empregos são cortados de forma impiedosa. Os lucros são muito mais importantes do que a vida, as esperanças e o bem-estar dos empregados que dedicaram sua vida profissional a essas empresas. Em geral, nenhum nível de lucro consegue tornar esses empregos seguros. O lucro tem de aumentar constantemente, não importa o que custe às famílias e aos empregados. É necessário perguntar se essa é a ética que devemos introduzir como modelo para nossas instituições públicas e para nossos filhos. (APPLE, 2003, p. 22)

A sociedade brasileira, através dos movimentos sociais, militância sindical e instituições representativas, vêm se organizando com estratégias de resistências e conscientização da sociedade em vários espaços coletivos (presenciais e redes sociais), com o intuito de conscientizar e mobilizar a sociedade, além de pressionar os poderes legislativo, judiciário e, conseqüentemente, o executivo federal a repensar essas reformas castradoras de direitos sociais.

Compreendemos que é um grande retrocesso nos direitos dos trabalhadores e essa medida só beneficia os empresários e aos seus lucros escandalosos. Pois, provavelmente, pagarão menos aos trabalhadores e os encargos sociais com os mesmos, serão reduzidos.

Motta e Frigotto (2017) tecem justificativas para explicarem a razão da destituição do cargo da Presidente Dilma em 2016 e fazem um apanhado dos mecanismos locais e mundiais que estiveram imbricados no contexto de golpe e das reformas conservadoras no Brasil.

Este processo profundamente regressivo indica que a sustentação dos lucros dos grandes grupos econômicos mundiais e seus sócios locais só pode ser mantida mediante a doutrina do ajuste e da austeridade que se traduz pela ampliação da exploração do trabalhador, corte de direitos, difamação e desmanche do que é público e de políticas universais. Doutrina que, para manutenção de sua agressividade, desliza para a criminalização daqueles que se opõem e na anulação do Estado de direito e na montagem de um Estado policial. (MOTA; FRIGOTTO, 2017, p. 25)

No contexto de reformas das políticas sociais no Brasil, construídos a partir de características conservadoras e mercantis, podemos perceber as representações que atualmente estão compondo o Congresso Nacional Brasileiro, muitos estão vinculados ao fundamentalismo religioso e relacionados ao “Movimento Escola Sem Partido” que vem cerceando a liberdade e autonomia das escolas e dos seus profissionais, trucidando as questões de multiculturalismo e diversidade. Outros, ainda, estão extremamente envolvidos com os setores empresariais e com o capital financeiro, portanto, não expressam os interesses da maioria da população. Frigotto (2017) apresenta mais esclarecimentos acerca dessa ideia,

[...] são essas forças que produzem as leis que não obedecem ao que é justo, mas ao interesse da classe detentora do capital (terras, bancos, indústrias, ações, prédios) e ao interesse dos grupos que têm poder de pressão para definir os seus salários. O circuito se fecha com um judiciário partidariado e que se pauta pela filigrana tortuosa e gelatinosa das leis e não pela análise criteriosa do que é justo. Um judiciário, por consequência, predominantemente defensor dos interesses da classe dominante da qual a sua maioria é parte. (FRIGOTTO, 2017, p. 25)

Em consonância com as reformas de impacto econômico, imediatista, surgem também, reformas no campo educacional, desconsiderando todas as lutas travadas, principalmente, a partir dos fins dos anos de 1980, com o processo da constituinte, materializando-se na Carta Magna, a Constituição Brasileira Cidadã de 1988 e o processo também de disputas e relações de poder em torno da LDB nº 9.394/1996, processos estes que garantiram algumas mudanças significativas em torno das políticas educacionais.

Considerando essas reformas conservadoras, no campo educacional, fortemente imbricadas com as reformas de cunho econômico, situamos o foco da nossa discussão para a reforma do Ensino Médio, definindo os rumos de jovens e professores que atuam nesta etapa da educação básica brasileira.

4.3 A reforma do ensino médio: mudar para retroceder?

Considerando as novas reformas no campo educacional, como também no campo da regulamentação e estruturação dos acordos trabalhistas, podemos compreender que há uma intenção declarada, por parte daqueles que detêm o poder econômico, de retirar os direitos da maioria da população brasileira.

No que diz respeito à aprovação da Lei nº 13.415/2017 é importante reafirmar que não foi fruto da participação popular e do diálogo com os profissionais da educação, pois não houve real abertura para o debate como deveria ter ocorrido quando se pretende reestruturar e realizar grandes mudanças numa política educacional de tamanha importância, partindo-se do princípio constitucional de que estamos numa “democracia”.

Outra reforma educacional que aconteceu foi a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica, que estabelece um currículo único e mínimo para todo o território nacional. Em 2018, tivemos a aprovação da etapa final da educação básica, estabelecendo a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio com vistas a dar conta do que estabelece a Lei nº 13.415/2017 que diz flexibilizar o currículo e dar autonomia e liberdade de escolha do percurso de estudos dos jovens matriculados nesta etapa da educação básica.

As entidades científicas e sindicais da área educacional vêm tentando estabelecer uma oposição a essas reformas drásticas na política educacional nacional, que longe de representarem mudanças que possibilitem ampliação de direitos para a sociedade, visam, principalmente, reduzir a autonomia dos profissionais da educação e dos direitos estudantis.

Sobre as mobilizações e enfrentamentos da sociedade civil contra a reforma do Ensino Médio, Kuenzer (2017, p.333) apresenta as seguintes considerações: “É importante ressaltar que, embora tenha havido acirrado enfrentamento dos setores progressistas da sociedade civil, em particular do movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e do movimento dos estudantes secundaristas, a proposta do governo foi aprovada integralmente.”

No atual governo federal (Jair Messias Bolsonaro) não há espaço para o diálogo e proposição de ideias diferentes e que expressem outros interesses que não sejam “os deles”, ou seja, “os outros” são invisibilizados e excluídos dos seus projetos prontos e orientados pela cartilha do Banco Mundial(BM) e da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE).

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio reuniu várias entidades científicas da área educacional contra a MP 746/2016, numa tentativa de barrar as alterações na LDB que essa medida implicaria. Os pontos mais críticos e combatidos pelo Movimento se centravam na questão da organização curricular e na alteração das regras para usar os recursos públicos para a educação.

Conforme nota do Movimento em Defesa do Ensino Médio:

Do ponto de vista da organização curricular, a MP nº 746/2016 retoma um modelo já experimentado nos tempos da ditadura militar, trazendo de volta a divisão por opções formativas. A formação básica comum que atualmente é garantida nos três anos do Ensino Médio passaria a ser dada em apenas a metade desse tempo e, após isso, o(a) estudante seria dirigido(a) a um ou outro itinerário formativo (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou formação técnico-profissional), a critério do sistema do ensino. Essa medida, além de significar uma perda de direito e um enorme prejuízo com relação à formação da juventude, fere a autonomia das escolas na decisão sobre seu projeto político pedagógico, o que hoje está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e que será alterado pela Medida Provisória (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016,).

Percebe-se, de fato, uma tentativa de aproximar a educação pública com os interesses das empresas privadas que estão preocupadas em mão de obra instrumentalizada e não em seres humanos conscientes e críticos da sua realidade sócio-histórica.

Para o grande empresariado, a grande sacada é formar mais mão-de-obra um pouco especializada para trabalhar e produzir lucros nas suas empresas. E nessa lógica de mercado, a educação também é uma mercadoria que precisa ser modelada e adaptada à lógica do capital. Para eles, é preciso que se criem convênios com os governos a fim de que reformas neoliberais se tornem interessantes aos olhos do povo e sejam vendidas como produto a ser consumido, independente, da sua duvidosa qualidade.

Segundo Apple (2001, p. 50): “A educação aqui se torna um produto como pão ou carros, e a única cultura sobre a qual vale a pena falar é a ‘cultura empresarial’ e as habilidades, conhecimentos, disposições e valores flexíveis necessários para a competição econômica.”

Com essa afirmação do autor, podemos relacioná-la com o caso da reforma do ensino médio brasileira, uma vez que já existiam direcionamentos legais que vinham redesenhando um novo Ensino Médio Inovador (EMI) e o próprio Pacto pelo Fortalecimento do Ensino

Médio de iniciativa federal em cooperação com os sistemas de educação estaduais. Além desses mecanismos, tínhamos as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, estabelecidas e definidas a partir do Parecer CNE/CEB Nº 5/2011, a Resolução Nº 02/2012 e a Resolução Nº 04/2010 que definiam Diretrizes para Educação Básica, bem como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB Nº 9.394/96 que já apresentava os componentes curriculares obrigatórios e a parte diversificada.

A propaganda do governo federal, através do MEC, nas mídias hegemônicas, veicula a ideia de um “novo ensino médio” que só irá beneficiar os jovens, ampliando suas possibilidades e preparação para o mercado de trabalho. No entanto, o que os profissionais da educação, especialistas e entidades científicas do campo educacional entendem é que essa alteração na LDB, através da reforma do ensino médio, apresenta um retrocesso nas políticas educacionais e impedirá uma formação integral do ser humano, além de ir contra o pensamento crítico e compreensão ampla dos conhecimentos sociais e historicamente construídos.

Há muito o que se discutir e refletir acerca dessas mudanças que não visam o avanço, mas sim muitos retrocessos. No que se refere ao conteúdo proposto pela lei nº 13.415/2016 há que se desconfiar da nova estrutura curricular só por áreas, sem especificar os componentes curriculares como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, entre outros. Mas só apenas os componentes de Matemática e de Língua portuguesa são definidos e são obrigatórios nos três anos do ensino médio. Alguns componentes curriculares que não estão intrinsecamente relacionados com a lógica do mercado, mas em desenvolver questões sobre as relações humanas e formação do ser, visando construir a reflexão crítica e de respeito ao pensamento plural, entre outras capacidades, não estão claramente definidos, diz-se que serão trabalhados de forma ampla a partir das grandes áreas.

Comprendemos que essa arrumação curricular do novo ensino médio não se torna interessante, porque não se preocupa que a classe popular amplie os seus horizontes e poder discursivo-argumentativo, mas apenas que seja um trabalhador apto e eficiente para cumprir com o que seu cargo lhe exige.

Outro aspecto contido nesta lei e que ameaça a docência é a questão da abertura para profissionais não habilitados ao magistério, no itinerário formativo técnico-profissional, o “notório saber” como possibilidade de exercer a docência com uma capacitação aligeirada a ser criada e legalizada orientação para este fim.

Compreendemos que esta abertura para outros profissionais não habilitados exercerem a docência é, no mínimo, um desrespeito à classe dos professores que fizeram uma formação inicial e as várias formações continuadas ao longo da sua trajetória no exercício do magistério. Essa ação se caracteriza como mais uma tentativa de enfraquecer e desmoralizar os professores, além de ir na contramão de toda legislação educacional ainda em vigor no que tange à formação docente. Só para retomarmos alguns dispositivos legais que garantem uma formação ampla numa perspectiva de unidade teoria-prática, temos as Diretrizes Curriculares de formação Inicial e Continuadas para os Profissionais do Magistério, estabelecidas pelo Parecer do CNE/CP Nº 2/2015 e pela Resolução do CNE/CP Nº 2/2015, como também o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 que instituiu a Política Nacional de formação dos Profissionais da Educação Básica e por fim, o próprio Plano Nacional de Educação que propõe uma sólida formação aos professores e valorização destes em suas metas 15, 16, 17 e 18.

Ainda no rol das propostas da lei em análise, os especialistas tecem críticas à questão da abertura de convênios e parcerias entre o setor público e privado com recursos provenientes do Fundeb. Os recursos públicos poderão ser liberados à iniciativa privada para dar conta da formação técnico-profissionalizante. E ainda, com a flexibilidade do percurso voltado para a formação técnica e profissional poder agregar no currículo cursos e formações na modalidade à distância.

Motta e Frigotto (2017, p.358) apresentam e analisam criticamente algumas questões-chaves que visam justificar, na ótica dos seus defensores, a necessidade da Lei Nº 13.415/2017:

1. Investimento em Capital Humano para obter maior produtividade;
2. Modernização da estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento;
3. Melhorar os resultados do desempenho escolar aferidos pelas avaliações nacionais e internacionais.

Segundo ainda, Motta e Frigotto (2017) a intenção é investir em capital humano para se obter maior produtividade é uma prática da política brasileira desde o ciclo modernista-desenvolvimentista, voltado para a expansão da economia local e internacional, no entanto, ao longo do processo histórico da economia brasileira, observou-se que o setor de serviços e comércio foi o que mais cresceu no Brasil, com o diferencial de que a maior parte da mão de obra para suprir as vagas ofertadas por este setor, foram centradas em funções menos

complexas, do ponto de vista do conhecimento e, conseqüentemente, resultando em baixa remuneração dos trabalhadores.

Então, os referidos autores afirmam que essa justificativa não dá conta do que ela defende e propaga, ou seja, é uma falácia.

Enfim, a realidade concreta demonstra que a difusão da necessidade de investir em capital humano como motor de desenvolvimento econômico e social é uma ideologia, parcial e artificiosa. Os cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados ofertarem cursos aligeirados e de baixo valor tecnológico agregado vão de encontro à ideologia do capital humano. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p.361)

No que diz respeito ao aspecto da modernização da estrutura curricular através da flexibilização por áreas de conhecimento, Motta e Frigotto (2017) refletem que o que está como objetivo central por trás dessa flexibilização é atender às exigências de habilidades e competências exigidas nas avaliações externas (internacionais e nacionais), focadas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Estes se configuram como instrumentos certificadores de qualidade, segundo as recomendações do Banco Mundial e da OCDE.

Seguindo ainda as considerações de Motta e Frigotto (2017), compreendem que as forças econômicas hegemônicas no Brasil, fortaleceram-se ao longo dos anos e no campo da educação estabeleceram mecanismos que estão fortemente ligados na gestão pública da educação, disputando e estabelecendo políticas que representam os seus interesses, ou seja, os da classe burguesa.

Os referidos autores destacam o Movimento Todos pela Educação como uma instituição que defende os interesses do mercado e do capital, tendo como fundadores e mantenedores 14 grupos econômicos e 18 organizações como seus parceiros.

[...] trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p.369)

4.4 A reforma do ensino médio e a sua aproximação com a escola dual: considerações à luz dos mecanismos de reprodução, segundo Bourdieu e Passeron

Segundo Bourdieu e Passeron (2014), a questão das desigualdades sociais promovidas no ambiente escolar se relaciona diretamente com o lugar que cada indivíduo ou grupo ocupa na escala socioeconômica. Sendo assim, os autores apresentam alguns requisitos que poderão aproximar ou distanciar os indivíduos do fracasso escolar.

Um dos fatores seria o capital econômico, promovedor de bens e serviços e, conseqüentemente, mecanismos estruturantes para ampliar as possibilidades e acesso ao próprio conhecimento.

Outro fator apresentado é o capital social, caracterizado pelo conjunto de relacionamentos sociais influentes e estabelecidos pela própria família de cada indivíduo.

E por fim, os autores apresentam o capital cultural como a busca de acesso e acumulação aos títulos escolares que, por sua vez, promoverão legitimação e/ou ascensão socioeconômica de determinados grupos.

A partir da análise dessas estruturas, Bourdieu & Passeron (2014) observam que as famílias que possuem esses capitais, desenvolvem um *habitus*, ou seja, um conhecimento prático que foi construído a partir de suas experiências ao longo da história, e que essa forma de pensar e agir se aproxima com os valores difundidos e exigidos pela escola.

Por outro lado, as famílias desfavorecidas desses capitais, possivelmente, construíram ao longo de sua história, um *habitus*, um modo *operantis*, que as distancia das exigências e conhecimentos trabalhados na escola.

Segundo os autores, esses indivíduos despossuídos desses capitais, conseqüentemente, tendem a fracassar na escola, uma vez que o modo de falar, de se comportar, de avaliar e de construir conhecimentos nas escolas, distancia-se muito do modo de vida das classes desfavorecidas.

Nessa lógica, a escola surge como um mecanismo de reprodução social de cada grupo. Sendo assim, caracterizando-se como uma violência simbólica para os indivíduos provenientes de grupos sociais que não detêm os capitais: econômico, social e cultural; por apresentar conhecimentos muito distantes da realidade desses grupos e por se caracterizar como uma instituição mais voltada para as classes médias e para as elites.

Os autores analisam três estratégias, geralmente, usadas pelas famílias oriundas dos grupos sociais estudados: classes populares, classes médias e as elites. Observam que cada grupo ou classe estabelece uma relação ou valorização diferente com a escola.

Para as classes populares, o conhecimento escolar é um investimento caro e precisa de longo tempo e como os indivíduos dessa classe não detêm o capital econômico e nem o cultural, geralmente investem moderadamente na escola, pois suas experiências construídas ao longo do tempo pelos seus antecessores, não lhes possibilita um investimento forte pelo motivo de sucessivos fracassos escolares.

Então, Bourdieu e Passeron (2014), explicam que esses grupos tenderiam a não esperar muito do sistema de ensino e a passagem desses grupos na escola tenderia a uma formação básica e com intuito de adquirir um conhecimento mais voltado para o campo do trabalho mais imediato. E é para esta parcela da população que a reforma do ensino médio se torna conveniente. Ou seja, já que os jovens das camadas sociais mais pobres “precisam trabalhar para ajudar na renda da família”, nada mais que “flexibilizar” os conteúdos, deixando que estes sigam apenas um dos percursos formativos, consequentemente, diminuindo a carga de conteúdos e disciplinas e, ainda, aprendendo algum “ofício simples” que possa lhe servir para o seu sustento material e inserção no mercado produtivo de bens e serviços.

No entanto, no caso do Brasil, no período (2003-2014), com a expansão das políticas educacionais voltadas para o ensino superior e para as políticas afirmativas de incentivos de cotas para os grupos excluídos social e culturalmente, ao longo da história da educação brasileira, como também, do processo de interiorização das universidades, mais pessoas puderam entrar no ensino superior, inclusive inserindo os primeiros indivíduos de uma família a cursarem as instituições superiores de educação, entre tantas gerações de seus antepassados que mal conseguiram concluir o ensino médio, contrariando essa lógica da reprodução.

Já os indivíduos oriundos da classe média, buscariam na escola um meio de ascensão socioeconômica, pois tenderão a investir de forma rigorosa e sistemática no mercado de ensino. Para alcançar os seus objetivos de ascensão, as famílias das classes médias, geralmente, esquivam-se de outros bens materiais e culturais para investir, realmente, na formação acadêmica dos seus filhos. Portanto, investem, por exemplo, em cursos de línguas, intercâmbios, cursos preparatórios, disciplinas isoladas, escolas que ofereçam estudos mais

avancados e que apresentem uma melhor proposta de ensino e equipe de profissionais mais capacitados.

Para dar conta desse investimento cultural, as famílias de classe média, tendem também a diminuir sua prole, diminuindo o tamanho da família a fim de concentrar sua renda mais no mercado de ensino.

Então, para os filhos da classe média o ensino médio não será focado em poucas disciplinas e com conteúdos mínimos, pois a escola particular que os pais podem pagar, possivelmente para garantir consumidores e ganhar a competição entre muitas outras escolas, enriquecerá o máximo que puderem os seus currículos e atrativos materiais, humanos e pedagógicos. Sendo assim, essas escolas possibilitarão aos indivíduos “seus clientes” uma formação mais densa e ampla, do ponto do conhecimento historicamente construído e da formação humana em seu aspecto integral.

E por fim, os indivíduos provenientes das elites tendem a investir também, fortemente, nos estudos dos seus filhos, mas de forma mais relaxada, pois compreendem que o sucesso escolar dos seus filhos é algo natural, pelo motivo do grande acesso aos capitais econômico, social e cultural promoverem, geralmente, uma grande improbabilidade de fracasso escolar desses indivíduos.

O ensino médio proposto pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (2012) compreende uma formação geral nos três anos e já abria a possibilidade para escolas profissionalizantes, mas sem perder o caráter de formação geral nas diversas áreas do conhecimento. No entanto, com a atual reforma, o ensino médio perde esse caráter mais geral, limitando a oportunidade de aprendizagem ampla e contextualizada dos estudantes, propagando agora a ideia de escolha e flexibilização e, conseqüentemente, excluindo muito mais os jovens oriundos das camadas sociais desfavorecidas e limitando as possibilidades de continuação dos seus estudos em nível superior, pois dependerão, exclusivamente, desse novo contexto de reformas do ensino médio voltado para a escola pública.

4.5 A formação de professores a partir das reformas gerencialistas

No final do ano de 2013, o governo federal, com base nas estatísticas de desempenho dos estudantes do Ensino Médio, cria o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio,

com vistas a elevar a qualidade dessa etapa de ensino, através do investimento em formação para os docentes e coordenadores pedagógicos que atuavam no ensino médio.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, tem como objetivo promover a valorização da Formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012) (BRASIL, 2014, p. 4)

Essa formação de professores e professoras proposto pelo pacto, vinha se configurando como uma iniciativa da União, estados e municípios em parcerias com as universidades públicas e os sistemas de ensino. A prática da formação convergia para a escola como *lócus* de formação, tendo como mediador, na maioria das vezes, o coordenador pedagógico da escola, que, juntamente com os professores, refletiam sobre a temática do Ensino Médio Inovador.

Com referência ao Ensino Médio Inovador, podemos observar as afirmações contidas no documento intitulado: Pacto Nacional pelo Ensino Médio - formação de professores do ensino médio - Documento Orientador Preliminar:

Com vistas ao desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI foi instituído por meio da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Esse Programa tem contribuído para reflexões que estão em andamento nas escolas das redes estaduais e nas Instituições de Ensino Superior - IES parceiras. (BRASIL, 2013, p. 2)

Com isso, percebeu-se a preocupação com essa etapa da educação básica, que ainda vinha apresentando baixos índices de desempenho segundo dados do documento apresentado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2014) que fez um levantamento sobre as características dos jovens e estudantes que frequentam o ensino médio nas escolas brasileiras e apresentou dez desafios para essa etapa da educação.

Sobre a questão da formação docente, o referido estudo apresenta:

Em relação à formação, de todos os professores que atuam no ensino médio, em todas as redes, 95,4% têm curso superior, sendo que 85,5% têm diploma de Licenciatura. Esses índices evidenciam que houve um avanço significativo no sentido de cumprir as determinações da LDB de 1996. No entanto, persiste a desigualdade da distribuição da qualificação entre as disciplinas. Apenas 53% dos professores que atuam no ensino médio têm formação compatível com a disciplina que lecionam. (UNICEF, 2014, p. 41)

Dados levantados pela Unicef (2014) ainda apontaram para a situação de falta de habilitação acadêmica para alguns componentes curriculares e identificou quais são os componentes com maior déficit de professores habilitados ao exercício docente de tais componentes curriculares:

Segundo um estudo realizado pelo Inep (2009), a disciplina mais crítica é Física, em que apenas 25,2% têm formação específica. Química, Artes e Língua e Literatura Estrangeira têm aproximadamente 40% de professores com formação específica; nas demais disciplinas – exceto Educação Física, que tem o índice mais alto (77,2%) –, o percentual de professores que têm formação específica fica entre 50% e pouco mais de 60%. (UNICEF, 2014, p. 41)

Sobre os investimentos em formação de professores com vistas a elevar o nível da qualidade do ensino médio, partindo do pressuposto apenas da qualificação individual do profissional que atua nessa etapa da educação básica, Kuenzer (2011) tece as seguintes considerações:

Os resultados desses programas, dado o seu caráter recente, precisarão ser avaliados no que tange à sua efetividade, em termos de impacto das ações na qualidade do trabalho escolar, uma vez que a qualificação individual do professor não necessariamente resulta em melhoria dos indicadores de qualidade do trabalho da escola média. [...] Não se está dizendo, com isso, que a qualificação deve se dar no trabalho, mas sim que é preciso desenvolver processos intencionais e sistematizados que envolvam os docentes que atuam na mesma escola ou pelo menos no mesmo processo pedagógico, uma vez que, pela via do trabalho individual, não existe possibilidade de transformação. (KUENZER, 2011, p. 673-674)

Considerando as reflexões aqui explicitadas pela autora, compreendemos que os espaços coletivos e de exercício da autonomia dos professores e professoras, também são espaços de construção do conhecimento e de formação, além dos outros espaços coletivos de mobilização, discussão e reflexão da categoria docente, como também, aqueles oferecidos pelas redes de ensino em parceria com instituições públicas superiores de educação, desenvolvidos a nível de graduação, extensão e pós-graduação (*lato sensu e strictu sensu*).

No entanto, é importante indagarmos até que ponto os professores e professoras da educação básica se envolvem e acreditam nas formações que se vinculam ao objetivo de elevação dos índices de desempenho, medidos pelas avaliações de larga escala. É necessário que os docentes analisem as possibilidades e limites a partir dessas práticas, anunciando propostas contra hegemônicas para atender, especificamente, às suas necessidades de formação inicial e continuada ao longo de sua trajetória enquanto profissionais da educação.

No que concerne à valorização dos profissionais da educação, Dourado (2016), sinaliza os impactos das metas (15, 16, 17 e 18) e tece reflexões sobre os limites para alcançá-las, afirmando que:

Essas metas do PNE constituem importantes proposições, mas não garantem a sua materialidade, pois este processo será resultante das ações e políticas a serem efetivados pelos profissionais da educação e suas entidades representativas, conselhos, fóruns e outros atores coletivos junto à sociedade e ao executivo, ao legislativo, envolvendo, especialmente, os entes federados, seus órgãos executivos, normativos e de controle. (DOURADO, 2016, p. 44)

No entanto, não temos mais vigorando na nossa legislação educacional, dispositivos legais que foram criados pós Plano Nacional de Educação (PNE) e que buscaram possibilitar a exequibilidade de algumas metas e estratégias desse plano nacional. A saber, Dourado (2016) apresenta os seguintes marcos legais: o Parecer nº 2, de 2015 do CNE/CP; a Resolução nº 2, de 2015 do CNE/CP, estes dois últimos documentos estabelecem Diretrizes Nacionais para a formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério; o Parecer CNE/CES nº 264, de 2016 e a Resolução CNE/CES nº 2, de 2016 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica e por fim, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 que instituiu a Política Nacional de formação dos Profissionais da Educação Básica.

Apresentamos estes dispositivos legais, como mecanismos que podiam ainda servir de instrumentos de luta, uma vez que foram construídos em um processo de discussão coletiva e diálogo com diversas instâncias, instituições e sujeitos que fazem parte dos processos históricos de lutas no cenário da educação brasileira.

É nesse contexto de perdas de direitos, de lutas e resistências, que nos indignamos e buscamos compreender os recentes processos de gerenciamento da educação por resultados empregados por muitas gestões públicas, desde as administrações municipais até a própria

administração federal, como modelo “ideal”, “eficiente” e “eficaz” para a educação pública e em específico, para a formação continuada de professores do ensino médio..

Compreendemos que tanto a formação inicial como a formação continuada dos professores precisam ser garantidas como momentos de reflexão e unidade entre teoria e prática para que, no exercício da profissão docente, haja a relação entre ensino e pesquisa. O professor não pode ser apenas um mero reproduzidor e sim um intelectual que pensa e analisa a sua prática em constante movimento.

Nesse atual contexto político e socioeconômico do Brasil, onde existe uma real ameaça a todas as conquistas sociais, percebemos a necessidade material de uma contraproposta de resistência a ser construída pela parcela da sociedade que está sendo desrespeitada e oprimida.

Entendemos que a educação, juntamente, a uma ação coletiva e organizada pelos sujeitos conscientes, poderá propor estratégias de resistências com o intuito de superar essa realidade desumana e castradora de possibilidades.

Sobre o papel da educação na construção de uma cultura de emancipação às atuais práticas excludentes e alienantes, Giroux (1983, p. 157) afirma que “[...] a escola é uma esfera que deve ser seriamente considerada como um local para se criar um discurso crítico em torno das fórmulas que uma sociedade democrática poderia tomar e das forças socioeconômicas que impedem tais formas de emergir.”

Giroux (1983) apresenta uma perspectiva da escola e dos seus agentes sociais como capazes de promover uma nova esfera pública a partir de uma pedagogia radical.

Para melhor compreensão, podemos analisar a seguinte afirmação de Giroux (1983):

[...] a tarefa de educadores radicais deve ser organizada em torno do estabelecimento das condições ideológicas e materiais que capacitem os homens e mulheres das classes oprimidas a reivindicar suas próprias vozes. Isto possibilitaria o desenvolvimento de um discurso crítico que permitiria a inserção de um interesse coletivo na reconstituição de uma sociedade maior. (GIROUX, 1983, p.157)

Seria, então, a capacidade de mobilizar indivíduos para uma reflexão crítica e consciente de si mesmo e das relações materiais e históricas construídas no mundo. Uma ação que proponha a tomada de consciência política e a organização coletiva em busca de

estratégias de emancipação contra o atual estado em que se encontram os excluídos e oprimidos e da necessidade de ampliação das condições de justiça e humanização. Corroborando com essa análise, podemos partir da reflexão de Freire:

Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Ela é revolução por isto. Dos golpes, seria uma ingenuidade esperar que estabelecessem diálogo com as massas oprimidas. Deles, o que se pode esperar é o engodo para legitimar-se ou a força que reprime. (FREIRE, 1981, p. 149)

Nessa perspectiva, percebemos que as lutas que foram travadas entre projetos diferentes de sociedade e de educação em torno da aprovação dos aparatos legais que se apresentaram como ampliação dos direitos sociais, ainda assim, trazem o ranço de concepções reducionistas, relacionando a qualidade da educação ainda a processos de avaliação e índices propostos a partir de alguns componentes curriculares priorizados dentro de uma lógica empregada nas empresas privadas, através da padronização e controle da educação, escolas, profissionais, currículo e formação docente.

No que diz respeito ao controle e a falta de diálogo numa perspectiva de ação antidemocrática na definição das políticas sociais, comumente, utilizadas nos governos com base no neoliberalismo, Apple (1999, p.237) tece algumas análises embasadas na reflexão crítica sobre a realidade a partir das contribuições da prática educacional crítica defendidas por Paulo Freire.

A posição de Freire levanta questões cruciais sobre o trabalho da pedagogia crítica. Como é que devemos interromper o senso comum? Como é que criamos pedagogias que estejam profundamente ligadas às realidades quotidianas da vida das pessoas e às lutas para ultrapassar a exploração e a dominação numa época em que a Direita já percebeu que tais ligações podem ser estabelecidas de forma criativa (ainda que manipuladora)? Quem é este “nós” em primeiro lugar? Como é que evitamos a possível arrogância de uma posição que afirma que “nós” sabemos e conhecemos os melhores e únicos caminhos para a emancipação e que os levaremos até “vós”? (grifos do autor) (APPLE, 1999, p.237)

Fazendo uma comparação com o contexto de cerceamento de direitos e participação restrita das diversas representações sociais e grupos culturais, atentando para as suas reais necessidades de inserção nas políticas públicas, podemos entender que há uma estrutura, fortemente, organizada da Direita em curso no Brasil. Onde o que é decidido como “ideal, bom e conveniente” é decidido por grupos que detêm o poder político e econômico, tanto na esfera nacional como na esfera internacional. Tomar consciência e buscar mecanismos de luta coletiva e que representem os interesses do ideal democrático baseado na relação de justiça

entre os três poderes (executivo, legislativo e judiciário) é uma garantia legal, no entanto, essa prerrogativa contida na nossa própria Constituição Federal em vigor (1988), está muito difícil de ser respeitada no Brasil atual.

Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Apple (1999) ainda discutindo sobre o pensamento de Freire sobre a sua capacidade de mobilização de uma ação política-educativa coletiva:

[...] precisamos voltar a Freire como parte de um processo alargado da restauração da memória colectiva. Nestes tempos neoliberais, precisamos voltar a ele para nos lembrarmos das preocupações éticas e políticas que devem animar o nosso criticismo social e ideológico, para nos lembrarmos da importância de nos empenharmos na educação verdadeiramente crítica, para refazer a conexão com os sonhos, visões, e, sim, até as esperanças utópicas que são negadas numa sociedade que os lucros contam mais que as pessoas. E precisamos de voltar a ele também porque as suas ideias permanecem articuladas e porque o seu apelo a uma *práxis* é um apoio durante a longa noite da restauração conservadora. (APPLE, 1999, p. 241)

Nesse sentido, acreditamos que os sujeitos deverão assumir uma postura contra hegemônica e de lutas para que sejam anuladas as condições excludentes que lhe são impostas, atualmente. Portanto, reinteramos a importância da construção de um projeto coletivo nos diversos espaços, em articulação com as lutas sociais legitimadas nos movimentos organizados, onde este possibilite a materialização de uma sociedade mais justa e democrática.

De modo geral, optamos por fazer uma análise da valorização dos profissionais da educação a partir do movimento de luta e embates de projetos societários por parte desses profissionais da educação e de suas entidades sindicais e científicas na CONAE (2014), em prol de mudanças nas políticas educacionais que viabilizassem garantias legais mais democráticas e justas. A participação e luta desses agentes resultou na aprovação de alguns dispositivos legais que vislumbram uma postura progressista e de mudanças na esfera das políticas educacionais brasileiras e, principalmente, na valorização dos profissionais da educação básica. Tais documentos apresentados e analisados por Dourado (2016) são: o Plano Nacional de Educação, PNE(2014-2024), estruturado e aprovado pela Lei nº 13.005/2014, o Parecer nº 2, de 2015 do CNE/CP; a Resolução nº 2, de 2015 do CNE/CP, estes dois últimos documentos estabelecem Diretrizes Nacionais para a formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério; o Parecer CNE/CES nº 264, de 2016 e a Resolução CNE/CES nº 2, de 2016 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica e por fim, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 que instituiu a Política Nacional de formação dos Profissionais da Educação Básica.

A partir da aprovação desses documentos legais delineando as políticas educacionais e, em específico, a política de valorização dos profissionais da educação, Dourado (2016) nos alerta sobre as possibilidades, impactos e desafios presentes no contexto político-econômico do Brasil que determinarão ou não as mudanças necessárias para materialização destas leis.

O referido autor trata da concepção sobre a valorização dos profissionais da educação a partir do que defende o documento final da CONAE (2014), afirmando “ [...] que a valorização dos profissionais da educação envolve, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.(p.38)

Apresenta, também, definições acerca das categorias: profissional, profissionalização e profissionalidade, como conceitos importantes e determinantes para a definição de políticas de valorização dos profissionais da educação, pois, dependendo da compreensão que os profissionais tenham sobre essas categorias, poderão ampliar ou limitar as lutas em prol de garantias legais e melhoras materiais nas condições gerais de trabalho que estão inseridos e ainda, no que diz respeito ao conceito de profissionalidade, a preocupação com a construção de sua identidade profissional enquanto sujeito público comprometido com a educação e com um projeto de sociedade.

Apresenta uma tabela que mapeia o número de docentes atuando na educação básica e proporção por grau de formação – Brasil – 2007-2013. Evidenciando a necessidade de formação em nível superior para mais de 25% do total de 2.141.676 docentes e desse total, 0,3% não possuem o ensino médio, ou seja, 6.425 docentes leigos, atuando na educação básica brasileira.

Outro desafio evidenciado pela tabela, é a grande quantidade de professores que lecionam disciplinas que não são as que estes são licenciados, pois geralmente usam desse expediente para complementarem a sua carga horária.

Outro impacto necessário, será a contratação de novos profissionais do magistério para atender a expansão projetada para 2016, de universalização da educação básica (4 a 17 anos), definidos pelas metas nº (1,2,3 e 4) do PNE(2014-2014), além da necessidade de contratação de novos professores para suprir as vagas ociosas que serão geradas pelos profissionais que irão se aposentar.

Dourado ainda faz uma análise e retrospectiva histórica sobre os funcionários da educação básica, onde estes, mesmo apresentando um quantitativo de mais de 1 milhão de trabalhadores, foram historicamente, secundarizados e invisibilizados nas políticas de valorização dos profissionais da educação e que só a partir das lutas sindicais e pelas políticas implantadas pelo próprio Governo Federal (2003), iniciaram uma afirmação identitária da categoria.

Por outro lado, a CNTE viabilizou a unificação dos trabalhadores em educação (docentes e funcionários) e a LDB 9.394/1996, em seu Art. 61, sofreu a alteração dada pela Lei nº 12.014 de 2009, onde esta agregou e unificou os diferentes profissionais que atuam na educação como (profissionais da educação), entrando nessa mesma categoria, tanto os docentes, quanto a equipe técnico-pedagógica como também, a equipe técnico-administrativa).

Com esse entendimento, Dourado (2016), define que “são profissionais da educação os professores e os trabalhadores da educação com formação técnica ou superior em área pedagógica ou afim.”

Sobre o PNE e as políticas e Diretrizes Nacionais para a formação, o autor apresenta uma análise das possíveis necessidades de mudanças e de criação de dispositivos legais que garantam e viabilizem a materialização das diretrizes, das 20 metas e das várias estratégias que determinam o PNE (2014-2024), regularizado pela Lei nº 13.005/2014.

Dourado (2016) afirma, ainda, que:

Essas metas do PNE constituem importantes proposições, mas não garantem a sua materialidade, pois este processo será resultante das ações e políticas a serem efetivados pelos profissionais da educação e suas entidades representativas, conselhos, fóruns e outros atores coletivos junto à sociedade e ao executivo, ao legislativo, envolvendo, especialmente, os entes federados, seus órgãos executivos, normativos e de controle. (DOURADO, 2016, p. 44)

Com essas considerações do autor, confrontamos seu raciocínio com as recentes agendas políticas implantadas no cenário educacional, inviabilizando e apresentando grandes dificuldades para garantirmos as metas e estratégias do PNE(2014-2024).

A partir desses documentos, o autor faz o seguinte questionamento: o quê configuram esses dispositivos e quais sinalizações políticas trazem para a formação inicial e continuada desses profissionais?

4.6. Impactos da BNCC da Educação Básica e da Reforma do Ensino Médio na Formação dos Professores

A formação de professores, para exercício do magistério da educação básica, sempre foi objeto de disputas, tensões e embates entre diferentes segmentos sociais que atuam no campo educacional do cenário brasileiro. Esse complexo cenário retrata diferentes concepções sobre a epistemologia da educação, formação do professor e o modelo de sociedade que se deseja construir. No atual contexto político, movimentos neoliberais estão atuando na internacionalização da educação para atender as demandas do capital internacional. A formação de professores nas instituições de ensino superior se depara com uma proposta de formação para exploração do capital. Realizaremos agora, a análise dos impactos da BNCC da Educação Básica e da Reforma do Ensino Médio na Formação dos Professores

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e dos documentos da CONAE (2010-2014), a Comissão Bicameral, composta por membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) disponibilizou para discussão a nova proposta para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNs).

Foram realizadas várias consultas públicas com a participação de entidades científicas acadêmicas em atendimento a diversas demandas da comunidade educacional. A Comissão Bicameral aprovou o texto, por unanimidade, em 4 de maio de 2015, para apresentação, discussão e deliberação no Conselho Pleno do CNE. As DCN's 2015 nascem como fruto do trabalho coletivo construído através do processo de consulta democrática. Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, Dourado (2015) destaca a relação orgânica entre a educação básica e a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCN's 2015 enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação. (DOURADO, 2015, p. 306)

O referido documento materializa concepções estruturantes para melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, expresso numa dinâmica formativa. O Conselho Nacional de Educação designou Comissão Bicameral de Formação de Professores,

formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática. Importante destacar que essa Comissão, em função da renovação periódica dos membros do CNE, foi, várias vezes, recomposta (Portaria CNE/CP nº 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP nº 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP nº 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP nº 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP nº 1, de 18 de junho de 2010).

Em 2012, a Comissão Bicameral foi recomposta e oficializada na reunião do CP/CNE em 4 de setembro de 2012 e, novamente, recomposta por meio da Portaria CNE/CP nº 1, 28 de janeiro de 2014. Considerando o respeito à diversidade e autonomia das IES, fornecendo sólida formação teórica e interdisciplinar.

Já no ano de 2015, a presidenta Dilma Rousseff assume seu segundo mandato. Surgem movimentos liberais conservadores na câmara e no senado causando uma polarização política no país. No parlamento são ampliadas as articulações dos partidos de centro, centro-direita e direita, da bancada do agronegócio, da bancada dos cristãos conservadores e do setor empresarial impulsionado pelo mercado internacional para vetar medidas encaminhadas pela presidência.

A materialização da “Nova Direita” no Brasil se consolidou nas políticas de ajustes fiscais, legitimadas pela elite brasileira. O Brasil estreita relações com capitalismo global, tomando como referência os Estados Unidos. A “nova direita” utiliza estratégias recomendadas pelo mercado internacional e suas corporações, para o “mais mercado e menos Estado”. Para Freitas (2018), o movimento reformista reúne três dimensões no âmbito da política educacional. Uma vinda da influência estadunidense, denominada Reforma Empresarial, outra chamada de Movimento Global da Reforma Educacional e a terceira denominação advinda do campo da gestão, chamada “nova gestão pública”. A nova direita tem sua própria natureza fluida e multifacetada com características mutantes dos fundamentos neoliberais. O movimento envolve a busca pelo sistema educacional “ideal” para estabelecer novas reformas neoliberais na educação. O Movimento Global da Reforma Educacional elenca algumas características; padronização da e na educação, ênfase no ensino de conhecimentos e habilidades para alcançar índices a partir de reformas educacionais, ensino voltado para resultados, transferência da inovação do mundo empresarial para o mundo educacional, políticas de responsabilização baseadas em testes, controle da escola com a ideologia baseada no livre mercado.

No movimento da reforma empresarial da educação conforme Freitas (2018), operam em redes difusas de influência construindo alianças mais amplas com acadêmicos, grandes

empresários, rentistas e suas fundações, políticos da câmara e do senado, institutos, centros de organizações sociais, indústria educacional e a mídia. O movimento é difuso e busca legitimar a concepção da educação como serviço e não como direito. A reforma gerencial não tem apenas o lado econômico, como aparenta as ações empresariais, tem também o viés ideológico. Com redução das políticas sociais, a educação torna-se alvo da redução do papel do Estado.

Para Freitas (2018), a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos na disputa ideológica. A educação é vista como um serviço que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica sua privatização. Trazer a educação para o setor privado, oportuniza maior controle do processo pedagógico. Ações de controle do processo pedagógico direcionadas pelo Estado e pelos reformadores empresariais da educação, na tentativa de cercear avanços progressistas nas instituições educativas, criam a falsa sensação que diante de suas demandas pedagógicas, as instituições necessitam da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial.

No campo das políticas educacionais, foram estabelecidas medidas para conter a participação democrática de entidades científicas acadêmicas e sindicais no Conselho Nacional de Educação (CNE).

O presidente interino Michel Temer revogou o decreto assinado pela presidenta Dilma Rousseff nomeando e reconduzindo membros para as câmaras de educação básica e superior do Conselho Nacional de Educação (CNE). Parte dos integrantes da Comissão Bicameral que atuou na construção da proposta do Parecer CNE/CP nº 2, de 2015 deixou o CNE. Essa ação tem como objetivo impedir a representação republicana da sociedade nas instâncias de Governo de Estado. Com novos membros da câmara do ensino superior, o CNE assumiu postura autoritária. A divulgação da política Nacional de Formação de Professores em 2016 aconteceu em meio a escândalos de corrupção na câmara e no senado federal, retirada de direitos, greves de professores entre outros acontecimentos.

Em 2017, o governo vinha excluindo o Fórum Nacional de Educação (FNE) das discussões importantes no campo da educação, como por exemplo, a reforma do ensino médio e o debate da BNCC. Com a Portaria nº 577/17 e do decreto de 27 de abril de 2017, imposto de forma arbitrária, algumas entidades do Fórum Nacional de Educação (FNE) foram excluídas da organização. A partir dessa segmentação, outras entidades optaram por deixá-la. E assim, a organização dos participantes dessas entidades anunciou a constituição do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape). Esse movimento demarca um contraponto ao governo fortalecendo a participação

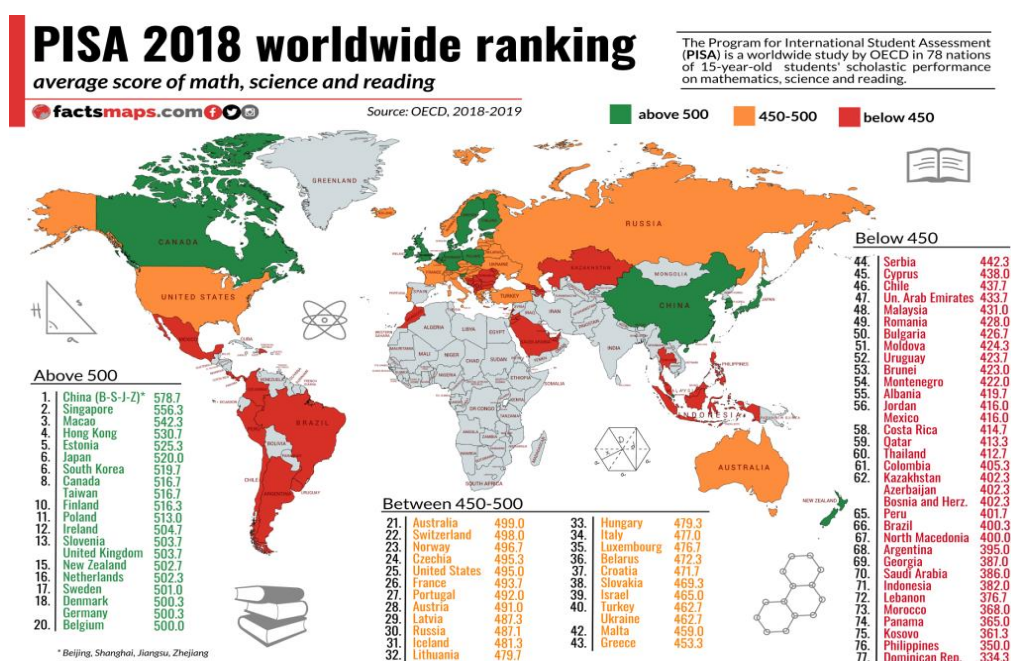
popular, caracterizando-se como um movimento de resistência contra as políticas de austeridade do governo.

Com a reforma do Ensino Médio, em vigor por meio da Lei nº13.415/2017 que estabeleceu em seu artigo 11, o prazo de 2 (dois) anos, contados da data da homologação da Base Nacional Comum Curricular BNCC, foi acelerada a proposta para uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

No governo Jair Bolsonaro, seguimos a continuidade do desmonte das políticas de formação de professores. A proposta do Parecer CNE/CP nº 22/2019, das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica foi apresentada pelo CNE em sua terceira versão. As versões anteriores não foram disponibilizadas para discussão com entidades da área. O modelo sugerido na terceira versão do documento é importado de países como Austrália e Chile, que vinculam a qualidade da educação ao desempenho em avaliações externas e testes censitários exercendo maior controle sobre o estudante, o trabalho do professor e a escola.

Para Freitas (2019), estas políticas têm se mostrado tão perversas e, a tal ponto, excludentes, que hoje o Chile é considerado o país de maior segregação educacional do mundo, sendo que a Austrália, desde que incentivou tais políticas, vem caindo sucessivamente em seu desempenho no PISA. Vejamos a figura 4 sobre o ranking mundial no PISA 2018:

Figura 4 – PISA 2018 (Ranking Mundial)



Fonte: <https://ensinocanadense.com.br/ranking-pisa-2018/>

A partir da observação da figura 4, o Chile e o Brasil se enquadram no grupo dos países com proficiência abaixo de 450 no desempenho das avaliações de Matemática, Ciências e Leitura. E a Austrália se enquadra no grupo de países que estão com a proficiência entre 450 e 500, ou seja, a Austrália não conseguiu alcançar a proficiência acima de 500, média alcançada pelos países que demonstram maior desempenho nessas avaliações.

Diante desse quadro, a decisão do CNE de seguir adiante com uma proposta nacional de formação e valorização dos profissionais da educação desconstruindo a luta dos educadores, consolidada através do PNE (2014-2024), CONAES (2010-2014), Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, como se materializa na Resolução do CNE/CP nº 2/2015, para implantar uma proposta de política excludente, conforme cenário apresentado no Chile e Austrália, direcionará à fragmentação da formação e valorização docente.

O marco regulatório do Parecer CNE/CP nº 22/2019 e da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 (BNC-Formação) encontra-se na BNCC da educação básica. A BNC-Formação não contemplou a formação continuada dos educadores. O desenvolvimento de competências e habilidades trazidas no documento direciona as demandas do processo formativo da classe trabalhadora para exploração do capital, numa tentativa de controle sobre a formação inicial dos professores.

O CNE construiu sem diálogo com as entidades acadêmicas, científicas e sindicais da área educacional, Parecer e Resolução, encaminhados ao Conselho Pleno, Instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica, separando oficialmente as políticas integrativas no campo de formação e valorização docente sobre os conteúdos e percursos formativos dos cursos de licenciatura, retomando a proposição de currículos organizados por competências e habilidades sócioemocionais obrigatórias para os futuros professores da educação básica.

Outro problema observado são as parcerias com as instituições privadas e esta assimilação da gestão tem chamado atenção para a perda do caráter público das políticas educacionais. A noção de competência profissional, advinda do viés neoliberal, impregna a visão sistêmica esboçada para a formação de professores, assim como a matriz de competências profissionais desenhada.

No documento da BNCC a concepção de Competência é compreendida como “organizadores de conteúdos curriculares a serem trabalhados nas instituições de ensino” (BRASIL, 2018, p.41), concepção que atribui às instituições formadoras papel meramente operacional.

A proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica elenca competências que o futuro professor necessita desenvolver para ingressar, permanecer e progredir na carreira, conforme sua visão sistêmica e que revela em si dimensões que estão bastantes presentes e que se constituem em uma retomada de aspectos do tecnicismo, pois a autonomia e a criticidade da docência não se expressam com maior destaque no texto.

Define-se como uma matriz caracterizada pela descrição comportamental do quê o professor deve demonstrar que aprendeu, portanto, como “uma descrição de onde chegar” (MACEDO, 2018, p.32). O documento fortalece o conceito dos resultados pretendidos pela lógica do mercado, durante a formação docente, não deixa margem para pensar a formação para o exercício da docência que leve em consideração a complexidade do ensinar, a diversidade dos locais e contextos de trabalho, a pluralidade cultural e social dos discentes com os quais o professor lida diariamente e, sobretudo, no desenvolvimento reflexivo desse profissional.

Considerando que no período (2014-2020) tivemos a materialização de duas propostas distintas para a formação de professores, uma consubstanciada na Resolução CNE/CP nº 2/2015 e outra na Resolução CNE/CP nº 2/2019, que materializam diferentes concepções formativas. Para nossa análise, elegemos o período (2014-2020) como recorte temporal, político e conceitual, no sentido de propormos uma reflexão crítica acerca da formação inicial entre projetos em disputas.

Para uma concepção de formação progressista, utilizamos como referência a formação inicial baseada nos princípios da Pedagogia Paulo Freire, por esta conceber a formação de professores numa perspectiva reflexiva, crítica e problematizadora.

Nesse sentido, compreendemos que o processo de reflexão a respeito das políticas e conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática e ao próprio papel do professor na sociedade. Consequentemente, acompanhar o desenrolar do movimento político, econômico e sociocultural nos possibilita subsídios para entendermos a complexidade no campo atual da formação docente, a partir de condições teórico-contextuais.

Nessa direção, esta análise enfoca a formação de professores e o movimento de resistência das entidades científicas, acadêmicas e sindicais, a partir das reformas gerencialistas recentemente empregadas e ancoradas, principalmente, na BNCC da educação básica, paralelamente, às diferentes políticas de formação docente, produzidas socialmente, em tempos e lugares, os quais poderão ou não favorecer a apreensão da formação para transformação social. Com isso, espera-se contribuir com pesquisadores da área para

apresentar movimentos vividos nesse campo de estudo, em que há tensões e compreensões subjetivas em jogo.

As políticas de formação de professores vêm sofrendo impactos constantes diante da reforma gerencial da educação oriunda do movimento global do expansionismo neoliberal. A reforma gerencial da educação, no modelo proposto pelos princípios do mercado, é materializada na educação básica na forma de novas exigências em busca de obter qualidade, resultados, avaliação externa, meritocracia, responsabilização docente, controle e padronização curricular implementadas nas ações do próprio Estado. Esse mote conduziu a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por conseguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que visa instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, fruto de debate entre a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e de políticas indicadas pela Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010 e 2014), caracteriza-se como um documento normativo construído democraticamente, encontra-se na atualidade em fase de aplicação curricular nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Compreende-se então, que o período de cinco anos de vigência das DCNs 2015 é ainda insuficiente para avaliação de uma política nacional de formação de professores, sendo necessário um tempo maior para pesquisa e análise dos resultados. Na contramão desse movimento de decisão e participação coletiva, o Parecer CNE/CP nº 2/2019 foi apresentado apenas em sua terceira versão, sem o conhecimento das entidades científicas acadêmicas e sindicais das versões anteriores.

A BNC-formação, por sua vez, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sem a participação efetiva das entidades, reforça o caráter antidemocrático do governo Jair Bolsonaro. O impeachment da presidente Dilma Rousseff, ocorrido no final de agosto de 2016, caracterizou-se como uma ação antidemocrática de derrubada de um Governo eleito legitimamente. Esse processo, deu poder a um Governo ilegítimo, assumido por Michel Temer, que veio instituir ações com perfil neoliberal e excludentes, que se expressaram por frequentes reduções dos espaços de diálogo e constituição de uma sociedade pautada na defesa da democracia.

A BNC-Formação, apresenta aspectos formativos pautados em competências gerais, competências específicas (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional) e habilidades correspondentes a elas. O estreitamento curricular proposto para os cursos de formação das IES evidencia uma parte comum, de 800 h. e uma parte diversificada, de 1.200 h. A parte comum propõe, no início do curso de graduação, um nivelamento para os estudantes. A fragmentação e controle curricular se sobressaem à problematização dos fatores humanos e sócios culturais relevantes para o desenvolvimento do estudante. O caráter prático, estabelecido pelo documento, minimiza os conhecimentos epistemológicos no campo da educação.

Assim, a formação passa a assumir o caráter tecnicista negando o princípio da educação como ciência. A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, retira o lugar da gestão nos cursos de formação de professores. O documento propõe, no capítulo VII, no art. 22 uma formação complementar para atividades pedagógicas e de gestão (Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional) com 400 horas a mais para estudantes de licenciatura em Pedagogia, ou ainda, só poder cursar essa perspectiva de aprofundamento de estudos em nível de especialização *lato sensu*, cursos de mestrado ou doutorado.

Tal propositura conduz a fragilização das discussões sobre gestão democrática nos cursos de formação inicial de professores.

Além dessas propostas de mudanças na formação dos professores, orientadas pela Res. CNE/CP nº 2/2019, alinhadas a um projeto de sociedade e de educação neoconservador, observamos que no contexto político vigente, a Pedagogia Paulo Freire vem reduzindo sua presença nos espaços do atual governo federal. No plano de governo do Presidente Jair Bolsonaro (2018, p. 46) encontramos a seguinte afirmação, “na educação além de mudar o método de gestão, também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] Um dos maiores males atuais é a forte doutrinação.”

Assim sendo, o atual governo federal apresenta declaradamente um interesse em destruir e desvalorizar o legado freireano na educação brasileira, dessa forma, em meio às reformas empresariais na educação, observamos a retirada de algumas categorias freireanas dos documentos oficiais do Conselho Nacional de Educação (CNE). Elementos que embasam uma formação crítica, problematizadora, dialógica e permanente perderam espaço nas propostas das políticas e práticas curriculares na BNC-formação. Ações antidemocráticas são planejadas de forma autoritária na tentativa de limitar a presença do pensamento de Freire na

formação docente. Para exemplificar, destacaremos algumas categorias freirenas utilizadas na Res. CNE/CP nº 2/2015, selecionamos as categorias: **ação educativa, valores éticos, lingüísticos, estéticos e políticos e diálogo** que estão entre tantos outros termos freireanos ao longo de toda a Resolução:

Art. 2º, § 1º Compreende-se a docência como **ação educativa** e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos **valores éticos, lingüísticos, estéticos e políticos** do conhecimento inerentes à **sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender**, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em **diálogo constante entre diferentes visões de mundo**. (BRASIL, 2015, p.3, grifos nossos)

Já a Resolução CNE/CP nº 2/2019, apresenta ao longo do seu texto, expressões como competências e habilidades gerais articuladas sempre com a BNCC da Educação Básica e mais ainda, com a Lei da Reforma do Ensino Médio nº 13.415/2017. A título de exemplo, destacamos o parágrafo único do seu Art. 1º:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como **referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018**. (BRASIL, 2019, p. 2, grifos nossos)

Considerando as questões e aspectos destacados, compreende-se que o processo de elaboração e implementação das políticas de formação inicial de professores, inseridos no contexto de reforma gerencial da educação no período (2016-2020), no esforço de buscarmos trazer elementos informativos mediante concepções e proposições dos documentos e dos atores envolvidos que influenciaram a materialização das políticas, identificando aproximações e paradoxos com relação à formação docente, percebemos que esse período é marcado por conquistas, tensões e rupturas na área das políticas de formação inicial de professores.

Para Freitas (2014), os reformadores empresariais da educação estão atuando com mais força, pois os mecanismos de pressão atuam em direção da internacionalização da política educacional. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e as ramificações nacionais expressas por organizações locais, dirigidas e financiadas por empresários, como o Movimento Todos pela Educação no Brasil, ocupam espaços dentro dos órgãos nacionais de elaboração de políticas educacionais, como por exemplo: no

Conselho Nacional de Educação (CNE), no Ministério da Educação (MEC) e no Fórum Nacional de Educação (FNE).

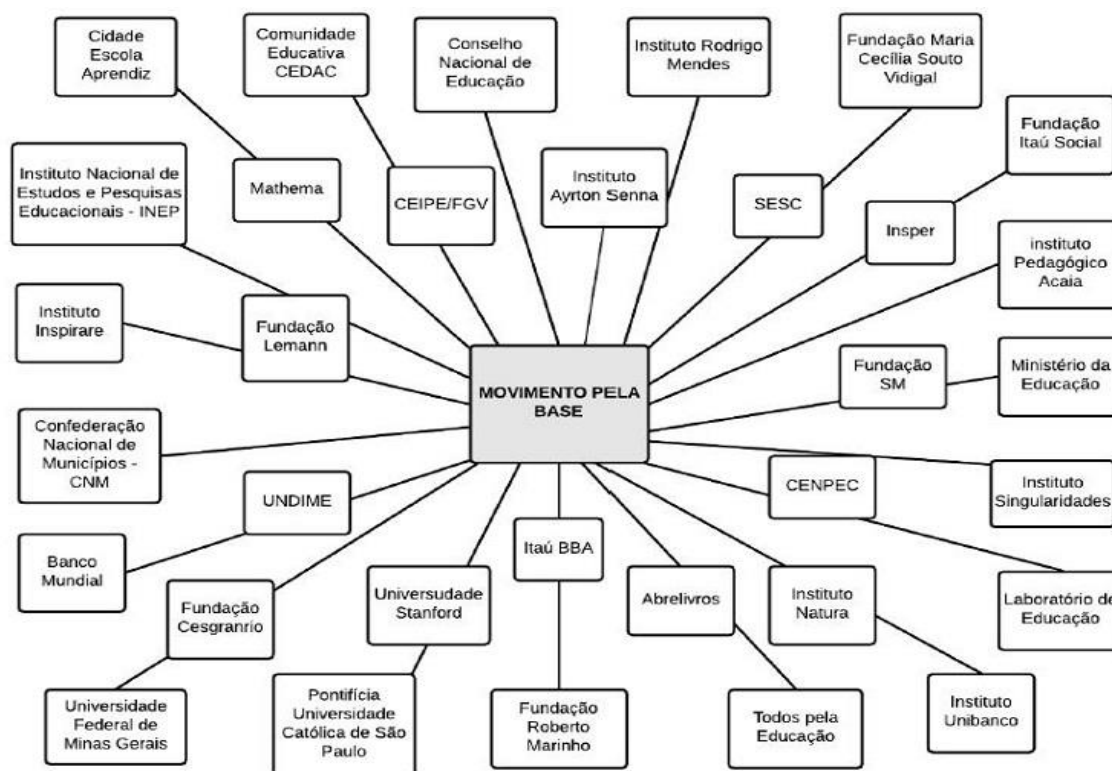
Nesse sentido, os Ministérios e grande parte dos representantes que compõem o Congresso Nacional Brasileiro estão se articulando com a mídia liberal-conservadora, juntamente com o apoio de empresas educacionais de consultorias, ONGs e Institutos privados.

Conforme os estudos de Miranda e Vilanova (2020) acerca das redes nacionais de influência em políticas educacionais, analisando os entrelaçamentos da rede Atlas Liberty Network na América Latina e no Brasil, estes detectaram as redes de influência das políticas públicas educacionais no que se refere à organização, conectividade e inserção política.

Devido a quantidade de links diretos com a Atlas e outras organizações internacionais, tomamos como trajetória inicial na rede, o estudo de seis think tanks, a saber: Instituto Liberal (Rio de Janeiro), Instituto Millenium (Rio de Janeiro), Instituto Liberdade (Porto Alegre), Instituto de Estudos Empresariais (Porto Alegre) e o (Students for Liberty). Essas instituições mantêm papel estratégico na ramificação da Atlas, atuando como núcleos multiplicadores de instituições análogas e na formação de líderes (como o Movimento Brasil Livre, criado por ex-integrantes da Students for Liberty Brasil); além de serem as primeiras instituições a integrarem a Network no Brasil. Ao conectarmos os indivíduos foi possível identificar, também, nós com um número extraordinário de links, nos direcionando ao **Movimento Todos pela Educação** e o **Movimento pela Base**, que é financiado pela Fundação Lemann e mantém grande poder de influência na produção de políticas educacionais. (MIRANDA; VILANOVA, 2020, 1087, grifos nossos)

Corroborando com a discussão sobre a influência das instituições com interesses privados no Brasil, destacamos os estudos de Costola e Borgh (2018) sobre os reformadores empresariais e as políticas educacionais, que teve a finalidade de analisar o Movimento Todos pela Base Nacional Comum (MBNC). Para melhor compreensão, destacamos a figura 5 que demonstra como se articulam as entidades e os agentes em prol do Movimento pela Base Nacional Comum no Brasil:

Figura 5 - Entidades que os agentes que compõem o MBNC representam



Fonte: elaborado por (COSTOLA; BORGHI, 2018, p. 1317). Disponível: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11889/7914>

A partir da figura 5, as autoras apontam que essas entidades e agentes estão articulados com o movimento de reformadores da educação, interferindo diretamente na formulação e implementação de políticas educacionais nas redes públicas de ensino brasileiras. “Pode-se observar a partir desta análise, que muitos desses grupos participaram ativamente na mobilização para a construção da base, produzindo diferentes documentos que deram direção e agilizaram o processo de elaboração e homologação desta.” (COSTOLA; BORGHI, 2018, p. 1316)

Diante desse cenário, as discussões e pesquisas em torno da formação de professores: AGUIAR; DOURADO (2018); CARA (2021); DOURADO (2018); FREITAS, H. (2020); FREITAS, L. (2018), por influência das políticas neoliberais, vive um contexto de tensões e embates, frutos do processo de contradições históricas e dilemas teórico-práticos ainda não contemplados pelas políticas públicas. Para Helena Freitas (2019), a formação de professores, é uma área estratégica para o capital por agregar valor ao processo de exploração e acumulação, é o alvo principal das atuais políticas educativas no âmbito da união, dos estados

e municípios demandando articulações com as áreas de gestão, currículo, avaliação e financiamento.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, o eixo formação de professores e valorização dos profissionais da educação ganhou destaque no documento nas metas 15, 16 e 17. O PNE estabelece diretrizes visando uma maior organicidade para a educação nacional, abrangendo metas e estratégias que articulam a educação básica e a educação superior. Por conseguinte, foram aprovados e homologados o Parecer CNE/CP nº 2, de 2015 que resultou na Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Para atender a meta 15 do PNE, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por meio do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dourado (2015, p. 307) afirma que as DCN's 2015 enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, contemplou em sua proposta uma sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação, incorporando aos cursos de licenciatura formas de vivenciar a gestão democrática. O professor em sua formação inicial através das políticas e práticas curriculares estaria desenvolvendo compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador de relações sociais através do trabalho coletivo interdisciplinar de forma problematizadora.

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para educação básica enfrentou percalços, uma vez que em vários estados brasileiros, ocorreram manifestações e posicionamentos de especialistas, professores e gestores sobre a natureza e as funções históricas, sociais, político-ideológicas e educacionais da BNCC.

No entanto, a implantação de uma base nacional comum para a Educação Básica foi aprovada e visa atender aos interesses do mercado capitalista neoliberal, pois a partir do seu texto base observamos a retirada da dimensão política da educação, e a apresentação de uma padronização do currículo escolar, a sobreposição do discurso dos direitos de aprendizagens sobre o direito a educação, a ruptura da ideia de ciclos de aprendizagem ao propor objetivos de aprendizagens por série e disciplina fazem da BNCC um instrumento de reprodução e controle social. Para elucidar essa análise, baseamo-nos nas considerações de Saviani (2014):

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via Undime e Consed nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como o ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação”. (Saviani, 2014, p. 105)

Para Helena de Freitas (2019), um currículo nacional padronizado de caráter obrigatório para todos os sistemas de ensino, de modo a aumentar o controle ideológico sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas, está diretamente relacionado a mudanças no campo de formação de professores. A implantação da BNCC da educação básica influenciou o processo de discussão de uma base nacional para formação de professores, de maneira a vincular a formação inicial dos professores com base nas competências e habilidades já determinadas na BNCC da Educação Básica.

Articulado com o que preconiza a BNCC da Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação (CNE) consolida a proposta dos reformadores empresariais da educação (Todos Pela Educação, Lemann, OCDE), através de um desmonte orquestrado para a formação de professores, instituindo o Parecer CNE/CP nº 22/2019, de 7 de novembro de 2019 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Esses novos documentos normativos retiram as políticas já instituídas nas Instituições de Ensino Superior (IES), retrocedendo aos avanços alcançados pelas DCN's 2015. O alinhamento das políticas de formação de professores à BNCC da educação básica, conforme Helena de Freitas (2020), parte de um conjunto de normatizações que indicam a intenção de aprofundar a implementação de uma política de formação de professores de caráter tecnocrático, alinhada exclusivamente às competências e conteúdo da BNCC e a lógica empresarial privatista que vem se impondo na educação básica pelos reformadores empresariais.

Diante desse cenário, as discussões e pesquisas no campo das teorias críticas em torno da formação de professores emergem com vozes ativas diante dos retrocessos instaurados. Para tal, o movimento de resistência encena o enredo das pautas reivindicativas da ANFOPE, ANPED e ANPAE, sindicatos, gestores e professores onde estes têm realizado debates reafirmando as DCN's 2015.

Compreendemos que o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape) fortaleceram ações de participação popular diante das propostas impositivas do governo, uma vez que mobilizaram estudantes, professores, profissionais da educação e demais comunidades educacionais para se contraporem às iniciativas autoritárias nas políticas educacionais.

De acordo com a deputada Professora Rosa Neide (PT-MT), que solicitou a audiência pública, o FNPE e a Conape são "expressões que revigoram e atualizam lutas, com entidades, educadores e educadoras, pesquisadores, estudantes e movimentos sociais que têm como meta garantir o aperfeiçoamento e a materialização do Plano Nacional de Educação (PNE), a implantação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e outros compromissos assumidos e detalhados em plataformas de luta construídas democraticamente ao longo desses anos, em defesa de uma educação pública e de gestão pública, gratuita, inclusiva, laica, democrática e de qualidade social para todas e todos." (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 09/04/2021)

Assim sendo, ao analisarmos os documentos que refletem as políticas de formação docente, entre a proposta da política nacional BNC-Formação e a proposta de formação materializada na Resolução CNE/CP Nº 2/2015, percebemos elementos substanciais para análise acerca da materialização de uma política de governo, construída com bases neoliberais e uma proposta de formação progressista, que busca a transformação social. Conforme trecho da Res. CNE/CP nº 2/2015, destacamos algumas categorias freireanas:

Art. 5º - A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela **concepção de educação como processo emancipatório e permanente**, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à **práxis como expressão da articulação entre teoria e prática** e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015, p. 5-6, grifos nossos)]

Entendemos que uma proposta de formação de professores estruturada a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2015, apresenta referenciais da Pedagogia Paulo Freire por buscar problematizar a realidade estabelecendo uma dinâmica congruente no projeto político cultural do sujeito, entre suas vivências e posicionamentos sociais e o que é constituído no meio acadêmico.

Para Batista Neto e Santiago (2011), em outras palavras:

A formação de professores numa perspectiva histórico-crítica requer a criação e a organização de situações problematizadoras da realidade, levando em consideração os dados de objetividade-subjetividade dos sujeitos e suas circunstâncias. Ela não se limita a aprendizagens de conteúdos disciplinares, embora não as despreze, ela não se restringe ao domínio de um saber-fazer pedagógico, embora não o descarte. (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2011, p. 10)

A problematização da realidade deve se constituir através das perguntas e não apenas das respostas encontradas em situações construtivas de saberes. O conhecimento existente deve ser questionado, deve provocar dúvidas, críticas e inquietações na problematização da educação. Para Batista Neto e Santiago (2011), problematizar é tomar a educação e seu projeto cultural, histórico e socialmente situado, como objeto sobre e a partir do qual reflete o educador em formação. É tomá-los não como realidade pronta e acabada, mas como ato de conhecimento que requer a aprendizagem do pensar, do refletir rigoroso, crítico, problematizador.

Paulo Freire apresenta uma proposta de formação de professores orientada por princípios dialógicos e de humanização, em que o educador é o sujeito de sua prática, cabendo a ele criá-la e recriá-la. A formação do educador deve possibilitar que ele recrie a sua prática através da reflexão sobre seu cotidiano e essa reflexão deverá ser permanente e sistematizada, porque a própria prática se faz e refaz uma vez que esta pertence a uma realidade que não é estática, dura, e sim dinâmica.

A proposta de formação em Freire é permeada por uma postura crítica, política e consciente diante de abordagens mercadológicas de formação que se apresentam fragmentadas, não envolvendo as reais necessidades e preocupações dos professores, portanto, compreendemos que as obras de Freire estão permeadas por diversos conceitos emancipatórios.

Nesse sentido, elegemos **práxis** e **resistência** para nossas análises por verificarmos ações antidemocráticas instauradas nas políticas de formação. A consciência e ação política de Freire refletem uma práxis libertadora, sem separação entre o pensar e o agir enquanto educador crítico e politizado lutando por uma transformação social do mundo. Outrossim, os textos legais que tratam sobre formação de professores retratam uma maneira de interpretar a educação, os educadores e os educandos. “Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. Daí que a leitura de um texto demanda a leitura do contexto ao qual ela se refere” (FREIRE, 1978, p.29).

Para Freire, o conceito de práxis está relacionado à unidade entre teoria e prática. A análise das políticas de formação de professores evidenciada nos documentos oficiais foi

realizada com base nos contextos a que estas se referem. A categoria resistência está ligada à luta consciente, balizada por um pensar autônomo e engajado com a luta contra a desumanização, domesticação e opressão. Para Freire (2000), ser resistente é assumir uma atitude radical, portanto, ação consciente para denunciar situações opressoras e lutar pelo anúncio de possibilidades e de mudanças. Freire afirma que “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (FREIRE, 2000a, p. 67).

Nesse sentido, a resistência está na luta, na briga, na indignação, na denúncia e ainda por acreditar, por ter esperanças que as coisas que estão postas podem mudar para melhor. Assumir uma atitude contrária à resistência significaria para Freire: “[...] a acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir” (FREIRE, 2000b, p. 40).

Conforme Saul (2016, p. 7), Paulo Freire discute formação de educadores no conjunto de sua obra, em meio a tramas conceituais nas quais várias categorias do seu pensamento se entrelaçam: práxis, diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização e outras, em uma moldura que mostra, com clareza, a politicidade da educação.

A partir das diretrizes curriculares nacionais (DCN's) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, instituída pela Resolução nº 2, de 2015, as Instituições de Ensino Superior, em seus cursos de licenciatura e formação de docentes para o magistério da educação básica, foram direcionadas a realizarem mudanças nos seus Planos de desenvolvimento Institucional (PDI), nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI) e em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

No entanto, com a nova Resolução CNE/CP nº 2/2019, com base na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, estabelece o prazo de dois anos, contados da homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente, estabelecendo as competências dos professores.

Essa proposta de formação não leva em consideração o que afirma Dourado (2016, p.45), no que concerne à formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica com base na Res. 2/2015,

[...] tendo por eixo concepções norteadoras e a busca de sólida formação teórica e prática, a Resolução sinaliza três possibilidades para a formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica: cursos de Licenciatura, cursos de Formação Pedagógica para Graduados e cursos de Segunda Licenciatura.

Esse preceito legal visou minimizar a carência de profissionais sem licenciatura e, também, aqueles que não possuíam licenciatura na sua área de atuação, garantindo assim, profissionais habilitados do ponto de vista da exigência legal da formação inicial.

Outro dispositivo legal, analisado pelo autor foi a resolução do CNE/CES nº 2, de 2016 que estabeleceu a formação inicial e continuada dos funcionários da educação básica, como afirma Dourado (2016, p.46),

[...] Definiu a dinâmica formativa, tendo por eixo a base nacional comum definida nos referidos marcos regulatórios, passando a requerer das instituições formadoras projeto institucional de formação que se articule ao Projeto de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional, materializando-se em projetos pedagógicos de cursos, mais orgânicos e articulados à educação básica, expressando, desse modo, sua identidade institucional.

Dourado apresenta um quantitativo de dispositivos legais, frutos das intervenções populares e luta dos profissionais da educação em prol de uma formação baseada em preceitos mais democráticos e de valorização dos profissionais. Assim, o autor apresenta a importância do Decreto nº. 8.752, de 9 de maio de 2016, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da educação Básica, como um mecanismo de atender à meta 15 do PNE(2014-2024) e tece alguns questionamentos quanto a implementação desse decreto e se este apresenta limitações em relação aos outros decretos que foram revogados a partir dele. Sendo assim, Dourado (2016, p. 47) compreende que,

Inicialmente é oportuno situar que a política nacional proposta busca atender a meta 15 do PNE - que estabeleceu o prazo de 2 anos para a instituição da política. No segundo momento, destacar que esta política busca articular em um mesmo decreto a formação para todos os profissionais da educação básica, o que pode se constituir em maior organicidade para a formação.

Conforme foi apresentado no Quadro 5 sobre o 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE, observamos que a meta 5 ainda não foi alcançada.

Dourado apresenta, detalhadamente, os principais pontos do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, confrontando-o com os Decretos revogados: o Decretos nº 6.755, de 2009, e o Decreto nº 7.415, de 2010, refletindo sobre os aspectos de avanços e retrocessos no documento que está em vigor.

Dourado, ainda chama a atenção dos educadores para o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que instituiu a política de formação inicial e continuada dos profissionais da

educação básica, discutindo sobre os avanços e limites desse dispositivo legal e atentando para o cuidado e esforço que os profissionais da educação e suas instâncias de representação legal, devem realizar para garantir maior organicidade na implementação desse decreto, como diz Dourado(2016, p.52):

[...] Visando garantir ampla participação no diagnóstico, planejamento, proposição e materialização de políticas para a formação inicial, sem descuidar dos enormes desafios postos à garantia de diretrizes nacionais de carreira, piso salarial nacional, condições de trabalho e saúde para os profissionais da educação que compõem, junto com a formação inicial e continuada, a concepção ampla de valorização profissional aprovada pela CONAE 2014.

Assim sendo, com a análise da conjuntura política atual, chamamos a atenção para as reformas estruturais e castradoras dos direitos sociais, impostas pelo atual governo federal e, principalmente, pela Emenda Constitucional nº 95 que congelou os gastos públicos por 20 anos, ocasionando a quebra da vinculação constitucional de recursos ao PNE, além da ameaça de inviabilizá-lo.

Por fim, atentamos para a instituição de um Sistema Nacional de Educação, como mecanismo de efetivação das diretrizes, metas e estratégias do PNE, onde este estabelecerá relações de responsabilidades e competências entre os entes federativos.

5. REFORMA DO ENSINO MÉDIO: considerações em torno do contexto nacional e suas implicações no contexto da educação estadual de Pernambuco

Os heróis são exatamente os que ontem buscavam a união para a libertação e não os que, com o seu poder, pretendiam dividir para reinar.

(FREIRE, 2016, p. 227)

Neste capítulo, apresentamos a análise dos documentos nacionais que viabilizaram a Reforma do Ensino, levando em consideração o seu percurso temporal e os seus impactos na Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

5.1. Primeiras intervenções: o que a Medida Provisória Nº 746/2016 propôs de mudança na etapa final da educação básica?

Inicialmente, a reforma do EM foi instituída na educação brasileira através de uma Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016, assinada pelo Presidente da República em exercício Michel Temer, alterando de forma imediata a LDB Nº 9.394/96.

Nela, observamos que em seu art. 1º a alteração o caput do art. 36¹⁶ que passa a vigorar com a seguinte redação:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

- I- Linguagens;
- II- Matemática;
- III- Ciências da natureza;
- IV- Ciências humanas; e
- V- Formação técnica e profissional.

Assim sendo, o currículo do ensino médio passará a ser composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos e com ênfase nas cinco áreas de conhecimentos. Com essa mudança, observa-se o descumprimento da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que inseria

¹⁶ Ver LDB nº 9.394/1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

o ensino da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Nesse primeiro documento, a carga horária destinada ao cumprimento da Base Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio. Os componentes curriculares de língua inglesa, língua portuguesa e matemática são apresentados como obrigatórios, sendo os dois últimos obrigatórios nos três anos do ensino médio. Então, o fato de apenas esses três componentes curriculares serem considerados como específicos em detrimento dos demais componentes estudados desde o ensino fundamental, abre uma discussão crítica entre os profissionais da educação, pois para essa nova proposta de ensino médio, com exceção desses três componentes: língua inglesa, língua portuguesa e matemática, os outros componentes são considerados inseridos nas propostas curriculares a partir das áreas de conhecimento descritas no novo texto da LDB Nº 9.394/96, conforme o seu Art. 36.

Outro ponto nevrálgico, trata-se da área de formação técnica e profissional, onde há alteração no art. 61 da LDB, em seus incisos III e IV onde estes apresentam a possibilidade de trabalhadores em educação com formação em cursos técnicos ou superior em área pedagógica ou afim poderem exercer a docência, além também, poderem exercer a docência os profissionais com notório saber para ministrar conteúdos nesta área de formação técnica e profissional.

Compreendemos que essa mudança referente à indicação de outros profissionais não-docentes e sem uma profunda formação teórica e prática dos diversos campos de conhecimentos das licenciaturas, é uma afronta à classe docente, desrespeitando esses profissionais e as entidades científicas e sindicais defensoras de uma formação inicial e continuada numa perspectiva emancipadora, humanizadora e de busca por uma educação de qualidade social.

A MP 746/2016, estabelece o prazo de dois anos para que os currículos dos cursos de formação de docentes utilizem como referência a BNCC. Também apresenta em seu Art. 5º a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, propõe-se a destinar repasses de recursos do MEC para os estados e Distrito Federal dentro do prazo máximo de quatro anos por escola, a partir da data do início de sua implementação.

De acordo com o parágrafo 3º do art. 6º da MP, os recursos a serem aplicados nas escolas envolvidas na Política de Fomento poderão ser gastos com atividades de merenda escolar e outras atividades previstas nos incisos I, II, III, VI e VIII do caput do art. 70 da LDB nº 9.394/1996. As despesas se referem a: remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; e aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Conforme nota da Agência Câmara de Notícias, em 23 de setembro de 2016: “com o argumento de urgência para reverter a “falência” do atual modelo, o governo elaborou a medida provisória, com o apoio do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, o Consed.” (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2016).

Esse argumento da necessidade de urgência para que a MP fosse aprovada, foi utilizado porque já tramitava no Congresso Nacional a PL 6840/2013¹⁷ que segundo a deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO), na época vice-presidente da comissão especial que tratou do tema na Câmara, afirmou que os dois textos eram muito semelhantes (PL 6840/2013 e a MP 746/2016), destacando ainda, que 90% do que estava sendo colocado na MP era fruto dos debates estabelecidos na comissão especial da Câmara que tratou do assunto e no Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), com exceção para a parte do financiamento que ficaria a cargo do poder executivo.

Já a Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (CNTE) considerou que essa proposta era ilegítima por não ter sido fruto de um amplo debate democrático e por essa razão terminou acreditando que esta não chegasse a ser aprovada no Congresso Nacional e com esse raciocínio não apresentou emendas ao texto, através dos parlamentares que compuseram a Comissão Mista encarregada de analisar previamente a MP. Como justificativa, a CNTE afirmou que:

Não obstante a decisão a respeito das emendas, a CNTE, participou de audiências públicas e de reuniões com o relator, no sentido de tentar intervir

¹⁷ PROJETO DE LEI N.º 6.840-A, DE 2013 (Da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio.) Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências, tendo parecer da Comissão Especial, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária; e, no mérito, pela aprovação deste, com substitutivo; pela rejeição do de nº 7082/14, apensado, e pela inconstitucionalidade do de nº 7058/14, apensado (relator: DEP. WILSON FILHO).

no conjunto da proposta, especialmente em seu arquivamento e na conseqüente abertura de debate democrático sobre o tema. Infelizmente, não foi o que ocorreu. (CNTE, 2018, p. 89)

No site da Câmara dos Deputados observamos que o início do prazo para tramitação no Congresso da MP 746/2016 foi em 23 de setembro de 2016 sendo este encerrado em 16 de fevereiro de 2017, quando foi transformada em Lei Ordinária 13.415/2017 e publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 17 de fevereiro de 2016.

Na análise da Exposição de Motivos que acompanham a Medida Provisória, observa-se a exposição de 25 pontos, sendo 23 argumentos apresentados que tentam justificar uma urgente reforma na etapa do ensino médio brasileiro.

Para fins de análise, organizamos um quadro com os argumentos do então Ministro da Educação em exercício no ano de 2016, Mendonça Filho, para instituir a MP 746/2016. Para efeito de organização, agrupamos os argumentos em três grandes temáticas:

Quadro 5 – Argumentos identificados no documento Exposição de Motivos da MP nº 746/2016

ARGUMENTO SOCIAL/QUALIDADE	ARGUMENTO ECONÔMICO	ARGUMENTO CURRICULAR
O ensino médio não consegue consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade.	Em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno. A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país.	O ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude , com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI.
Elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional.	Influência dos dados do IDEB para alcance de metas vinculadas à OCDE.	Não consegue diversificar 20% do currículo, e os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas.
Os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e	O ensino médio tem treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo	A MP propõe flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais.	do trabalho.	itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular.
Baixos resultados do desempenho dos estudantes do ensino médio no SAEB nos componentes de língua portuguesa e matemática	Este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico.	Ampliação progressiva da jornada escolar, conforme o Plano Nacional de Educação, e limita a carga horária máxima de mil e duzentas horas para Base Nacional Curricular Comum, com autonomia dos sistemas estaduais de ensino para organização de seus currículos, de acordo com as realidades diversas.
A qualidade do ensino ofertado, além de não acompanhar o direito ao acesso, decresceu, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados.	Serão esses jovens (a base contributiva do nosso sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos) que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas	A medida torna obrigatória a oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa, e prevê a certificação dos conteúdos cursados de maneira a possibilitar o aproveitamento contínuo de estudos e o prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.
Mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática	Currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável.	Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e

		aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais,
O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011	Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância - Unicef.	
Somente 16,5% dos jovens ingressam no ensino superior e 8% cursam educação profissional, ou seja, aproximadamente 75% da juventude torna-se invisível para os sistemas educacionais brasileiros		
Em 2011, 13,6% da população de jovens de 15 a 24 anos não estudavam e não trabalhavam. Hoje esse percentual está em torno de 20%.		
O Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos.		

Fonte: Construído pela autora com base no texto que compõe a Exposição de Motivos da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a)

Na exposição de motivos que acompanham a MP Nº 746/2016, observamos desde justificativas da má qualidade do ensino médio ofertado até então na educação brasileira,

como também argumentos de cunho econômico, além também de críticas à organização curricular do ensino médio que se apresenta como fragmentada e desvinculada dos interesses dos jovens.

No diagnóstico que é feito sobre a qualidade da educação na etapa do ensino médio, atrela-se à questão dos resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações externas, especificamente, a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹⁸, onde as médias de desempenho dos estudantes, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, coletadas pelo Censo Escolar, compõem o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Então, o IDEB é tomado como referência para elaborar metas para a educação brasileira e na etapa do ensino médio é estabelecido que até o ano de 2021, a meta a ser atingida deverá ser de 5,2. As metas são definidas a partir da média dos resultados alcançados pelos 37 países que atualmente compõem a OCDE, onde em 2016 eram apenas 20 países que faziam parte da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A saber, os 37 países que formam os Estados-Membros da OCDE são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia. Esses países que compõem a OCDE têm em geral, um elevado Produto Interno Bruto (PIB) e alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), além de investirem fortemente no campo educacional.

Sendo assim, esse argumento acerca dos baixos índices do ensino médio brasileiro, nos parece frágil por não levar em consideração a realidade dos investimentos em educação em nossa nação como: oferta, estrutura, equipamentos, valorização dos professores e profissionais da educação e financiamento, a distribuição de renda e poder aquisitivo da média do povo brasileiro, entre tantos outros fatores que nos diferenciam dos países que

¹⁸O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.

atingem a média 6,0 (seis) nos índices internacionais, como o *Programme for International Student Assessment (Pisa)*¹⁹.

Dando continuidade, observamos que o texto com a exposição de motivos para uma urgente reforma no ensino médio, argumenta o problema do acesso e da qualidade dessa etapa da educação básica, mas não esclarece de fato os verdadeiros motivos referentes às dificuldades dos estudantes entre 15 e 17 anos em prosseguir seus estudos ou por obterem baixos resultados nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, ou ainda, em não conseguirem ingressar em um curso superior.

Os problemas sociais no Brasil não são de hoje, mas certamente, têm-se ampliado com o emprego de políticas restritivas e focalizas desde o ano de 2016 a partir do governo de Michel Temer e atualmente, no governo de Jair Messias Bolsonaro. O cuidado e atenção com as questões sociais voltadas para as classes populares têm sido minguados desde então.

Percebemos que também não é levado em consideração as críticas dos profissionais da educação e de suas entidades sindicais sobre a frieza e artificialidade das avaliações estandardizadas que não contextualizam a realidade de cada rede de ensino, de cada escola e dos sujeitos que realizam essas avaliações. Freire nos alerta acerca das avaliações que descaracterizam o contexto social e padronizam as diferentes realidades sociais:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*. (FREIRE, 1996, p. 116)

Sendo assim, Freire nos chama a atenção para uma perspectiva de avaliação que promova o diálogo entre os sujeitos e os resultados obtidos nos diversos contextos sociais e não assumir o objetivo de classificar, medir e padronizar esses resultados referentes a tantas realidades diferentes.

¹⁹É uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. O exame é realizado a cada três anos pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico)

Outra justificativa do referido documento, trata-se do argumento de ordem econômica com a perspectiva de que a educação dos jovens do ensino médio irá promover o desenvolvimento econômico do país. Talvez esta seja a premissa chave da reforma do ensino médio, do ponto de vista do empresariado, uma vez que percebemos uma grande preocupação em preparar os jovens para o mercado de trabalho ou ainda de garantir que nas últimas duas décadas tenhamos uma sustentação da economia com base nos trabalhadores ativos com uma quantidade que supere bem mais o número de inativos, como também, o discurso de que o país irá melhorar os seus índices sociais e econômicos com base no investimento da etapa do ensino médio.

Outra discussão apresentada é com base no currículo do EM em vigor na época, pois se argumenta que este oferta 13 (treze) componentes curriculares desarticulados com os interesses e protagonismos das juventudes e de que o Brasil é um dos poucos países que fazem uso desse modelo, pois outros países propõem percursos formativos diversos e que são escolhidos de acordo com os interesses dos alunos. Além do mais, são apresentados os fenômenos do abandono escolar e do baixo rendimento escolar como consequência de um currículo pouco atrativo e desestimulante para os jovens.

Esses argumentos não destacam outras razões que podem estar diretamente ligadas ao abandono e ao baixo rendimento escolar dos estudantes nesta etapa da educação básica. Entre tantos fatores, poderemos destacar: as dificuldades econômicas vividas por muitos jovens e suas famílias, levando-os a assumirem obrigações direcionadas a subempregos na tentativa de aumentar a renda da família. Ainda, a gravidez na adolescência tem sido um dos fatores responsáveis pelo abandono de jovens do ensino médio, envolvimento com drogas, furtos e roubos, violência doméstica, as causas podem ser inúmeras, mas sempre, na maioria, relacionadas às questões econômicas e sociais materializadas pela falta de políticas sociais que visem diminuir ou até extinguir esses problemas.

Para a MP, o novo modelo de escola de ensino médio irá dirimir todos esses problemas aqui apresentados, principalmente, com a implantação do ensino médio integral que será garantida a sua implementação a partir da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), instituindo o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral.

Uma outra reflexão que podemos realizar é sobre o discurso da flexibilização do ensino a partir da introdução dos itinerários formativos, onde se diz que os estudantes poderão

escolher aquele(es) itinerários que mais se identificam. Sabemos, de antemão, que muitos municípios não têm escolas de ensino médio ou têm apenas uma escola funcionando com essa última etapa da educação básica. Sendo assim, como será garantida a oferta de mais de um percurso formativo para esses estudantes poderem ter a opção de escolherem de acordo com as suas preferências?

Outra questão relevante, no caso dos estudantes de classe popular, possivelmente estes poderão tender para a escolha do percurso formativo voltado para o técnico-profissionalizante, uma vez que este caminho o habilitará mais rapidamente para o exercício de uma profissão técnica que o promova a trabalhar de imediato, contudo, isso poderá acarretar na estagnação desse estudante em nível médio, dificultando o seu prosseguimento nos estudos em prol de cursar o ensino superior e ampliar as suas possibilidades enquanto profissional com renda maior e como ser humano com vistas a tecer reflexões mais abstratas e amplas sobre a existência humana em seus processos históricos e materiais.

Por outro lado, as contestações e resistências à aprovação da MP 746/2016, surgiram em todo o Brasil com mobilizações de estudantes do ensino médio e com a ocupação das escolas secundaristas. Segundo estudos de Ribeiro e Pulino (2019) acerca das mobilizações estudantis a partir de outubro de 2016, os estudantes reivindicavam:

Além das pautas particulares das escolas, as principais reivindicações eram: a) Contra a Medida Provisória sobre a Reforma do Ensino Médio, MP 746/2016, que modificaria as regras curriculares e de funcionamento do Ensino Médio; b) Contra a PEC55 (no Senado), antiga PEC 241 (na Câmara), que pretendia alterar a constituição para limitar o crescimento das despesas do governo brasileiro, afetando diretamente a Saúde e a Educação, diversos serviços públicos e previdência social; c) Contra o Projeto de lei do Senado, PLS 193/2016, que incluiria, entre as Diretrizes e Bases da Educação, o Programa Escola sem Partido. Segundo notícias divulgadas pelas páginas oficiais de algumas ocupações e jornais, as ocupações foram iniciadas em outubro, no Paraná, e, posteriormente, 22 Estados tiveram escolas ocupadas. Foram ocupadas aproximadamente 1000 escolas, sendo o maior número no Paraná (por volta de 850 escolas). (RIBEIRO; PULINO, 2019, p. 288)

As mobilizações dos estudantes que tomaram conta de muitas escolas brasileiras em outubro de 2016, reivindicavam, além da extinção da MP 746/2016, mas também, contra o pacote de reformas de ajustes fiscais que o governo Temer, junto com várias bancadas de parlamentares do Congresso brasileiro que estavam alinhados aos interesses dos grandes

conglomerados econômicos e hegemônicos, com vistas a defender sempre o mercado e os seus lucros.

Já levantamos a discussão, no início desse trabalho, de que a Reforma do ensino Médio ela não surge de forma isolada, mas alinhada a um conjunto de reformas colocadas em pauta de forma aligeirada e sem espaço para a discussão democrática e participativa.

Os estudantes foram às ruas indignados e resistiram diante desses pacotes de reformas impostos pelo governo Temer e os seus aliados e nessa luta muitos outros sujeitos apoiaram essa luta, como estudantes dos institutos federais e universitários, professores e intelectuais. “Os protestos dos estudantes contra a reforma do Ensino Médio (Medida Provisória nº 746/2016) tiveram reação mais ampla, extrapolaram o movimento estudantil e contaram com a participação de professores das redes pública e privada, além de inúmeros intelectuais da academia.” (GOHN, 2017, p.101).

Figura 6 – Mobilização dos estudantes contra a MP 746/2016



Fonte: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/10/estudantes-fazem-mobilizacao-nacional-contr-reforma-do-ensino-medio-1249/>

Figura 7 – Ocupação de escolas secundaristas pelos estudantes do ensino médio em outubro de 2016



Fonte: <https://www.politize.com.br/ocupacoes-de-escolas-entenda/>

Na manchete contida no site da Rede Brasil Atual, publicada em 06/10/2016: “Estudantes fazem mobilização nacional contra a reforma do ensino médio”. A nota apresenta o seguinte texto:

Aulas paradas, escolas ocupadas e protestos nas ruas em diversas cidades alertaram para a falta de diálogo na tentativa de implementação de reforma por meio de medida provisória. Maiores interessados, estudantes e professores não foram consultados sobre a reforma do ensino médio. São Paulo – Com ocupações e atos de rua, estudantes e professores participaram ontem (5) do Dia Nacional de Paralisação contra a Medida Provisória (MP) 746/16 da reforma do ensino médio. Eles protestam contra a falta de diálogo na implementação da proposta pelo governo Temer. Mais de 70 instituições de ensino pararam atividades nos estados do Rio Grande do Norte, Bahia, Rio de Janeiro, Paraná, Distrito Federal, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás, Piauí e Alagoas, e pelo menos 23 escolas foram ocupadas em todo o país.

Os estudantes se engajaram na luta pelo direito à educação e tentaram fazer valer o direito à participação e voz nas políticas públicas educacionais. No Paraná, uma estudante secundarista que se tornou uma figura emblemática e representativa das causas estudantis foi a jovem Ana Júlia que usou a tribuna da Assembléia Legislativa do estado do Paraná para expor o motivo das mobilizações e ocupações das escolas de ensino médio em todo o país, chamada de “Primavera Secundarista”:

Ana Júlia foi explicar aos deputados da Assembléia Legislativa do Estado o porquê das ocupações, perguntando inicialmente: — De quem é a escola? A quem a escola pertence? Depois afirmou: — Acredito que todos aqui já saibam essa resposta. E é com a confiança de que vocês conhecem essa resposta que eu falo sobre a legitimidade desse movimento. Fez menção ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegura o direito à participação na vida política, e afirmou que o movimento de ocupação de escolas estava sendo feito pelos/as estudantes e para os/as estudantes, em defesa da educação e da geração futura. Ao final, uma constatação: — o movimento estudantil nos trouxe mais conhecimento de política e cidadania do que todo o tempo que tivemos sentados e enfileirados em aulas-padrão. (D'ÁVILA, 2017, p.34).

No entanto, mesmo diante das várias mobilizações e ocupações das escolas pelos estudantes e das diversas emendas apresentadas à MP, no total de 570 emendas, a Medida Provisória foi aprovada e convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Ficou evidente, em todo o processo de tramitação, os interesses divergentes que se opunham (os defensores dos setores representantes do mercado e os representantes dos professores, estudantes e entidades científicas e sindicais). Porém, o apoio e incentivo do setor privado em busca da aprovação dessa medida prevaleceram, em detrimento dos movimentos sociais, pois os representantes do setor do mercado no Congresso, defendendo as pautas capitalistas, seguindo as recomendações do Banco Mundial (BM) e da OCDE, foram hegemônicas diante dos interesses dos estudantes e professores do ensino médio.

5.2 A Reforma do Ensino Médio com a aprovação da Lei Nº 13.415/2017

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 foi o resultado da conversão da Medida Provisória nº 746/2016, anteriormente discutida nesta tese, alterando a LDB nº 9.394/96, a Lei nº 11.494/2007 (regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e revoga a Lei nº 11.161/2005²⁰ (dispõe sobre o ensino da língua espanhola), por fim, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O governo federal, na figura de Michel Temer aprovou a Reforma do Ensino Médio, como resultado de uma estratégia que esteve sempre presente na sua proposta de pacote de reformas para a nação brasileira denominada de “A travessia social” (2015). Com essa

²⁰Esta Lei, em seu artigo 1º afirma que: o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

intenção, a proposta de reforma transcorreu em um curto espaço de tempo para uma mudança de tamanha envergadura, usando o argumento da participação popular através da realização de 11(onze) audiências públicas.

Enquanto ainda na categoria de MP 746/16, esta foi rapidamente aprovada na Comissão Mista composta por deputados e senadores, onde esta obteve poucas mudanças, tornando-se assim o Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016. E logo depois, conseguiu ser aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, com algumas alterações, constituindo-se a Lei nº 13.415/17

Em seu artigo 1º esta Lei altera o artigo 24, parágrafo 1º da LDB nº 9.394/96, ampliando a carga horária mínima anual do ensino médio para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de março de 2017.

Uma mudança relevante em relação à MP 746/2016, diz respeito ao ensino da arte, pois com a Lei Nº 13.415/2017 o ensino da arte passa a ser componente curricular obrigatório na educação básica. Na MP apenas os componentes curriculares de língua inglesa, língua portuguesa e matemática eram considerados obrigatórios.

Em seu Art. 3º a Lei 13.415/2017 acrescenta à LDB 9.394/1996 o art. 35-A, com o seguinte texto:

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:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

Acrescenta ainda, em seu parágrafo 2º, que a Base Nacional Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Nesse aspecto, a Lei Nº 13.415/2017 avança em relação à MP 746/2016, pois apresenta como obrigatórios os componentes curriculares de educação física, arte, sociologia e filosofia que antes não tinham sido mencionados como obrigatórios. A língua inglesa continua a ser obrigatória, mas já abre espaço para a inserção do ensino de outras línguas

estrangeiras em caráter optativo, com preferência para o ensino da língua espanhola. Essas mudanças já foram frutos das intervenções, propostas através das emendas à MP 746/2016.

No tocante à carga horária da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, a Lei apresenta em seu Art. 3º, parágrafo 5º que esta não poderá ser superior a 1.800 horas do total da carga horária do ensino médio. E ainda, no parágrafo 6º, que a União irá estabelecer padrões de desempenho esperados para o ensino médio, servindo de referência aos processos nacionais de avaliação, tendo como referência a BNCC do ensino médio.

Nota-se nestes parágrafos que a preocupação com competências e habilidades é considerada como essencial para o emprego das avaliações nacionais padronizadas e efetivadas a partir da proposta de currículo delineada por uma Base Curricular de caráter nacional. Nesse sentido, os materiais (livros didáticos, manuais), formação inicial e continuada de professores seguirão nessa mesma lógica uníssona e engessada de educação para o ensino médio.

Contrastando com essa lógica estruturalista, ainda no art. 3º, no parágrafo 7º, a Lei apresenta que 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 a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Quando analisamos a categoria formação integral²¹ destacada na referida Lei, recorreremos aos ideais defendidos por Miguel Arroyo, conforme entrevista ao Centro de Referências em Educação Integral, no ano de 2018, publicado no site dessa instituição em 23 de novembro de 2018, Miguel Arroyo afirma que,

A Educação Integral não é a mesma coisa de Escola de Tempo Integral. Educação Integral é uma concepção de que o ser humano é um sujeito total, integral enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de identidades, de memórias, de imaginação. E a educação tem que dar conta de todas as dimensões de formação do ser humano. (ARROYO, 2018, 23/11/2018)

²¹A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. (Centro de Referência em Educação Integral).

Nesse sentido, o conceito de educação integral com base em Arroyo (2018) apresenta uma visão holística da formação humana, fruto do diálogo coletivo e valorização da participação popular. Na contramão dessa visão, a própria gênese da reforma do ensino médio não foi fruto do espaço dialógico e emancipador dos sujeitos a quem esta reforma se destina, aos estudantes e professores do ensino médio.

No entanto, a Lei atrela a formação integral do aluno à construção de projetos de vida e ao desenvolvimento da formação dos estudantes nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Sobre o desenvolvimento dos aspectos socioemocionais defendidos na Lei 13.415/2017, como também na BNCC do Ensino Médio (2018), essa orientação foi possivelmente construída, com base nos estudos de Juan Casassus (2007) sobre os fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos. Sua pesquisa foi realizada nos anos de 1995 e 2000, patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e buscou estudar a qualidade da Educação na América Latina. A pesquisa envolveu cerca de 14 países, dentre eles, o Brasil e foi posteriormente publicada no livro: *A Escola e a Desigualdade*.

Em seu livro, Juan Casassus (2007) destaca que a descoberta mais importante dos seus estudos foi a de que um ambiente emocional favorável, por si só, pesa mais do que todos os outros fatores reunidos. Vejamos as suas considerações na íntegra:

Este aspecto é a descoberta mais importante do estudo e merece um comentário especial. Em primeiro lugar é importante notar que o efeito desta variável, por si só, “pesa” mais nos resultados dos alunos do que todos os outros fatores reunidos. Esta descoberta foi avalizada por outros estudos posteriores, dos quais o mais significativo é o Pisa, da OCDE (CASASSUS, 2007, p. 156-157).

Outro fator que pode ter contribuído para o fortalecimento e justificativa da reforma do ensino médio, principalmente, para os defensores da reforma com base na prerrogativa da má qualidade do EM, pode ter sido o documento elaborado pelo Banco Mundial em 2017, denominado “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. A seguir, algumas conclusões do estudo:

O baixo índice de conclusão do ensino médio é outro indicador do baixo desempenho do sistema educacional. Os estudantes concluem o ensino médio aos 19 anos, em média, o que está um pouco acima da média de

países comparáveis regionais e estruturais [...] entanto, os altos índices de reprovação e evasão escolar observados no Brasil resultam em um percentual surpreendentemente alto de alunos que não concluem o ensino médio antes dos 25 anos de idade [...]. Isso parece ser a principal causa dos altos custos por formando do ensino médio no Brasil, que são bem mais elevados que em qualquer outro país da América Latina. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 125-126)

Nesse documento, o BM apresenta um rol de ajustes econômicos no financiamento da educação, na formação inicial e continuada de professores, remuneração de professores, no tempo escolar, entre outras propostas de intervenção nas políticas educacionais do Brasil. Percebe-se que a lógica é sempre minimizar investimentos públicos para a educação e criar parcerias público-privadas.

O Banco Mundial apoiou a Reforma do Ensino Médio no Brasil, uma vez que constatamos a divulgação em seu site sobre a afirmação de que o programa para resultados no Brasil irá apoiar a implementação da Reforma do Ensino Médio, beneficiando cerca de 2,4 milhões de estudantes.

O Projeto de US\$ 250 milhões apoiará a implementação da Reforma do Ensino Médio, através de uma combinação de dois instrumentos de financiamento: um PforR78 de US\$221 milhões, com desembolsos de acordo com resultados educacionais com foco na equidade regional e socioeconômica, e uma assistência técnica no valor de US\$29 milhões. O programa apoiará as 27 secretarias estaduais de educação (SEE) na implementação do Novo Ensino Médio. (BANCO MUNDIAL, 2017b, p. 01).

Na matéria citada anteriormente, temos destacada a fala do Ministro da educação em exercício, no governo Temer, na pessoa de José Mendonça Bezerra Filho, afirmando que a reforma na etapa do ensino médio, em suma, promoverá “ [...]uma ação transformadora, principalmente para os estudantes mais pobres”. Considerando assim, que o novo modelo de Ensino Médio irá promover a criação de escolas mais atraentes com a proposta do currículo flexível e articulado com o ensino técnico-profissionalizante e a qualificação para o mercado de trabalho. A fala do Ministro ainda reinter a que “ [...] essas medidas são fundamentais para corrigir as desigualdades existentes no sistema educacional e para melhorar o desempenho do País nos indicadores de educação.” (BANCO MUNDIAL, 2017b, p.01).

As intenções declaradas na matéria acerca da organização econômica BM e os representantes do governo federal no Brasil, aqui representado pelo Ministro da Educação, reforçam a nossa crítica de que esta reforma nasce de questões de cunho econômico para apenas atender às necessidades do mercado internacional, impondo mudanças nas nações não hegemônicas.

Seguindo a análise da estrutura do documento legal, referente à carga horária destinada ao cumprimento da BNCC para o EM, a Lei 13.415/2017 propõe que não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio. Em seu Art. 4º, a referida lei acrescenta ao Art. 36 da LDB 9.394/96 que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade do sistema de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional.

Ainda em seu parágrafo 3º, explicita que esses itinerários poderão ser ofertados e compostos de forma integrada, de acordo com critérios estabelecidos pelos sistemas de ensino. E esta parte do currículo, referente aos itinerários formativos, deverá ter uma carga horária de pelo menos 1200 horas. Ou seja, o ensino médio agora será dividido em duas partes: a formação geral básica e a escolha de um ou mais itinerários formativos. E que somando essas duas partes, toda a formação do ensino médio deverá ter uma carga horária de, no mínimo, 3000 horas. Com essa estrutura, a matriz curricular do ensino médio passará a ofertar 60% de Conhecimentos gerais contidos na BNCC – EM e de 40% de parte considerada “diversificada” através da escolha de, no mínimo, um itinerário formativo.

Observamos que a referida lei, altera dispositivos da LDB, pois a Resolução CNE/CEB N. 2, de 30 de janeiro 2012, apresentava em seu Capítulo I, sobre a organização curricular do ensino médio:

Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes

comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. (BRASIL, 2012, p. 2)

A Resolução CNE/CEB N. 2/2012 ainda apresentava a divisão do currículo com as quatro áreas do conhecimento, no entanto, deixava em evidência a preocupação em não extinguir os componentes curriculares específicos que compõem cada área de conhecimento. Em seu Art. 8º, parágrafo 2º afirma:

A organização por áreas de conhecimentos não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidade e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores. (BRASIL, 2012, p. 3)

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB Nº 2/2012 propunha uma formação por área de conhecimento, no entanto, apresentava como obrigatórios, em decorrência da LDB 9.394/96, os componentes que compunham cada uma das quatro áreas de conhecimentos. A saber:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;
- e) Educação Física.

II – Matemática

III – Ciências da Natureza:

- a) Biologia;
- b) Física;
- c) Química.

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia
- c) Filosofia;
- d) Sociologia.

Com essa organização dos componentes curriculares por área, não havia risco em se cometer falta de transparência na distribuição da carga horária dos professores e de se trabalhar as especificidades de cada componente curricular, priorizando cada campo de estudo e da formação dos professores durante os três anos do ensino médio. Porém, com a divisão por área de conhecimento, apresentada pela Lei 13.415/2017, não ficarão bem esclarecidos como serão trabalhados os componentes curriculares que não são obrigatórios, pois com a referida lei, apenas os componentes curriculares de: Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, Educação Física, Filosofia, Sociologia e Artes são considerados obrigatórios, e estes só foram garantidos através das emendas propostas à lei.

Ainda sobre a discussão acerca da oferta dos itinerários formativos, possivelmente, as escolas com poucas turmas e/ou pouco alunos ofertarão itinerários formativos integrados para garantir uma inserção da sua equipe de professores na distribuição de carga horária, uma vez que no contexto das escolas, o quadro de professores não é formado por apenas um ou dois campos de conhecimentos específicos, mas por diversos profissionais que cursaram as licenciaturas específicas e de acordo com cada componente curricular.

Sendo assim, do ponto de vista da distribuição da carga horária dos professores, o fato da escola decidir implantar um ou dois itinerários formativos puros, poderá acarretar em perda de parte do corpo docente que não apresentar formação dentro daquele campo de conhecimento escolhido. Portanto, a tendência das escolas públicas, principalmente as de pequeno porte e médio, será a opção pelos itinerários integrados para garantir a inserção de maior parte de sua equipe de professores, como também, ofertar aos estudantes itinerários que possibilitem uma abrangência maior de áreas de conhecimento.

Possivelmente, as escolas privadas de grande porte, baseadas em sistemas educacionais e mantidas por empresas hegemônicas do ramo da educação, ofertarão os itinerários formativos que se adequarem melhor às demandas dos estudantes de classes privilegiadas que procuram por cursos superiores mais rentáveis e/ou que sejam histórico-socialmente mais valorizados e, portanto, mais concorridos.

Na verdade, para os estudantes oriundos da classe popular e que estudam nas escolas públicas, a estrutura dos itinerários formativos poderá não apresentar a diversidade de escolha, pois a tendência será o estudante cursar o itinerário proposto por cada escola de ensino médio. Neste caso, o discurso pregado pelos defensores da lei e propagado pelos vários meios de comunicação acerca da autonomia dos estudantes se esvazia, uma vez que os sistemas de ensino não estão obrigados a ofertar todos os percursos formativos, tampouco

haverá vagas suficientes dentro de uma mesma rede ou escola para determinados percursos que venham a ser, possivelmente, mais procurados pelos estudantes.

Ainda nessa lógica, diante das dificuldades econômicas e a distância do percurso casa-escola, os estudantes tenderão a estudar mais próximo de sua casa e se estes não residirem nos grandes centros urbanos, provavelmente, a oferta de múltiplos itinerários será escassa e os estudantes, por sua vez, cursarão o que estiver sido disponibilizado pela rede escolar mais próximo de sua residência.

Sobre a questão da não obrigatoriedade da oferta dos cinco percursos formativos, observemos o que diz Hernandez (2020),

[...] Importante destacar que, segundo a lei, são os sistemas de Ensino que deverão escolher quantos e quais arranjos podem, querem ou pretendem oferecer para os estudantes, tendo em vista a relevância e as possibilidades que tenham em oferecê-los. Assim sendo, a lei apresenta um mecanismo para que os sistemas de Ensino se desobriguem da oferta de todos os cinco arranjos curriculares, o que está em desacordo com o princípio da igualdade na oferta e da manutenção de padrão de qualidade de ensino, determinado pelos artigos 206 e 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Os sistemas podem oferecer apenas o arranjo curricular V – formação técnica e profissional, por exemplo. (HERNANDES, 2020, p. 589)

Nesse sentido, compreendemos que o novo modelo de EM proposto pela Lei nº 13.415/2017 ampliará ainda mais as desigualdades sociais a partir das diferenças estruturais decorrentes das possibilidades e/ou dificuldades de cada sistema: público e privado, como também, a diversidade entre as redes de ensino do país. Um fator que deverá pesar muito para essa desigualdade, mesmo dentro do sistema educacional público, é a questão dos recursos para os entes federativos que ofertarão, com a implementação do novo ensino médio, a ampliação da carga horária e a proposta de flexibilização, uma vez que a Lei 13.415/2017 só indica recursos federais para aquelas escolas que ofertarão ensino em tempo integral.

Sendo assim, o investimento e destinação de recursos para essa etapa da educação básica ocorrerá conforme a disponibilidade orçamentária de cada ente federativo, mais especificamente, os Estados e o Distrito federal que se encarregarão de organizar os seus recursos orçamentários para a etapa do EM. Os estados que dispuserem de mais recursos, provavelmente, investirão mais, em detrimento de outros estados que possuem menos recursos.

Quando analisamos, especificamente, a proposta do itinerário formativo, formação técnica e profissional, a preocupação dos professores e entidades representativas aumenta

ainda mais, conforme podemos ver publicação da nota do complexo de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 16 de agosto de 2021.

[...]esse projeto, especialmente no que tange à formação técnica e profissional, se orienta pelas necessidades de setores da economia nacional em relação à mão de obra, e não pelos estudos científicos do campo educacional sobre a educação necessária para a formação integral dos alunos enquanto pessoas e cidadãos.

Dessa forma, buscamos compreender as verdadeiras intenções, por trás do que está aparente, nessa nova proposta de ensino médio e refletindo se esse itinerário técnico e profissional tenderá a ser um projeto apenas embasado na necessidade do mercado que pretende formar mão de obra mais ou menos qualificada para o ramo da indústria, desconsiderando a formação geral humanística e o que preconizava o Art. 13, inciso II, da Resolução CNE/CEB Nº 2/2012:

[...] o trabalho como princípio educativo, na perspectiva da compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (BRASIL, 2012, p. 4)

Nesse sentido, percebemos que a Resolução CNE/CEB Nº 2/2012 apresentava a categoria trabalho como princípio educativo e vinculado a uma formação geral sólida e presente desde o primeiro ano do ensino médio até o final do terceiro ano do curso, através das “dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo.” (BRASIL, 2012, p. 4)

Para efeito de organização curricular, a lei da reforma do ensino médio também propõe a organização do ensino médio em módulos e também de poder adotar o sistema de créditos com terminalidade específica e ainda firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento, mediante algumas formas de comprovação. A possibilidade da oferta do ensino médio em módulos ou em sistema de créditos poderá vir a ser uma estratégia de desafogamento do gargalo dessa etapa, expressa em baixo índice de conclusão dos estudantes do ensino médio que reprovam em mais de dois componentes curriculares e por isso, ficam retidos por várias vezes em algumas séries do ensino médio, ocasionando em abandono do curso.

No entanto, a forma como cada sistema de ensino irá definir esse reordenamento ainda não está bem definido e a análise dos resultados do emprego da estrutura de módulos ou créditos só poderão ser analisados a partir de 2022, ano estabelecido para o início de sua implementação nas turmas dos primeiros anos, do ensino médio.

Ainda sobre o percurso formativo técnico profissionalizante, a lei permanece com um dos pontos mais discutidos na MP que é a abertura para a contratação de profissionais que tenham notório saber, uma vez que a lei em seu art. 6º, altera o art. 61, inciso IV, da LDBEN acrescentando que:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (BRASIL, 2017)

Cabe aqui tecermos algumas reflexões: quais sujeitos assumirão a função desse profissional considerado de notório saber? Na verdade, primeiro precisamos compreender a concepção de notório saber. “O “notório saber” é medida de caráter excepcional para reconhecimento público de conhecimento e erudição. Em sua origem, portanto, não consiste em atalho a qualquer processo de formação.” (CARTACAPITAL, 06/02/2017)

Reforçando a crítica à terminologia do notório saber, como prerrogativa para ensinar na educação básica, Daniel Cara em entrevista com a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), em 18 de novembro de 2016,

UBES: O notório saber pode colaborar com a desvalorização do profissional da educação?

O notório saber irá colaborar gravemente com a desvalorização dos professores porque não reconhece aquilo que os profissionais da educação têm em específico, que é o estudo do processo de ensino-aprendizagem, da didática. Esse estudo precisa ser valorizado! O Brasil é um país que desvaloriza a pedagogia, que a considera um acessório e ela não é um acessório. A pedagogia é algo central no processo educacional. (CARA, 2016)

A partir dessa afirmação, podemos iniciar as nossas reflexões sobre o exercício da docência na educação básica. Subtende-se que um professor ministrar áreas afins à sua formação em licenciatura específica, pode até ser uma prática recorrente em muitas escolas brasileiras, mas não deveria servir de regra. Uma vez que cada profissional passa, no mínimo, quatro anos, cursando uma graduação em licenciatura para obter o título de professor e assim

poder lecionar um determinado componente curricular e por mais que alguns componentes de uma mesma área se aproximem e possam dialogar, no entanto, o profissional estudou especificamente o objeto de um campo de conhecimento.

Essa realidade de um professor ministrar vários componentes curriculares “afins” já vem sendo combatida por várias entidades sindicais ao longo de muitos anos. Mas o que é ainda mais agravante, é a possibilidade de um indivíduo, considerado instituído de notório saber pelas corporações privadas, ministrar aulas para os (as) jovens do ensino médio, no percurso formativo técnico e profissional. Isso como já foi colocado anteriormente, é uma extrema desvalorização da formação e do trabalho docente, e de desrespeito à luta histórica dos professores em torno da profissionalização docente. Conforme documento final da Anfope (2018):

Cabe destacar o ataque à formação dos profissionais da educação, empreendido pela Lei n. 13.415/17, ao alterar o Art. 61 da Lei n. 9.394/1996 (LDB), que trata da definição dos profissionais da educação escolar básica, ao inserir no inciso IV, a figura dos “profissionais com notório saber”. O que constitui um ataque frontal à formação e à valorização dos professores, como explicitado na Nota da Anfope (2016). Essa medida “reforça a desqualificação e a desprofissionalização dos professores, com impactos negativos na qualidade do ensino, aviltando, sobretudo, a formação, a carreira e os salários do magistério”. (ANFOPE, 2018, p. 30)

Entendemos que é crucial a garantia do exercício da docência a quem é de direito, aos professores detentores de uma sólida formação, pois só estes possuem os requisitos necessários para ministrar aulas na educação básica. Conforme define a Res. CNE/CP Nº 2/2015, em seu Cap. III, Art.7º:

O (A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...] (BRASIL, 2015, p. 6-7)

Assim sendo, compreendemos que é imprescindível que haja ampla promoção em prol de uma conscientização do papel relevante da atuação do professor em todo processo educativo de formação dos sujeitos. É necessário o fortalecimento de atitudes voltadas para o protagonismo dos professores à frente das ações pedagógicas, tanto nos ambientes escolares, como nos contextos de elaboração de currículos e de políticas educacionais.

5.3 Reforma do Ensino Médio: a reformulação curricular em questão (Resolução CNE/CEB Nº 3/2018, Resolução CNE/CP Nº 4/2018, BNCC-EM e a Portaria do MEC Nº 1.432/2018)

A Reforma do ensino médio traz um conjunto de documentos legais que visam materializar a sua implementação, principalmente no ponto de vista da organização curricular.

A Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018 foi aprovada com o propósito de atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, “tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei 13.415/2017.” (BRASIL, 2018a).

Para fins de análise da referida resolução, um dos pontos importantes para entendermos a nova estruturação curricular e novas terminologias que compõem a reforma do ensino médio se encontra definido no art. 6º, em seus 10 incisos, elencando os conceitos de:

- I – formação integral;
- II – formação geral básica;
- III – itinerários formativos;
- IV – unidades curriculares;
- V – arranjo curricular;
- VI – competências;
- VII – habilidades;
- VIII – diversificação;
- IX – sistemas de ensino;
- X – redes de ensino.

Nesse rol de apresentação do significado dos termos contidos na proposta de novo ensino médio, destacaremos os conceitos de competência e habilidades, onde na Resolução em destaque, considera como equivalentes à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presentes na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

Vale salientar que o PNE (2014-2024), apresenta em sua meta 3, referente ao ensino médio, em sua estratégia 3.2, o seguinte texto:

O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o

2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum. (BRASIL, 2014)

Compreendemos que as metas e estratégias do PNE foram frutos de diferentes projetos sociais em disputa, definidos a partir de longo processo de participação de diversos sujeitos e atores sociais, no entanto, sabemos que algumas definições foram garantidas através do embate de projetos de sociedade e de educação divididos entre os empresários da educação com as suas agendas embasadas no capital e de outro lado, os atores representantes dos profissionais da educação e suas entidades representativas.

Mesmo em meio ao jogo de interesses antagônicos, podemos pensar sobre as concepções de direitos e aprendizagens propostos na BNCC de educação infantil que propõe não utilizar a noção de competência, mas sim enfatizar o desenvolvimento integral da criança.

Na BNCC de Educação Infantil os direitos de aprendizagens e desenvolvimento são compostos pelos direitos de (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). E no que diz respeito aos conceitos de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados neste documento é a de que “as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências.” (BRASIL, 2018b, p. 44)

A partir desse raciocínio contido no próprio discurso da BNCC, na etapa da Educação Infantil, compreendemos que a estratégia 3.2 do PNE não articula o conceito de competências e habilidades aos conceitos de direitos e objetivos de aprendizagem conforme afirma a Res. CNE/CEB nº 3/2018.

Ainda, nesse mesmo art. 7º há um parágrafo único, destinado a esclarecer o conjunto de termos e conceitos específicos do itinerário de formação técnica e profissional, como:

- a) Ambientes simulados;
- b) Formações experimentais;
- c) Aprendizagem profissional;
- d) Qualificação profissional;
- e) Habilitação profissional técnica de nível médio;
- f) Programa de aprendizagem;
- g) Certificação intermediária;
- h) Certificação profissional.

O itinerário voltado para a formação técnica e profissional representa o caminho formativo mais atrelado ao desenvolvimento de competências e habilidades tão comumente presentes na esfera empresarial, com padrões de qualidade dissociados da perspectiva de formação humana integral. Seu interesse se concentra em capacitar os nossos jovens, de forma mediana, sem uma preocupação maior em desenvolver sua reflexão crítica, voltada para uma ação protagonista e autônoma. Segundo Nota pública da Anped entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 03 de abril de 2018, publicada em sua home page no dia 14/05/2018:

A ênfase na aprendizagem para desenvolver competências, sabemos, está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vêm desenvolvendo nos últimos tempos, e tem a ver com pensar a escola como se fosse uma empresa. Se o produto da empresa escolar são estas aprendizagens, ela tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados. Não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações. Pelo contrário: se trata de um desenvolvimento estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações. (ANPED, 2018)

A ênfase dada, então, é na questão do parâmetro da qualidade via o modelo utilizado pelas empresas quando avaliam os seus “colaboradores”²², perspectiva da performatividade analisada por Ball (2017).

Vejamos então, a seguir como está estruturada a etapa do Ensino Médio na BNCC:

²²Para que seja um colaborador, o funcionário deve não apenas conhecer as metas e os objetivos da empresa, mas também contribuir para que elas sejam alcançados. Ou seja, em vez de ter como missão cumprir a sua tarefa, o colaborador deve ajudar a empresa a cumprir sua meta. Ver: <https://www.dicionariofinanceiro.com/colaborador/>

Figura 8 – Estrutura organizativa do Ensino Médio na BNCC



Fonte: BRASIL, 2018. BNCC

Observamos a partir da figura da estrutura organizativa da BNCC do ensino médio que a Formação Geral Básica se concentra nas quatro áreas de conhecimento, sem fazer menção aos componentes curriculares específicos por área, com exceção da área de linguagens que apresenta apenas as habilidades para o componente de língua portuguesa e a área de Matemática que já concentra em si um único campo de conhecimento.

Com essa arrumação de distribuição curricular apenas por áreas de conhecimento, a matriz curricular do ensino médio se diferencia muito da matriz da BNCC do ensino fundamental onde segunda matriz apresenta em sua composição, as cinco áreas de conhecimento e os seus respectivos componentes curriculares específicos.

A matriz curricular do ensino médio também apresenta a mesma distribuição com base nas quatro áreas do conhecimento em seus itinerários formativos, acrescentando o percurso formativo técnico profissional como mais uma opção de estudo aos jovens brasileiros.

5.4. Análise da Proposta de Currículo do Ensino Médio de Pernambuco

Para análise da proposta curricular destinada à implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino de Pernambuco, levamos em consideração dois documentos: o

Parecer CEE/PE nº 007/2021 e o Currículo de Pernambuco, este último, publicado no site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco²³.

Considerando o Parecer CEE/PE nº 007, de 10 de fevereiro de 2021, onde este explicita como foi construído o Currículo de Pernambuco:

O Currículo de Pernambuco – Ensino Médio, elaborado pela SEE-PE e apresentado ao CEE/PE, foi fruto de um processo de escuta e discussão com diferentes atores do campo educacional, com representantes dos municípios, diversos segmentos da sociedade em geral e através de consultas públicas. Dessa forma, dado seu caráter de construção participativa, espera-se que o Currículo de Pernambuco seja balizador do direito dos estudantes da Educação Básica, numa perspectiva inclusiva, de aprender e se desenvolver. (PERNAMBUCO, 2021, p. 2)

Observamos que a exemplo do próprio contexto nacional, durante a discussão acerca da reforma do ensino médio que foi balizada em consultas públicas²⁴, como sinônimo de participação popular e diálogo democrático, o Parecer do Conselho Estadual de Pernambuco também apresenta essa categoria como análoga ao processo democrático de participação popular. Vejamos a figura que representa a linha do tempo delineando o percurso da Reforma do Ensino Médio em Pernambuco:

²³ Site da Secretaria de Educação de Pernambuco: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>

²⁴ É um mecanismo de participação social não presencial, com período determinado para encerrar, que todos os cidadãos podem participar. O órgão tem a responsabilidade de analisar e publicar um Relatório de Análise das Contribuições para acesso de todos os cidadãos e, posteriormente, o encaminhamento oficial do resultado. A consulta pública tem a finalidade de subsidiar o processo de tomada de decisão e de edição das normas da administração pública e, para atender aos anseios da população, disponibiliza maneiras de receber a contribuição dos cidadãos. Fonte: <https://www.gov.br/pt-br/participacao-social/consultas-publicas>

Figura 9 – Linha do Tempo Ensino Médio de Pernambuco



Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco

Observando o percurso desde a homologação da BNCC do Ensino Médio em dezembro de 2018, Pernambuco iniciou entre os anos de 2019 e 2020 as Consultas Públicas e os Seminários sobre o Currículo de Pernambuco, mas só em fevereiro de 2021 foi aprovado o Currículo de Pernambuco do Ensino Médio pelo Conselho Estadual de Educação e a partir de março de 2021 foi homologado o Parecer do CEE pela Secretaria Estadual de Educação através da Portaria publicada no Diário Oficial nº 1312/2021.

Conforme publicado no site do governo federal, observamos que a consulta pública é concebida como espaço de participação social não presencial e, portanto, é uma ação que requer uso de instrumentos tecnológicos e internet para poder acessar e participar efetivamente. No entanto, no Brasil “quase 40 milhões de brasileiros **não** tinham **acesso à internet** em 2019. O número representa 21,7% da população com idade acima de 10 anos.”(IBGE, 2021)

Sendo assim, do ponto de vista das desigualdades econômicas e sociais entre os estudantes brasileiros, que representa uma amostra da realidade de muitas famílias brasileiras, o fato de obter informações ou poder participar de consultas públicas é uma atividade que requer o uso de recursos tecnológicos e isso ainda não foi alcançado por esses sujeitos que

vivem, conseqüentemente, à margem do processo de informações e conhecimentos divulgados pelos meios eletrônicos em rede.

Para além dessa discussão sobre a participação popular na construção do Currículo de Pernambuco (CP), o Parecer de Pernambuco tece algumas críticas relevantes à Reforma do Ensino Médio, no que diz respeito à elaboração da BNCC da Educação Básica que é vista como desarticulada quando se trata do delineamento das suas etapas: primeiro foram elaboradas as propostas curriculares para a educação infantil e ensino fundamental e só depois de 2 (dois) anos foi aprovada a proposta curricular para o ensino médio.

Na sequência, o Parecer de Pernambuco, também tece críticas ao direcionamento dado de forma prioritária à regulamentação da BNCC da educação básica, em nível nacional:

[...] em detrimento de questões estruturantes constantes do Plano Nacional de Educação, igualmente pendentes de regulamentação, tais como: o Sistema Nacional de Educação (SNE) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ), que se apresentam, de forma não menos importantes, no contexto do desenvolvimento do Currículo nos Sistemas de Ensino. O tratamento igualitário no percurso da regulamentação dessas questões, certamente dotaria os Sistemas de Ensino da garantia de melhores condições de trabalho, de aprendizagem e de valorização dos seus profissionais. (PERNAMBUCO, 2021, p. 2)

Ainda, o referido documento apresenta no corpo do seu texto o que dispõem as DCN's para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura/cursos de formação pedagógica graduação e cursos de segunda licenciatura), como também para a formação continuada de professores, estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº2, de 09/06/2015 e pela Resolução CNE/CP nº 2, de 01/07/2015 acerca da formação dos educadores:

- A sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, que não podem ser dissociados da educação básica, se ensinamos criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- A unidade teórico-prática atravessando todo o curso de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional.

Nessa opção de projeto de formação de professores, baseada na Res. CNE/CP nº 2/2015, a rede estadual de Pernambuco aparenta conceber uma perspectiva de formação de professores emancipadora e progressista, baseada nos ideais da Anfope. No entanto, se realizarmos uma retrospectiva histórica da reestruturação da gestão administrativa do estado

de Pernambuco, a partir do governo de Eduardo Campos (PSB) desde o ano de 2007, chamado de “plano de modernização da gestão pública”, até o ano de 2021, no governo de Paulo Câmara (PSB), onde este deu continuidade a efetivação e materialização dessa política com base neoliberal na educação pública do estado. Percebe-se que na prática, todos os esforços caminham para uma agenda influenciada pelos reformadores empresariais da educação.

No entanto, o texto do Parecer de Pernambuco, apresenta alguns enfoques progressistas discutidos pelas pautas dos educadores e suas instâncias sindicais, como por exemplo, a concepção de formar indivíduos críticos, participativos e conscientes de suas escolhas. “[...] indivíduos com valores éticos e humanos, conscientes de suas responsabilidades e direitos, dispostos a construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, bem como capazes de intervir na realidade e contribuir para o desenvolvimento da humanidade.” (PERNAMBUCO, 2021, p. 3)

Observamos que o Parecer de Pernambuco, ora segue um viés em defesa do que preconiza o arcabouço legal da reforma do ensino médio em nível nacional e ora defende os ideais presentes nos documentos que foram elaborados com uma maior participação popular, como exemplo o Parecer nº 2 e a Resolução nº 2 do CNE/CP aprovados em 2015.

Nessa postura, aparentemente de visão democrática, o referido documento apresenta a necessidade de viabilizar o diálogo entre a escola e a comunidade com a preocupação de que o ensino ofertado na rede estadual de PE deverá atender à realidade e interesse dos estudantes utilizando a justificativa da flexibilidade do ensino para atender aos desafios do mercado de trabalho atual e como prerrogativa de promover a autonomia e protagonismo dos estudantes.

O caminho que Pernambuco define para propor a reforma do ensino médio, baseia-se na Resolução CNE/CEB nº 3/2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), estabelecendo a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF), ofertados por diferentes arranjos curriculares.

A estrutura do Currículo de Pernambuco, etapa Ensino Médio, foi construído em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e está organizada no modelo a seguir:

Quadro 6 -Estrutura e Organização do Currículo do Ensino Médio de Pernambuco

INTRODUÇÃO	ENSINO MÉDIO	ITINERÁRIOS FORMATIVOS	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	ANEXO
• A construção do Currículo de Pernambuco; • Concepção sobre o Currículo; • Princípios Norteadores; • Educação Especial na Perspectiva da Inclusão; • Competências e Habilidades; • Competências Gerais; • Concepções sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem; • Formação de Professores; • Avaliação da, para e como Aprendizagem; • Temas Transversais e Integradores do Currículo.	A Identidade do Ensino Médio; • O Ensino Médio em Pernambuco; • Os sujeitos do Ensino Médio; • Transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio; • Desafios para o Ensino Médio; • A Reforma e a Arquitetura do Ensino Médio em Pernambuco; • Formação Geral Básica; • Itinerários Formativos.	Os Referenciais Normativos e a definição dos IF em Pernambuco; • Fundamentos Pedagógicos dos IF em Pernambuco; • Itinerários Formativos das Áreas do Conhecimento (Projeto de Vida, Eletivas, Aprofundamento); • Itinerários Formativos de Área do Conhecimento e suas Trilhas; • Itinerário Formativo de Educação Profissional Técnica; • Habilidades dos Itinerários Formativos associados às competências da Formação Geral Básica da BNCC.	Documento e sua Organização; • Área de Linguagens e suas Tecnologias; • Área de Matemática e suas Tecnologias; • Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; • Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas Tecnologias.	Itinerário Formativo – Áreas de Conhecimento; • Itinerário Formativo – EPT.

Fonte: elaborado pela autora com base no Parecer CEE/PE nº 007/2021

Considerando os estudos de Silva (2021, p. 86), acerca da proposta que antecedeu a reforma curricular do ensino médio em Pernambuco, “[...] a primeira medida para

implementação da reforma do ensino médio na rede estadual de ensino de Pernambuco já estava em marcha desde o ano de 2018, quando do início do projeto piloto intitulado Projeto de Ampliação da Jornada Escolar em Escolas do Ensino Médio em Tempo Regular.”

Corroborando com essa análise, os estudos de Nogueira (2020), apontam que o Projeto de ampliação da Jornada Escolar em Escolas de ensino Médio em Tempo Regular, a princípio foi desenvolvido como projeto piloto em apenas 20 (vinte) escolas da região metropolitana no ano de 2018, onde estas ainda não recebiam apoio financeiro, todavia, o projeto depois foi ampliado para mais 105 escolas em decorrência da vantagem de um incentivo financeiro, fato que impulsionou a adesão das demais escolas.

Sendo assim, Silva (2021) questiona a afirmativa de que a implantação da reforma do ensino médio em Pernambuco seguiu os preceitos de participação democrática, uma vez que o processo de tramitação da reforma do ensino médio em nível nacional sofreu vários embates entre a sociedade civil e os reformistas, adotando um caráter autoritário e anti-dialogal e, possivelmente, as reformas dos estados seguiram o modelo da esfera federal, ocasionado pelo efeito cascata nos entes federados. “Na rede estadual de Pernambuco, os estudos que investigam o projeto piloto trazem fortes indícios de que, embora tenha havido algum envolvimento da comunidade escolar e acadêmica, a implementação da reforma do ensino médio segue a tradição gerencialista já bastante consolidada.” (SILVA, 2021. p. 87)

O documento intitulado: Currículo de Pernambuco – Ensino Médio, em sua introdução, afirma que este foi elaborado com base em escutas “[...] envolvendo todas as escolas de ensino médio da rede pública de Pernambuco, em diversos momentos de discussão, desde as primeiras versões, quando em 10 de maio de 2019 realizou-se o Dia D da Base do Ensino Médio.”(PERNAMBUCO, 2021, p. 16)

O documento Currículo de Pernambuco (2021), afirma que foram realizados três seminários regionais online, para discutir sobre a Formação Geral Básica (FGB), contendo 1.045 participantes, envolvendo todas as escolas da rede estadual que ofertam o ensino médio. E, ainda, foram realizados outros quatro seminários, em formato semelhante entre os meses de setembro a outubro de 2020, envolvendo também professores, técnicos das Regionais, representantes de Instituições de Ensino Superior, Sindicato dos professores e Conselho Estadual de Educação, com 1.383 participantes. Além dos seminários, foram realizadas também, “consultas públicas sobre a Formação Geral Básica e as propostas de Itinerários Formativos com mais de 22.208 contribuições.” (PERNAMBUCO, 2021, p. 16)

Através da prática articulada entre os Seminários e a Consulta pública promovida pela Secretaria de Educação Estadual de Pernambuco, o documento afirma ter conseguido estabelecer um verdadeiro diálogo com a sociedade e ter obtido a diversidade de opiniões, garantindo assim, a construção de um documento plural, fruto da participação de vários atores sociais, “que tem como principal objetivo assegurar um Ensino Médio que faça sentido para os estudantes e que contribua para que sua formação seja integral, ética e cidadã.” (PERNAMBUCO, 2021, p. 16)

O Currículo de Pernambuco apresenta a concepção de currículo baseada em Tomás Tadeu da Silva (2002), compreendendo “que o currículo não é meramente uma prescrição, mas, acima de tudo, um campo de lutas e tensões que traduz a escola e a sociedade que se pretende construir.” (PERNAMBUCO, 2021, p. 17). E também, afirma está embasado nos ideais da educação emancipadora proposta por Paulo Freire, numa perspectiva de:

“[...]construção coletiva e democrática, ele não visa aqui apenas definir os conhecimentos a serem aprendidos e ensinados, mas permitir práticas educativas críticas, reflexivas e contextualizadas, que estejam pautadas na dialogicidade como ato primordial na busca do conhecimento daqueles que fazem o processo educativo no seu dia a dia. (PERNAMBUCO, 2021, p. 17)

No entanto, reforça que o Currículo de Pernambuco (CP) foi elaborado levando em consideração os seguintes documentos nacionais e locais:

[...] Diretrizes Atualizadas Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018), dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012), da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (2018), e dos Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos (Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018). (PERNAMBUCO, 2021, p. 17)

Desta maneira, o CP assume o formato padronizado característico dos documentos nacionais que estruturam a reforma do ensino médio, embasado em competências e habilidades, porém, ainda assim, afirma que este está orientado pelos princípios da equidade e excelência, formação integral, educação em direitos humanos e inclusão.

Ao longo de toda parte introdutória do documento CP, evidencia-se um costurar de ideias ora defendendo uma perspectiva progressista de educação e de formação emancipadora e ora se atrela aos princípios estruturantes do neoliberalismo usando um discurso, aparentemente, democrático.

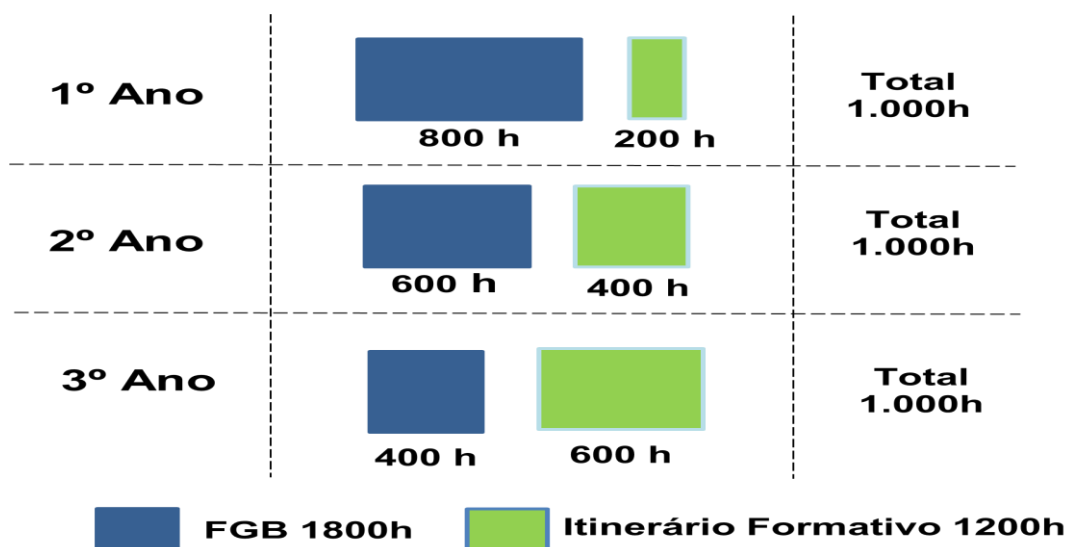
No capítulo do ensino médio em Pernambuco, o documento justifica os avanços educacionais da rede estadual, como decorrentes da política gerencialista na educação com foco nos resultados. Considerando assim, que este é o motivo central da rede assumir as primeiras colocações nacionais e se destacar desde 2015 nas avaliações externas promovidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nesse sentido, a rede estadual de ensino de Pernambuco considera que as políticas de gerenciamento da educação, baseadas nos resultados se constituem na razão de Pernambuco ser atualmente, “[...] uma escola de ensino médio atrativa e de qualidade.” (PERNAMBUCO, 2021, p. 45). Sendo assim, essas políticas gerencialistas empregadas na rede estadual de Pernambuco são estruturadas com base nos:

[...] Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco (2012, 2013), na política de formação continuada de professores, a política de monitoramento e avaliação das aprendizagens, a ampliação no número de escolas de Ensino Médio com jornada em tempo integral e de escolas técnicas e o Programa Ganhe o Mundo (que promove intercâmbio internacional para estudantes do Ensino Médio). (PERNAMBUCO, 2021, p. 45)

Compreendemos que essa visão retrata um conjunto de conceitos e de referencial teórico contidos na Lei 13.415/2017 que baseia o currículo em conhecimentos, competências e habilidades que são comopreendidas com expectativas de aprendizagem. E com esse direcionamento, Pernambuco optou pela seguinte distribuição da carga horária entre a Formação Geral Básica (FGB) os Itinerários Formativos (IF):

Figura 10 – Carga Horária do Ensino Médio – Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos



Fonte: Currículo de Pernambuco – Ensino Médio (2020, p. 58)

Nesta figura, observa-se que a distribuição da carga horária de 1.000 horas por ano, com vistas a ofertar 3.000 horas ao final dos três anos do ensino médio é dividida de forma a garantir a carga horária maior de Formação Geral Básica (FGB) no primeiro ano, propondo 800 h de FGB e apenas 200 h destinadas aos Itinerários Formativos (IF) e na sequência, observamos a redução da FGB ao longo do segundo ano, ofertando 600 h e mais 400 h para os IF e no terceiro ano do curso apenas 400 h de FGB e a ampliação do IF para 600h.

A tabela da distribuição de carga horária para o Novo Ensino Médio de Pernambuco demonstra para nós a redução dos conhecimentos de FGB ao longo dos segundos e terceiros anos de formação dos estudantes de ensino médio, ampliando o seu trajeto de aprendizagem para os IF. Essa opção é defendida no documento oficial de Pernambuco como uma estratégia de “[...] fortalecimento da integração entre os saberes do ensino fundamental e do ensino médio e dá condições para os sujeitos do Ensino Médio compreenderem as mudanças na arquitetura e as responsabilidades inerentes às escolhas que serão feitas, envolvendo a flexibilidade do currículo”(PERNAMBUCO, 2020).

O documento de PE ressalta que a Formação Geral Básica deverá adotar o modelo anual de modo a ofertar os conhecimentos da área continuamente durante cada ano letivo. No entanto, quando este se refere aos Itinerários Formativos, suas unidades curriculares serão distribuídas por semestres. Vejamos a distribuição da carga horária dos IF:

Tabela 3 – Carga Horária dos Itinerários Formativos por ano no Ensino Médio de Pernambuco

Distribuição das 1.200h dos Itinerários Formativos					
Descrição	1º Ano	2º Ano	3º Ano	CH em hora-aula*	
Eletivas	60	160	100	320	
Projeto de Vida	100	80	60	240	
Aprofundamento	Obrigatórias	80	160	400	640
	Optativas	-	80	160	240
TOTAL		240	12	18	1440**

*Uma hora-aula equivale a 50 minutos

** 1.440 horas-aula equivalem a 1.200 horas-aula

Fonte: Currículo de Pernambuco – Ensino Médio (2020, p. 58)

Considerando o que podemos observar na tabela, o percurso dos IF no Currículo de Pernambuco em composto por: Eletivas, Projeto de Vida, Unidades de Aprofundamento nomeadas de Investigação Científica e Tecnologia e Inovação, divididas em obrigatórias e optativas, no entanto, percebemos que as unidades de aprofundamento optativas não são ofertadas no primeiro ano do ensino médio.

Conforme descrito no Currículo de Pernambuco, esse arranjo tem o objetivo de

[...] oferecer ao estudante melhor conhecimento sobre o ensino médio e sobre a oferta de IF, essa proposta possibilita aos estudantes no primeiro ano do ensino médio vivenciarem, além de unidades eletivas, três unidades curriculares que o apoiarão na jornada pelo Ensino Médio: a unidade Projeto de Vida, que estará presente ao longo de todo do Ensino Médio, possibilitará aos estudantes a discussão sobre seu projeto de vida; duas unidades de aprofundamento, nomeadas Investigação Científica e Tecnologia e Inovação, sendo a primeira fundamental para desenvolver no estudante uma postura investigativa, reflexiva e criativa, e a segunda responsável por promover uma discussão sobre a tecnologia e seu papel para a construção do conhecimento. Essas três unidades curriculares, cursadas no primeiro ano do Ensino Médio, terão um papel importante para a preparação do estudante, independente de qual trajetória de aprofundamento (Trilha) ele venha a escolher. (PERNAMBUCO, 2021, p. 57)

A partir dessa explanação sobre a organização dos IF na matriz curricular, observamos que o primeiro ano do ensino é baseado em estudos gerais do conhecimento da humanidade, diferentemente dos dois últimos anos que assumem mais um percurso de aprofundamento baseado em trilhas formativas.

Cabe salientar, que a estrutura curricular do ensino médio de Pernambuco no que tange à formação geral dos estudantes, segue a estrutura da BNCC baseada em competências e habilidades por áreas de conhecimentos, porém, estas são desdobradas em habilidades específicas de Pernambuco, por componente curricular. Com a opção por esse formato, compreende que as “habilidades estão relacionadas às tradições de produção dos componentes curriculares, tomando como referência seus objetos de conhecimento, métodos e técnicas, sem perder de vista a integração, o diálogo e a complexidade da relação com o aprendizado” (PERNAMBUCO, 2021, p. 58).

O documento justifica que os componentes curriculares são agregados a partir da junção das competências e habilidades, formando um bloco integrado de unidades temáticas. “Essas Unidades são blocos temáticos que permitem que as competências e habilidades possam ser trabalhadas de forma integrada entre os componentes, com o fim de contribuir para o aprendizado dos estudantes a partir de uma perspectiva interdisciplinar” (PERNAMBUCO, 2021, p. 58)

Sobre a estrutura dos IF, o Currículo de Pernambuco segue a organização das DCNEM/2018 divididos, a princípio, conforme os cinco itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Porém com a justificativa de ampliar a possibilidade de escolha dos estudantes, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio diz que ofertará de uma a três Trilhas de aprofundamento específica por área de conhecimento, além das trilhas que integram duas áreas de conhecimento, chamadas de trilhas integradas.

Detectamos no discurso que compõe o texto do Currículo de Pernambuco, nuances de uma abordagem pedagógica crítica, percebidas através do uso constante de categorias como: autonomia e protagonismo. Observemos o seguinte trecho do documento:

Neste documento curricular, defende-se uma educação libertadora. Uma educação que esteja voltada para a transformação e não para adaptação e conformação das injustiças; para superação da naturalização das

desigualdades violentas que vivemos em nível local, nacional e global. Essa é a preocupação que nos é evidenciada: a de contribuir para a formação de estudantes criativos que possam dar conta das diferentes demandas suscitadas na atualidade. (PERNAMBUCO, 2021, p. 66)

Diante das experiências diversificadas de propostas curriculares já vivenciadas pela rede estadual de ensino de Pernambuco em relação à implantação de escolas regulares integrais, semi-integrais e escolas técnicas, esta ofertará quatro realidades diferentes de escolas de Ensino Médio:

Figura 11 – Itinerários Formativos de área do Conhecimento nas Escolas de Pernambuco

ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE ÁREA DO CONHECIMENTO NAS ESCOLAS 					
	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE ÁREA DE CONHECIMENTO	OUTRAS ATIVIDADES CURRICULARES	ITINERÁRIO TÉCNICO e PROFIS. PRESENCIAL	
EM REGULAR 3.000 h	FGB	01 IF Área de Conhecimento (Obrigatório)			
EM 35 TEMPOS 3.500h	FGB	01 IF Área de Conhecimento (Obrigatório)	Atividades Complementares		
EM 45 TEMPOS 4.500h	FGB	02 IF Área de Conhecimento (Obrigatório)	Atividades Complementares		
ETE 4.500h	FGB	01 IF Área de Conhecimento (Obrigatório)	Atividades Complementares	1 IF de FTP (Obrigatório) Presencial	

educacao.pe.gov.br

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco

Conforme apresentado na figura, podemos relacionar estas divisões de escolas de acordo com os tipos de escolas já existentes e presentes na realidade da rede educacional de Pernambuco. Como por exemplo:

1. **Escolas regulares:** terão a carga horária mínima exigida pela legislação do ensino médio com 3.000 horas e oferecerão a carga horária da FGB e mais 01 IF da área de conhecimento (obrigatório);

2. **Escolas semi-integrais:** terão a carga horária de 3.500 horas anuais e além da FGB ofertarão também, mais 01 IF da área de conhecimento (obrigatório), e também oferecerão atividades complementares;
3. **Escolas integrais:** terão a carga horária de 4.000 horas e ofertarão 02 IF da área de conhecimento (obrigatórios) e ainda atividades complementares;
4. **Escolas técnicas:** terão a maior carga horária ao longo do ensino médio, compondo um total de 4.500 horas e ofertarão além da FGB, mais 01 IF da área de conhecimento (obrigatório), atividades complementares e mais 01 IF da área técnico profissionalizante ofertado na modalidade presencial.

Com essa configuração de escolas, atendendo as novas prerrogativas da Lei nº 13.415/2017, o novo ensino médio de Pernambuco não corre o risco de ofertar itinerários formativos com convênios e parcerias estabelecidas via iniciativa privada, pois ofertará o itinerário formativo técnico profissionalizante apenas nas escolas técnicas já existentes na sua rede. Como também, esse percurso técnico profissionalizante terá a garantia da sua oferta de modo presencial. Nesse aspecto, podemos dizer que é um avanço em relação às dificuldades que poderão ser enfrentadas pelas redes de ensino que não disponibilizam de uma estrutura para o ensino técnico.

Vejamos a seguir a arquitetura da formação de trilhas voltadas para os itinerários formativos criados pela rede estadual de ensino de Pernambuco:

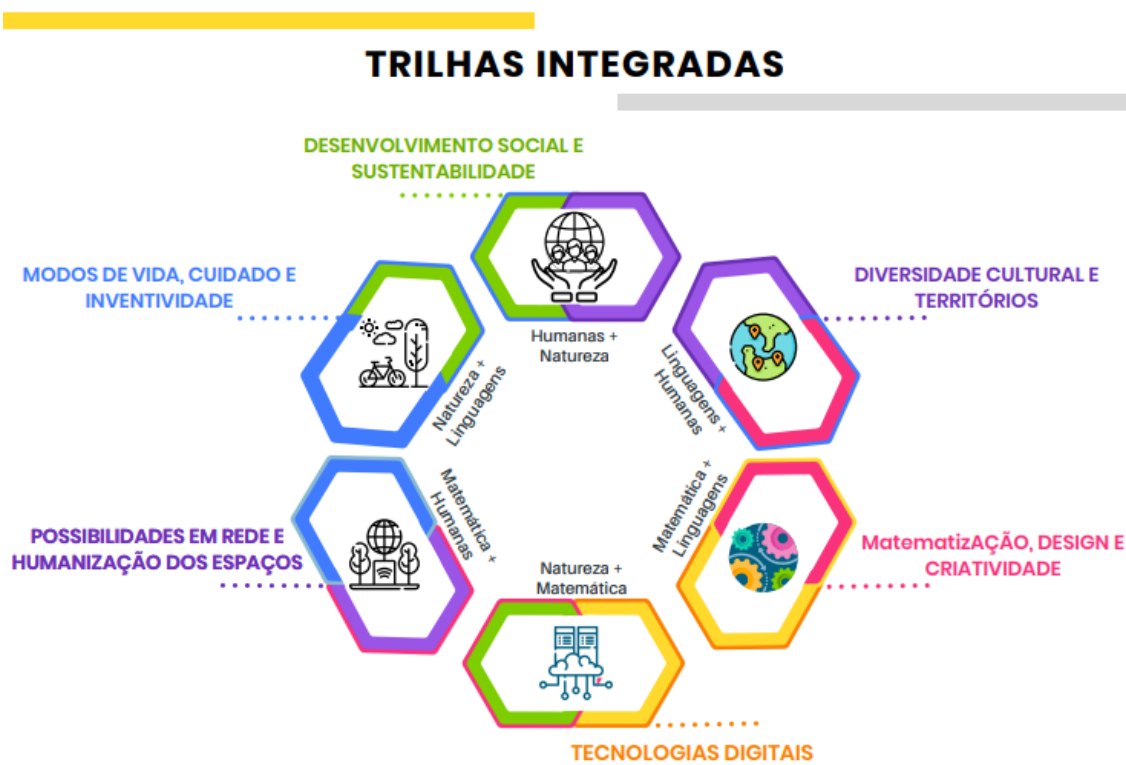
Figura 12 – Itinerários Formativos do Ensino Médio de Pernambuco por áreas de Conhecimento



Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco

Nos IF por áreas de conhecimento observamos a distribuição de algumas trilhas voltadas para as áreas de conhecimento específicas. Como exemplo, observamos que o IF de Linguagens e suas Tecnologias é composto por três trilhas: línguas e culturas do mundo, comunicação e identidades e expressividades.

Figura 13 – Itinerários Formativos do Ensino Médio de Pernambuco – Trilhas Integradas



Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco

Nos IF compostos por áreas integradas de conhecimentos, observamos na figura 11, por exemplo: a integração da área de Natureza e Linguagens formando a trilha – Modos de vida, cuidado e inventividade.

Sendo assim, a proposta dos IF na rede estadual de Pernambuco apresenta a seguinte quantidade de oferta de trilhas formativas:

Figura 14 – Itinerários Formativos de Pernambuco


ITINERÁRIOS FORMATIVOS		
Tipos	Área	Trilhas
Específicas	Linguagens	3
	Matemática	1
	Natureza	2
	Humanas	2
	Formação Técnica e Profissional	4
Integradas	Linguagens + Matemática	1
	Linguagens + Natureza	1
	Linguagens + Humanas	1
	Matemática + Natureza	1
	Matemática + Humanas	1
	Natureza + Humanas	1
Total		18

educacao.pe.gov.br

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco

Dessa forma, a distribuição dos Itinerários Formativos, das diversas áreas do conhecimento e da educação técnica e profissional da rede estadual de ensino de Pernambuco anuncia em sua proposta curricular como alicerçada numa abordagem pedagógica com base na **interdisciplinaridade**, na **autonomia**, no **protagonismo** e na **inovação**.

No entanto, o processo de escolhas dos Itinerários Formativos e suas trilhas pelas escolas da rede estadual de Pernambuco está sendo realizado ainda no ano de 2021 para começar a ser implementado a partir do primeiro ano do ensino médio em 2022. Os gestores escolares, coordenadores pedagógicos, analistas educacionais das escolas, secretários escolares, professores, estudantes e seus responsáveis ainda estão se apropriando dessa nova proposta de novo ensino médio de Pernambuco com base na legislação nacional que regulamenta a reforma da etapa do ensino médio nos estados da federação.

Assim sendo, questionamos como estão sendo feitas essas escolhas dos Itinerários Formativos que irão dar conta da formação de jovens de 15 a 17 anos? Os sujeitos a quem essa formação se destina estão sendo consultados e chamados a participar dessas escolhas realizadas pelas escolas? Os professores participaram efetivamente dessas escolhas a serem ofertadas pelas instituições escolares? Os jovens estudantes do ensino médio apresentarão maturidade necessária para realizarem escolhas tão importantes que definirão o seu percurso

formativo com implicações para seguir seus estudos em nível superior conforme trilha formativa escolhida ainda no início do ensino médio?

Com essas indagações acerca dessa nova reconfiguração da reforma do ensino médio no âmbito dos estados, trazemos para reflexão as críticas tecidas por Silva (2021) sobre a reconfiguração do ensino médio de Pernambuco em relação aos Itinerários Formativos considerados como:

[...] o momento da formação em que os jovens são conduzidos a fazerem a escolha de uma área de conhecimento a ser aprofundada. Uma crítica corrente a essa ideia diz respeito à escolha precoce por uma área especializada de estudos, em uma fase da vida na qual o jovem ainda não tem maturidade para tanto, sendo necessário que se tenha o maior contato possível com diferentes áreas. (SILVA, 2021, p. 99)

Essas considerações de Silva (2021) trazem à tona a antiga discussão do ensino médio dual que pensávamos está já superado da educação brasileira, onde de um lado existia a oferta de uma escola de ensino médio composta por um conjunto de sólidos conhecimentos gerais historicamente acumulados voltados para os estudantes oriundos das camadas mais ricas do país e de outro lado uma proposta de escola que propunha conhecimentos aligeirados e voltados para a formação de mão de obra barata destinada, unicamente para a parcela mais pobre da população.

Nessa direção, concordamos com a afirmação de Silva (2021, p. 99), “[...] a proposta de Pernambuco expressa uma clara tendência ao estreitamento do contato dos jovens com as áreas de ciências humanas e sociais, bem como com as disciplinas que foram diluídas na área de linguagens e suas tecnologias, como são o caso de artes e educação física.”

A afirmação de Silva (2021) é pertinente uma vez que observamos na distribuição dos componentes curriculares das áreas de conhecimentos que compõem a Formação Geral Básica do Ensino Médio de Pernambuco a seguinte organização de quantitativo de aulas por componente curricular:

Tabela 4– Matriz do Novo Ensino Médio de Pernambuco

Matriz do Novo Ensino Médio Aulas Semanais por ano				Total de aulas no Novo Ensino Médio Para UMA turma
Número de aulas por semana nova Matriz	1º ANO	2º ANO	3º ANO	
Língua Portuguesa	5	4	3	12
Arte	1	0	0	1
Educação Física	1	1	0	2
Língua Inglesa	1	2	1	4
Matemática	5	3	3	11
Química	2	1	1	4
Física	2	1	1	4
Biologia	2	1	1	4
História	1	2	1	4
Geografia	2	1	1	4
Filosofia	2	0	0	2
Sociologia	0	2	0	2
PV	2	2	2	6
Eletivas	2	4	2	8
Aprof. Obrigatório	2	4	10	16
Aprof. Optativo	0	2	4	6

Fonte: adaptado da Secretaria de Educação de Pernambuco

Observamos que os componentes curriculares gerais são todos reduzidos na distribuição de sua carga horária ao longo de todo ensino médio, para abrir espaço de oferta para o estudo de projeto de vida, eletivas e para as unidades de aprofundamento. Esse processo de flexibilização e estreitamento curricular poderá apontar para uma formação menos qualificada na preparação dos jovens das escolas públicas para disputarem uma vaga no ensino superior (KUENZER, 2017; FRIGOTTO, 2017; CUNHA, 2017).

Consideramos ainda, que este novo formato de ensino médio acarretará sérias implicações na formação e carreira docente, uma vez que há a possibilidade de diferentes arranjos por áreas de conhecimento, podendo resultar no direcionamento da regência dos professores para assumir componentes curriculares que não estão habilitados e/ou lecionar

aulas que fazem parte das unidades de estudos sobre o pretexto da interdisciplinaridade propagadas como ações colaborativas entre os sujeitos.

No tocante à formação dos estudantes no Itinerário Formativo Profissionalizante e Técnico, a rede Estadual de Pernambuco já possui 50 Escolas Técnicas distribuídas pelas suas 16 Gerências Regionais de Educação, descartando assim, as possíveis parcerias com outras instituições para que sejam efetivadas a formação para os estudantes que escolherem esse percurso formativo. No entanto, ainda não sabemos se o quantitativo de estudantes que resolverem optar pelo IF Profissionalizante e Técnico conseguirá, de fato, uma vaga nas Escolas Técnicas da Rede Estadual.

5.5 O ideal freireano de educação como contraproposta ao modelo de educação gerencial: conscientização, emancipação e problematização

Embasada nos referenciais da Pedagogia Paulo Freire, neste tópico destacamos algumas categorias fundantes do pensamento freireano, voltadas para uma análise da situação da educação brasileira em tempos de gerenciamento da educação no Brasil e no Mundo.

Com a constatação de que a estrutura de garantia dos direitos sociais brasileira vem sofrendo ataques e perdas ocasionadas por um Estado que opta por um modelo de gestão pública que limita os direitos trabalhistas e sociais, alinhando-se aos interesses do livre mercado, postura que atinge diretamente a população mais vulnerável, tecemos as nossas considerações com base nas leituras e discussões acerca das ideias fundantes contidas na Pedagogia de Paulo Freire, percebemos que a categoria “conscientização” é um elemento constante na articulação que Freire faz sobre a prática educativa em prol de uma educação libertadora.

A educação que se propõe à libertação, compreende o ser humano como sujeito que pensa sobre si mesmo e o mundo que o cerca através de constantes relações. Estas relações se constituem a partir das condições materiais e históricas vividas pelas pessoas em seus diferentes contextos, no entanto, diante das interações que são criadas entre ser humano-economia-política, ao longo da história, percebe-se a existência de estruturas sociais com base na exploração, opressão e injustiças entre dominadores e dominados.

A busca por uma educação libertadora, nasce da necessidade de transposição de uma vivência limitadora das capacidades, possibilidades e direitos sociais negados ao longo da história dos povos dominados.

No caso do Brasil, a negação dos direitos é estabelecida desde o início da colonização, onde os povos indígenas foram expropriados de sua terra e de sua cultura e o povo africano raptado de sua terra natal para ser escravizado e considerado como “não humano”, pois os colonizadores alegavam que o povo escravizado não tinha alma, ideia defendida, na época, pela igreja católica também.

O Brasil traz a marca de uma nação que foi formada a partir do pensamento de dominação e exploração sem limites, portanto, a prática do exercício de poder tem revelado o uso de critérios, comumente desumanos.

Nesse contexto brasileiro, a educação numa perspectiva transformadora dessa realidade negadora de direitos é um ato de libertação, segundo Paulo Freire, mas para quê aconteça a mudança é preciso que os indivíduos tomem consciência dessa situação limitante e passem a refletir criticamente sobre os processos castradores dos direitos e liberdades, desvelando suas verdadeiras intenções.

Então, conscientizar-se é um processo elaborado pelo próprio ser humano a partir de reflexões críticas sobre a realidade concreta vivida, conseqüentemente, a conscientização possibilita uma postura de comprometimento e responsabilidade dos sujeitos em prol de um engajamento ativo no Mundo para transformá-lo e assim contribuir para relações mais humanas.

Sobre a compreensão do conceito de conscientização como reflexão crítica e ação para a transformação, Freire afirma: “A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos.” (FREIRE, 1979, p. 16).

Com esta afirmação, Freire chama atenção para a necessidade do processo de desmistificação das estruturas opressoras estabelecidas por quem pretende perpetuar a dominação. Nesse processo de desvelamento, a educação problematizadora, aquela que instiga e inquieta os educandos para a análise crítica do que acontece ao seu redor e no mundo, com vistas a uma reflexão do que está estabelecido como “verdades”, dogmas e estigmas, possibilita o desnudamento e a compreensão da realidade concreta.

E é a partir dessa nova visão das coisas, que surge a possibilidade de uma ação coletiva e organizada das massas, dos oprimidos para a busca permanente de transformação de sua existência.

No atual contexto histórico, político, econômico e social do Brasil, o processo de nascer, viver, amar, sofrer e lutar por situações menos injustas, mesmo diante das situações

concretas de opressão e de tantas “malvadezas”, como diria Freire, não tem como não nos indignarmos.

Acreditamos que a nossa indignação é legítima quando assistimos aos noticiários e constatamos que as nossas crianças, adolescentes e jovens negros e pobres perdem as suas vidas pelo simples fato de pertencerem a um determinado grupo social, o grupo dos “marginalizados”. São marginalizados porque vivem à margem das possibilidades promovidas pelos bens econômicos e culturais construídos ao longo da história da sociedade.

Freire (2000b, p. 24) afirma que, “[...] é imprescindível que o Estado assegure verdadeiramente que todos são iguais perante a lei e que o faça de tal maneira que o exercício deste direito vire uma obviedade.” Somos iguais enquanto seres humanos, no entanto, separados e divididos pelas condições sócio-econômicas determinantes de um modo de viver num país que prega a igualdade na lei, mas que na prática não assegura o bem maior dessas pessoas, que é a sua vida.

Fica evidente, a cada dia, o emprego da lógica da economia em detrimento da lógica da existência humana, marcada pela valorização exacerbada do capital e do lucro num país que não está cuidando dos mais vulneráveis, ou seja, da maioria da população brasileira que vive em situação de pobreza, desprovida das necessidades mais básicas que um ser humano possa ter.

Então, Paulo Freire (2000b, p. 24) nos chama atenção para uma de suas muitas indignações: “O que me parece impossível aceitar é uma democracia fundada na ética do mercado que, malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia.” Democracia tão defendida nos períodos de eleição e tão esquecida quando os muitos agentes públicos assumem o poder.

A atitude de indignação que Freire nos ensina é de postura consciente, portanto, crítica, mas por sua vez, impulsionadora de busca por ação transformadora da realidade que está posta como impossível de mudança. É atitude de resistência coletiva dos grupos marginalizados e também daqueles que não mais aceitam neste mundo desumano e tão desigual, essa realidade castradora das possibilidades da vida.

5.5.1 Em que medida Paulo Freire em sua indignação nos ajuda a pensarmos as nossas indignações perante a educação brasileira que está posta?

Ao longo de sua existência, Paulo Freire foi um ser humano que lutou por um mundo mais igual e menos desumano e a sua indignação diante das situações opressoras lhe causava

tristeza, mas nunca desesperança. “É por isso que uma das condições para a continuidade da briga contra o poder que nos domina é reconhecer-nos perdendo a luta, mas não vencidos.” (FREIRE, 2000b, p. 23).

Nesse sentido, é com muito pesar que estamos observando como cada nação vem enfrentando a pandemia do coronavírus que assolou o Mundo a partir de 2020 e ainda é uma realidade preocupante em muitas nações, inclusive no Brasil, principalmente porque vivemos num país que além de batalhar com a pandemia do coronavírus, enfrenta o problema da desigualdade social, consequência da grande concentração de renda e de uma má gestão pública do país e de cuidado com o seu povo.

Muitas vezes nos sentimos como Paulo Freire nos alertou: “Com a vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a auto-estima esfarrapada, não se pode lutar.” (FREIRE, 2000b, p. 24). Nessas horas, é necessário buscarmos forças além de nós, nas forças oriundas da coletividade ou até mesmo dentro de nós, quando acreditávamos não existir.

Freire nos mostrou a possibilidade através do olhar sensível que acolhe os oprimidos, mas que também os chama para uma tomada de consciência crítica desse mundo, muitas vezes, feio e injusto. Apresenta-nos uma proposta de educação problematizadora, através de uma prática educativa a favor do diálogo, da reflexão e da mobilização para uma práxis transformadora.

A pandemia no Brasil, apenas trouxe à tona o que tentava ficar mascarado, ou seja, as desigualdades sociais, as situações desumanas que muitos já vivenciavam nas periferias urbanas e nas áreas distantes das metrópoles. Sabemos que esse vírus não escolhe a quem contaminar, porém, é evidente que os indivíduos que já viviam em condições desumanas, são os que mais estão expostos a serem contaminados.

E, infelizmente, estamos vivendo uma situação de calamidade pública e também de extremo descaso na saúde pública no Brasil. Enquanto outras nações mais organizadas e orientadas por uma gestão do Estado que assegura aos seus cidadãos o direito à vida, que por sua vez implica em direito à moradia, segurança, alimentação, entre outros, no entanto, no Brasil se observa o contrário.

Estamos em tempos muito difíceis de se viver, com a enxurrada de reformas de cunho fiscal nas políticas sociais, da alta dos preços da gasolina, dos alimentos, da alta do desemprego e das ocupações uberizadas. Nossa atitude é sempre de indignação e de denúncia às injustiças observadas, mas também é necessário que busquemos a possibilidade de anúncios em meio a essa ditadura do mercado que dilacera nações e vidas por onde passa.

Busquemos nos fortalecer nas palavras de Freire: “Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta.” (FREIRE, 2000, p. 26)

Sendo assim, estamos vivenciando, atualmente, um momento de recuo na história da democracia brasileira e das condições de vida da maioria do seu povo, no entanto, a esperança nos move a acreditar e lutar pela transposição dessa atual situação-limite. Reconhecemos, assim como Freire, que a transformação possa ser demorada, no entanto, a cada dia se percebe a necessidade de uma lógica de gestão pública distante dos ditames do capital.

Nesse contexto, um processo de ação educativa que preze pela tomada de consciência política, com base nos conceitos freireanos e, em específico, a partir da obra freireana: *Conscientização - Teoria e Prática da Libertação - Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire*, mobiliza-nos para uma reflexão sobre a situação atual do país em busca de uma análise mais profunda das pautas neoliberais que alegam, no plano da aparência, preocupação com a economia do país e que na essência não consideram a grande parcela da população que está vivendo à margem dessa sociedade produtiva economicamente e que, diante das políticas restritivas, encontram-se sem recursos das mais diversas ordens que possibilitem a sua sobrevivência e existência humana.

Nesse sentido, trazemos para análise, a afirmação de Freire (1979, p.12): “Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho.” Compreendemos que essa visão sobre o papel da educação libertadora que Freire propõe é desveladora das situações-limites, castradoras vivenciadas por grande parte da população brasileira.

Então, o processo de conscientização, segundo Freire (1979, p. 15): “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.”

Sendo assim, no momento atual em que todos nós estamos vivendo, é necessário que possamos nos mobilizar, mesmo que de forma não presencial, para que grupos dominantes não se aproveitem da situação atual para usurpar ainda mais os direitos da sociedade brasileira.

Nessa direção, a afirmação de Freire sobre a ação e reflexão a partir de uma conscientização é pertinente na tentativa de buscarmos uma maior compreensão e análise da conjuntura brasileira atual. “[...] Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados

estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos.” (FREIRE, 1979, p. 16)

Com essa afirmação de Freire, compreendemos que a busca por direitos e por uma vida coletiva mais humanizadora, é uma atitude crítica de tomada de consciência na luta contra as situações de injustiça social e opressoras que ainda são vivenciadas por uma grande parte da sociedade brasileira.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire faz uma análise acerca de qual tipo de pedagogia poderá possibilitar uma educação para a liberdade dos povos que estão em condição de vivências opressoras, desumanas e injustas.

Freire faz uma reflexão sobre como os seres humanos, através de um processo cultural, apropriam-se ou se expropriam do resultado da ação humana (trabalho), dividindo-se em opressores e oprimidos. E nesse sentido, o autor constrói uma linha de raciocínio sobre as condições históricas que ocasionaram a dominação de uns sobre outros, a partir do poder econômico.

Freire na mesma obra também tece reflexões de como, na história do Brasil, ao longo das nossas vivências, as pessoas foram forçadas a pensar de forma alienada, ou seja, sem refletir sobre as condições concretas vividas e nas relações distorcidas, consequentemente, travadas pelos opressores aos oprimidos.

Nesse sentido, Freire elabora fortes críticas à educação “bancária”, comum nas escolas brasileiras, principalmente, até o fim do século XX, baseadas na domesticação e transferência vazia de conhecimentos aos estudantes que eram considerados por esse tipo de educação, como seres desprovidos de conhecimentos e que, portanto, precisavam, encher-se de conteúdos transmitidos e depositados pelos professores.

Para Freire, essa educação bancária serve apenas aos dominadores, pois visa à adaptação e ao estabelecimento da “desordem organizada”. Servindo assim, à alienação das massas, com o intuito de que estas aceitem docilmente a desigualdade social e as relações desumanas como algo “normal”. No entanto, só uma educação problematizadora, a partir dos oprimidos, possibilita a reflexão crítica da realidade, como forma de desvelamento, decodificação das situações-limites (realidades dadas como insuperáveis) e uma busca permanente por mudar, transformar a história, o concreto vivido pelos oprimidos.

Nessa perspectiva, educar é conscientizar num permanente movimento em busca da humanização, num processo constante de reflexão-ação, onde se dá a busca pelo “Ser Mais” (vocação ontológica do ser inconcluso).

Esse movimento permanente de lutas em busca da superação da contradição: opressores e oprimidos é permeado por uma pedagogia transformadora, onde os oprimidos, imbricados pelo diálogo, engajam-se na luta por liberta-se da consciência ingênua e alienante do mundo e passam a elaborar uma consciência crítica sobre a realidade.

O oprimido percebe-se enquanto tal (situação opressora) e vai se desvencilhando das amarras da consciência mítica, da auto desvalia, da aderência da consciência opressora no oprimido, e vai assim, engajando-se numa ação cultural de transformação.

Nesse sentido, o diálogo é algo primordial para uma educação problematizadora que promova à humanização. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, 1981, p. 92).

Percebe-se, então, na proposta de Freire, uma educação para a emancipação dos sujeitos, em busca de uma verdadeira autonomia, ao que ele vai chamar de práxis autêntica, ou seja, a capacidade dos indivíduos tomarem consciência do seu concreto vivido e ir em busca de mudanças, de transformação social para além das situações castradoras dos seus direitos, da sua vocação de “Ser Mais”. E é nessa concepção, que os indivíduos vão em busca de inéditos-viáveis, em busca das possibilidades, das mudanças em busca de situações mais humanas e justas de se viver e de se conviver.

5.5.2 A proposta pedagógica apresentada por Paulo Freire no quadro educacional brasileiro atual permeado pelo retrocesso nas políticas educacionais

O contexto político-econômico do Brasil atual, apresenta uma retomada por políticas públicas restritivas e dissociadas das políticas que prezam por uma segurança social das camadas populares. A agenda econômica do Brasil, tem primado pela supremacia dos aspectos financeiros e rentistas do grande capital do quê pela necessidade de suprir as demandas sociais da população brasileira que se encontra em situação de vulnerabilidade econômica.

Nesse contexto de opressão e de grande desigualdade social, a proposta de uma educação libertadora, defendida por Freire, permite-nos a promoção de uma reflexão sobre as situações-limites (situações castradoras de direitos) vivenciadas por muitos jovens e adultos das grandes periferias urbanas, como também dos que vivem em áreas distantes, campo, indígenas, quilombolas, entre outros; que estão enfrentando, cotidianamente, explorações, trabalho desumano ou sendo impossibilitados de exercer a sua cidadania.

Essa proposta de Freire por uma educação libertadora, possibilita aos indivíduos uma análise crítica de sua postura no mundo e das diferentes relações estabelecidas em nossa sociedade capitalista, onde esta transforma essas relações humanas em relações comerciais, puramente mecânicas, tornando as pessoas em apenas “coisas”, portanto, desumanizando-as.

Freire propõe, então, uma mudança a partir de uma educação que parta da realidade vivida pelos sujeitos, possibilitando-lhes a passagem de uma consciência ingênua (anti dialogal) para uma consciência crítica (dialógica).

Sendo assim, o cenário atual do Brasil, fortemente polarizado, entre os que defendem os interesses do grande capital econômico (opressores), mas entre estes, encontram-se, também, os oprimidos que não se percebem como tal e alienados da sua situação de exploração e injustiças, defendem as pautas dos seus opressores, atuando como verdadeiros “cães de guarda”, servindo alienadamente aos dominadores.

Por outro lado, estão os que lutam por políticas sociais mais justas, agrupam-se em busca de defender direitos e alertar sobre as políticas de governos descompromissados com as necessidades gerais do povo e de assistência social, têm marcado, fortemente, as nossas relações sociais no Brasil.

Então, mais do que nunca, necessitamos de uma educação que promova a discussão, o diálogo, o respeito ao ser humano e que permita a descodificação das “aparências” propagadas pelos discursos e propagandas contra a participação e emancipação dos sujeitos oprimidos, marginalizados e esfarrapados do Mundo.

A seguir, trazemos para análise algumas categorias freireanas presentes em duas de suas obras mais estudadas no Brasil:

Quadro 7– Categorias fundantes encontradas nas obras de Freire: Pedagogia do Oprimido e Educação como Prática de Liberdade

CATEGORIAS ENCONTRADAS NOS LIVROS DE FREIRE	
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE	PEDAGOGIA DO OPRIMIDO
DIÁLOGO	DIÁLOGO
DEMOCRACIA	PRÁXIS: REFLEXÃO-AÇÃO
LIBERTAÇÃO	LIBERTAÇÃO

CONSCIENTIZAÇÃO	CONSCIENTIZAÇÃO
INACABAMENTO	INACABAMENTO
HUMANIZAÇÃO	HUMANIZAÇÃO
EDUCAÇÃO COMO AÇÃO SOCIAL	AÇÃO CULTURAL
SER MAIS	SER MAIS
EMANCIPAÇÃO	EMANCIPAÇÃO
DESCODIFICAÇÃO	ENGAJAMENTO

Fonte: elaborado pela autora com base nas obras de Freire.

As duas obras de Freire, apresentam categorias discutidas por ele que nos chamam para a luta pelos direitos das pessoas, portanto, pelos direitos humanos, buscando valorizar as capacidades e possibilidades que todos e todas têm de buscar melhorar a sua condição nos espaços vividos e permeados por relações sociais, econômicas, políticas e culturais entre os diferentes sujeitos.

É preciso criar novas relações mais humanas entre os humanos, relações de respeito às pessoas, prezando pelos seus direitos e dignidades. Há que se cuidar mais das pessoas, nas diferentes etapas de sua vida e nas diferentes circunstâncias e lugares que estas ocupam no espaço geográfico físico e cultural.

No Brasil, nação que segue os reflexos econômicos das políticas neoliberais internacionais, percebe-se a falta de políticas mais efetivas no combate, atualmente à fome, a falta de habitação, seguridade social e trabalhista do seu povo, como também na falta de políticas educacionais numa perspectiva de emancipação dos sujeitos.

Percebe-se, que poucos têm muito além do essencial e muito não detêm o que é de mais essencial. A vida de muitos parece que vale menos. Em nossa nação, há muitos esfarrapados mendigando comida nas ruas, nos ônibus e nas praças. Lutar pelos direitos daqueles que não têm e que ainda não sabem dizer a sua palavra, é a proposta da educação para a emancipação. É a possibilidade de se perceber excluído e excluído sendo, perceber que tem menos e que deveria Ser Mais. Ser mais como pessoa, resguardando a sua dignidade humana nos direitos mais básicos. Percebe-se que para viver é preciso comida, é preciso

moradia, é preciso trabalho, é preciso educação, é preciso transporte, é preciso... muitas outras coisas!

O processo de conscientização, através de uma educação problematizadora e que possibilite a liberdade de escolha, a liberdade de falar, de participar de se fazer ouvir, é uma proposta emancipadora da condição de oprimido para transformar as situações-limites que dilaceram a sua vida e dignidade humana, em busca de uma ação social e cultural para além das situações opressoras, permitindo assim, uma nova realidade permeada por relações mais justas.

Compreendemos que as obras de Freire estão permeadas por esses dois conceitos fundantes que utilizaremos como destaque para discussão da situação atual da educação brasileira em tempos de reformas educacionais com base no gerenciamento da educação, materializada na reforma da etapa do ensino médio e suas implicações para a formação dos professores: **práxis** e **resistência**, pois o próprio Freire vivenciou o tempo todo a resistência em períodos tão difíceis no Brasil e na América Latina por longos anos. Onde a sua consciência e ação política refletiam uma **práxis libertadora**, sem separação entre o pensar e o agir enquanto educador crítico e politizado lutando por uma transformação social do mundo em que vivia. “Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. Daí que a leitura de um texto demanda a leitura do contexto ao qual ela se refere” (FREIRE, 1978, p.29). Para Freire, o conceito de **práxis** está relacionado a unidade entre teoria e prática.

Já a **resistência** está ligada à luta consciente, balizada por um pensar autônomo e engajado com a luta contra a desumanização, domesticação e opressão. Para Freire, ser resistente é assumir uma atitude radical, portanto, ação consciente para denunciar situações opressoras e lutar pelo anúncio de possibilidades e de mudanças. Freire afirma que “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (FREIRE, 2000a, p. 67).

Nesse sentido, a resistência está na luta, na briga, na indignação, na denúncia e ainda por acreditar, por ter esperanças que as coisas que estão postas podem mudar para melhor. Assumir uma atitude contrária à resistência significaria para Freire: “[...] a acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir” (FREIRE, 2000b, p. 40).

Compreendemos que comungar com as ideias propostas por Freire à educação, mas também a ação humana como um todo, possibilitará uma **ação consciente** e engajada com a própria vida, enquanto ser social, histórico e emocional. “A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos,

mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. (FREIRE, 1979, p. 16).

O pensamento pedagógico e social de Paulo Freire é um redirecionamento norteador contra a desconstrução das possibilidades de vida mais humanas. Permite-nos pensar enquanto coletividade e não apenas nos nossos interesses pessoais-individualistas.

Na educação, o pensamento pedagógico de Freire tem enfrentado grandes divergências e até posturas cínicas e malvadas desvirtuando todo o seu legado para a educação. No entanto, esses ataques têm levado muitos educadores e defensores da pedagogia freireana a tomar atitudes de resistências denunciando os reais interesses que estão por trás dessas perseguições.

Nesse sentido, pensar em uma transformação de mundo, assim como nos alerta Freire, é pensar na busca por situações que ainda não são reais, mas possíveis de se tornarem concretas, ou seja, são inéditos viáveis.

[...] os temas se encontram encobertos pelas “situações-limite” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face as quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens [e mulheres] não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito-viável”. (FREIRE, 1975, p. 110)

Então, a partir da Pedagogia Paulo Freire, as pessoas começam a identificar as situações-limites vivenciadas em seu contexto histórico-material e passam a pensar alternativas coletivas possíveis a fim de quebrar o *status-quo* determinado por estruturas dominadoras.

Assim sendo, a proposta da Pedagogia com base nos ideais freireanas possibilitará, tantos aos educandos quanto aos educadores, o enfrentamento de uma resistência propositiva, crítica e consciente diante das pautas impostas pelos reformadores da educação e dos seus interesses privatizantes, visando padronizar e minimizar as possibilidades de aprendizagens dos sujeitos que visem em contextos plurais, nas diversas partes do país.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, propriamente, ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar.

(FREIRE, 2016, p. 206)

Considerando o nosso objetivo de trabalho que foi o de analisar as políticas de formação inicial de professores, inseridas no contexto da reforma gerencial, com base na Reforma do Ensino Médio, analisando ainda, os possíveis movimentos de resistência nos processos de elaboração e implementação dessas políticas no período (2014-2021), constatamos que as estratégias neoliberais que balizaram as reformas educacionais no Brasil com foco no gerenciamento e controle dos resultados influenciaram fortemente as novas políticas de formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica.

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio no Brasil foi pensada juntamente com um pacote de reformas econômicas e sociais a partir de 2016 com a tomada do poder executivo federal, através da estratégia de impeachment à Presidente eleita, Dilma Rousseff e a tomada do poder pelo seu vice Michel Temer. Segundo os estudos que apresentamos ao longo do texto, consideramos que o impeachment se configurou como um golpe de Estado arquitetado por vários atores que compõem a Nova Direita no Brasil e no Mundo (APPLE, 2001) com o intuito de inserir uma nova ordem econômica no país, alinhada aos interesses do capitalismo globalizado.

A nossa preocupação nesse estudo foi desocultar as práticas hegemônicas, propagadas como verdadeiras e/ou como melhores alternativas, assumindo assim, uma visão aparentemente legítima dos fenômenos, no entanto, estas não representam a essência dos interesses que estão por detrás das aparências que por sua vez, são intencionalmente divulgadas pelos aparelhos ideológicos que se colocam a serviço do capital.

Ao longo do trabalho de pesquisa, utilizamos os referenciais da Teoria Crítica e da Pedagogia Paulo Freire para tecermos reflexões acerca das concepções e interesses que estão norteando a produção dos documentos legais que embasam a Reforma do ensino Médio e as Políticas de Formação Inicial e Continuada dos Professores respaldadas no modelo de gerenciamento da educação por resultados.

A partir das nossas análises, destacamos os impactos da Reforma do Ensino Médio e da instituição da BNCC da Educação Básica nas políticas de Formação de Professores que sofreram mudanças na sua concepção e estrutura organizativa do currículo, apresentando uma proposta de formação pautada em competências e habilidades, identificando-se em muito com as DCN's de Formação Inicial de Professores de 2002, criadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais que foram homologadas em dezembro de 2019, definindo a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), revogando a Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelecia princípios e orientações para a formação de professores com qualidade, recebeu e ainda recebe muitas críticas e resistência à sua aprovação e implementação nas Instituições Superiores de Formação de Professores. Como também, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Esses dois dispositivos de formação de professores, juntamente com os outros documentos que norteiam a Reforma do Ensino Médio e a BNCC da Educação Básica, constituem-se como elementos que estão diretamente relacionados à perspectiva de formação dos sujeitos desvinculada de uma formação humana integral.

Assim sendo, os elementos motivadores da atual Reforma do Ensino Médio e das recentes políticas de formação inicial e continuada dos professores, estão sob a égide do capital, com o intuito de precarizar o trabalho docente e a formação dos jovens estudantes do ensino médio provenientes das classes populares numa tentativa de formar as futuras gerações de trabalhadores nos moldes do trabalho flexível para atender aos interesses do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a Educação Pública sofre influência dos “Empresários da Educação” (Freitas, 2012, 2014, 2018) que estão propondo uma agenda para a educação pautada na gestão empresarial e com o intuito de que a educação estatal seja gerida pela iniciativa privada

como o modelo eficiente e eficaz para obter resultados impactantes nos índices de desenvolvimento da educação em nível nacional e internacional (IDEB e PISA).

Os empresários da educação defendem a lógica racional e técnica de formação dos estudantes e dos professores, em estreita relação com as políticas de responsabilização da educação com base no desempenho dos estudantes nas avaliações externas. (FREITAS, 2014).

Como apontado ao longo desse estudo, os empresários da educação constituem o fenômeno que Apple (2001; 2003) denomina de Nova Direita, caracterizando-se como o grupo dos liberais que defendem os interesses do livre mercado e, portanto, a educação para eles precisa fomentar a produção capitalista através da preparação de novas forças de trabalho que atendam melhor a esse mercado que visa os lucros dos seus investimentos e assim, os trabalhadores são concebidos como meros instrumentos de trabalho.

Com essas considerações, a Teoria Crítica da Educação nos induz a uma compreensão crítica sobre esses mecanismos produzidos em nossa sociedade baseados no capitalismo marcado pela acumulação de bens e nas desigualdades sociais. Então, as políticas educacionais têm seguido o enfoque da competição entre os sujeitos, na valorização da meritocracia desvinculada da promoção dos direitos sociais, numa sociedade que sofre marcas de exploração e desigualdades econômicas, sociais e culturais e ainda a defesa de ações voltadas para o individualismo.

Os estudos de Rodriguez (2014) trouxeram à tona a discussão acerca das contradições sociais ocasionadas pela acumulação do capital por uma pequena parcela da sociedade em detrimento da maioria da população que sofre as consequências da exploração econômica, enriquecendo assim, os detentores dos meios de produção e serviços. No entanto, essas contradições não são declaradas, mas sim ocultadas através de mecanismos ideológicos que têm alienado aos que não conseguem acumular e gerar riquezas para si mesmo dentro da cadeia econômica do capitalismo.

Nesse sentido, para atender ao modelo de sociedade baseada na acumulação do capital, o discurso da modernização é divulgado como estratégia de mudança e melhoria do atual estado das coisas, distorcendo a realidade para promover a verdade da classe dominante (RODRIGUEZ, 2014). Então, a análise crítica do discurso construído nos documentos que embasam a reforma do ensino médio, a BNCC do ensino médio e a formação inicial e

continuada dos professores da educação básica e ainda a BNC de Formação inicial e da BNC de Formação continuada elaboradas sem ampla discussão popular, apresentam um discurso de consenso social valorizando o modo de produção capitalista e a defesa da escola como uma empresa a serviço do capital.

Constatamos, ao longo da pesquisa documental, que os discursos contidos na legislação que analisamos, contêm narrativas, aparentemente progressistas, pois apresentam as categorias como: participação, gestão democrática, autonomia e protagonismo, no entanto, quando analisadas na totalidade do texto, destoam do sentido progressista baseado na luta histórica e coletiva dos defensores da educação pública de qualidade social, assumindo os ideais neoliberais em defesa do capitalismo.

Assim sendo, as políticas de gerenciamento na educação atuam em defesa de uma organização administrativa de controle, através das avaliações e dos novos mecanismos tecnológicos que são criados para prestação de contas e da busca pela eficiência dos procedimentos gerenciais necessários ao controle dos resultados. (APPLE, 2001)

Vimos que no Brasil a aliança hegemônica que forma a Nova Direita estudada por Apple (2001), determinou as reformas gerencialistas na educação, principalmente, através da ala dos Neoliberais que defende as práticas de consumo como liberdade de escolha e, conseqüentemente, como materialização de uma sociedade democrática. O cidadão é resumido à figura de comprador. (APPLE, 2003)

Essa visão é transportada para a Reforma do ensino Médio no aspecto da defesa da liberdade de escolha pelos estudantes do percurso formativo que deverão cursar ao longo dos três anos do curso. No entanto, vimos que essa propaganda de autonomia dos estudantes é derrubada na medida em que analisamos as possíveis arrumações do Currículo do Ensino Médio a partir das realidades das redes de ensino de cada Estado brasileiro, uma vez que estes poderão enfrentar dificuldades em ofertar diferentes itinerários formativos.

Associados ao grupo dos neoliberais, observamos que o grupo dos neoconservadores também influenciou as recentes reformas educacionais no Brasil, pois essas reformas foram marcadas por um posicionamento ideológico que defendeu a padronização do currículo e o controle do padrão de qualidade na educação, materializados através do texto final da BNCC e nas suas implicações para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, com o intuito de controlar e policiar a ação docente entendida como perigosa e

subversiva aos ideais da moralidade cristã e dos bons costumes. Citamos como exemplo desses grupos neoliberais e neoconservadores no Brasil, o MBL e a Escola sem Partido que estiveram defendendo pautas em prol do livre mercado na educação e as pautas conservadores buscando retirar avanços nas discussões multiculturais e nas propostas progressivas da educação.

Para enfrentar esse movimento de reformas neoliberais e ao mesmo tempo conservadoras, muitas mobilizações aconteceram como enfrentamento e ações de resistência ao MBL e ao ESP, como por exemplo, as mobilizações secundaristas de 2016 e o movimento dos professores e sindicalistas criado nas redes sociais Professores contra a Escola Sem Partido e a Escola Sem Mordança.

O modelo atual de educação, defendido pelos empresários da educação, respalda-se nas reformas educacionais que foram implantadas nos Estados Unidos na era Bush e na Inglaterra com Margareth Teacher, no entanto, essa forma de entender a educação com princípios empregados nas administrações das empresas, não considera os aspectos sociais e culturais envolvidos nos processos de avaliação dos resultados das escolas, estudantes e professores, culpabilizando-os pelos possíveis alcances ou não das metas estabelecidas.

Dessa forma, a gestão da educação é compreendida como elemento central para a elevação da qualidade da educação, desconsiderando os aspectos que estão fora dos muros das escolas, como as condições de vida dos estudantes. (FREITAS, 2018)

Então, para fortalecer a gestão educacional de base neoliberal, Ball (2014) apresenta o conceito de rede de performatividade em prol da construção de uma governança com o objetivo de aumentar o desempenho e os resultados desse tipo de gestão. No decorrer dos estudos de Ball, vamos entender a necessidade dos capitalistas investirem na formação de intelectuais que propagam e defendam os ideais do livre mercado. Estes são denominados por Ball (2014) de ThinkTanks, considerados como mentes brilhantes com o intuito de elaborarem propostas políticas, relatórios e artigos que defendam, inclusive, o conceito de governabilidade neoliberal influenciando nas subjetividades e práticas dos agentes institucionais com vistas a produzir no campo individual e pessoal atitudes de docilidade e produtividade.

Esse movimento de gerenciamento da educação materializado nas reformas das políticas educacionais brasileiras, também foi impactado pelo movimento de globalização

ocorrido em outras sociedades que reestruturaram o papel do Estado para uma perspectiva descentralizadora na definição de políticas educacionais e na transferência da gestão pública para a iniciativa privada, gerando políticas focalizadas nos resultados. (CASASSUS, 2001)

A concretização da nova proposta de Ensino Médio via Lei 13.415/2017, instaura na última etapa da educação básica um novo modelo de formação dos jovens desvinculado das discussões que vinham sendo defendidas pelos educadores e instituições científicas e sindicais na perspectiva da emancipação dos sujeitos e na formação humana integral. O atual modelo de formação é marcado pela dissociabilidade entre teoria e prática, pois a estrutura curricular proposta é dividida entre conhecimentos gerais e itinerários formativos.

Em consonância com a Reforma do Ensino Médio, surgiram novas propostas de formação inicial e continuada dos professores, embasadas no movimento global do expansionismo neoliberal, marcadas pelo viés antidialógico e impondo mudanças nos preceitos legais criados anteriormente através dos princípios da participação popular e da democracia.

Nessa direção, são efetivadas, mesmo que ainda sob fortes pressões sociais, as Resoluções da CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação) e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BNC-Formação Continuada). Esses dispositivos legais sinalizam políticas educacionais que desrespeitam todas as lutas dos educadores em busca de uma formação emancipadora e progressista que foram materializadas através da Resolução CNE/CP nº 2/2015 a qual entendemos que esta apresentava uma perspectiva de formação inicial e continuada dos professores com base na Pedagogia crítica com base em Freire, em prol de uma formação permanente, com sólida formação e na indissociabilidade entre teoria e prática na formação dos professores.

A formação dos professores no modelo atual, antidemocrático, assume o caráter tecnicista e de gestão gerencial da educação, uma vez que este retira o lugar da gestão e da formação para as atividades pedagógicas de supervisão, orientação educacional, administração, planejamento e inspeção nos cursos de formação de professores, transferindo essa formação para uma posterior complementação com mais 400 horas de estudos ou em nível de especialização, fragilizando assim, as discussões pertinentes à formação do pedagogo com vistas à gestão democrática da educação.

Nessa propositura de formação docente, alinhada aos princípios gerenciais da educação, a Pedagogia Paulo Freire sofre ataques promovidos pelos sujeitos que compõem o

grupo neoconservador no Brasil, implicando em retirada de categorias freireanas nos documentos oficiais que delineiam as políticas educacionais, desconsiderando o movimento de resistência dos educadores e das entidades científicas e sindicais.

Vimos que esses parâmetros gerencialistas estão enraizados nos espaços nacionais de elaboração de políticas educacionais, fortalecendo o movimento de internacionalização de políticas públicas baseadas nos ditames do capital transnacional, financiadas por organizações internacionais e locais tendo à frente o BM e a OCDE.

Nesse sentido, a formação de professores é vista como uma área estratégica para o capital, uma vez que poderá subsidiar valor ao processo de exploração e acumulação, portanto, esta se torna relevante para as mudanças necessárias ao fortalecimento do mercado capitalista neoliberal com vista a instrumentalizar a formação docente e a reprodução e controle social. (FREITAS, H., 2019)

Com essas considerações, reafirmamos que essas novas políticas representam reformas retrógradas e conservadoras, retirando políticas já instituídas na etapa do ensino médio através das DCN-EM de 2012 e da Resolução CNE/CP nº2/2015 para a formação inicial e continuada dos professores, pois estas visam implementar políticas de caráter tecnocrata, alinhadas às competências e habilidades impostas pela lógica empresarial privatista propostas nas políticas educacionais brasileiras pelos empresários da educação.

A reforma do ensino médio que vem sendo estruturada na rede estadual de Pernambuco segue o modelo de reforma nacional, mesmo que às vezes possa sinalizar alguns pequenos avanços no sentido de não descartar os componentes curriculares na organização curricular do ensino médio, no entanto, a Rede Estadual diminui, gradativamente, esses componentes dando lugar as áreas de formação baseadas no empirismo e na formação para o empreendedorismo e projetos de vida.

A partir da experiência da rede estadual de Pernambuco com as escolas integrais e técnicas, esta possivelmente, apresenta um pequeno avanço na organização do percurso técnico profissionalizante, uma vez que esta viabilizará a formação técnica profissionalizante de modo presencial no lócus de formação das Escolas técnicas já existentes na rede estadual. Afastando com isso, a figura do notório saber, pois os profissionais que atuam nas ETE's são docentes especializados, efetivos do serviço público e/ou professores contratados através de seleção simplificada.

No entanto, mesmo que sinalize alguns pequenos avanços em relação aos preceitos legais para a formação dos estudantes do ensino médio com base na Lei nº 13.415/2017, o ensino de Pernambuco para esta etapa final da Educação Básica, defende as políticas de gerenciamento como razão de um ensino médio atrativo e de qualidade. Ou seja, o Currículo de Pernambuco é constituído com base nas competências e habilidades compreendidas como expectativas de aprendizagens.

A rede estadual de Pernambuco vem empregando, desde o ano de 2007, um novo modelo de gestão governamental com foco no conceito de governança transposto das administrações privatistas do mercado. Esse tipo de modelo de gestão, na área da educação, é visto como um modelo que consolida a eficiência e eficácia nos resultados do desempenho das aprendizagens dos estudantes, através de mecanismos de controle via recursos tecnológicos que são manipulados por técnicos estrategistas das ações ocorridas no ambiente das escolas, acompanhando esses resultados através de sistemas de informações que são alimentados constantemente como controle social da educação pernambucana.

A estrutura tecnológica utilizada pela rede estadual de educação de Pernambuco, exemplifica bem um dos grupos que forma a Nova Direita no Brasil, a nova classe de gerentes e técnicos (APPLE, 2001), uma vez que este grupo se preocupa com o controle dos resultados, com a prática da meritocracia através do bônus de desempenho dos professores (BDE) e com a aplicação de um sistema que acompanha e avalia os resultados de cada estudante, professor, gestor escolar e de cada gerência que compõe a rede estadual de educação de Pernambuco.

O currículo do Novo Ensino Médio de Pernambuco é permeado por um discurso que propaga a flexibilidade de escolha do estudante e a oportunidade de continuação dos seus estudos em nível superior, uma vez que apresenta um rol de trilhas de aprendizagens que direcionam para carreiras específicas, de acordo com as áreas de conhecimentos que estas se identificam. Porém, o fato da trilha escolhida pelo estudante afunilar para determinadas profissões, não legitima o motivo da redução de componentes curriculares ao longo dos três anos de curso.

Compreendemos que uma formação mais ampla e geral para os jovens que cursam o ensino médio é de extrema importância para que estes consolidem os seus conhecimentos da Educação Básica e só após concluir esse nível educacional, poderem pensar na escolha de uma graduação que lhes promova a uma etapa superior.

Assim sendo, reafirmamos que a Reforma do ensino Médio que está sendo posta a nível nacional e, conseqüentemente, as implicações da sua implementação nas redes estaduais de educação nos estados brasileiros, trazem à tona a antiga discussão sobre a dualidade do Ensino Médio no Brasil, dividindo o ensino médio baseado em conhecimentos aligeirados e superficiais, voltados para a formação de mão de obra pouco qualificada para as classes populares e do outro lado, um ensino médio ofertando conhecimentos gerais e qualificando os estudantes das camadas mais abastadas economicamente para o prosseguimento dos estudos em nível superior como forma de reprodução capitalista defendidos por Bourdieu e Passeron (2014).

Com essas análises, compreendemos que os professores e as suas instâncias representativas não aceitaram passivamente essas novas reformas educacionais (Ensino Médio e Formação inicial e continuada dos professores), uma vez que foram travados embates ao longo da tramitação desses dispositivos legais, através da constituição dos Seminários, Fóruns e Conferências populares de Educação que permearam as discussões em prol de uma formação dos sujeitos, sejam estes estudantes ou professores, com base na conscientização e emancipação desses sujeitos com vistas a uma vida coletiva mais humanizadora.

Nessa perspectiva, observamos que até o momento atual da pesquisa, os educadores e as entidades acadêmicas e sindicais estão na luta pela transposição desses dispositivos legais que apresentam retrocessos e alienação das lutas de classes.

Ressaltamos a necessidade de uma educação problematizadora para os jovens do ensino médio que lhes permita a reflexão crítica de sua realidade, possibilitando a desocultação das situações-limites com vistas a engajar os jovens no conhecimento do concreto vivido numa sociedade capitalista que explora os sujeitos, desumanizando-os.

Essa educação problematizadora toma como base os referenciais da educação freireana e da Pedagogia crítica que propõem uma educação libertadora que promova o diálogo e o respeito humano para construir novas relações sociais baseadas na justiça social.

Então, destacamos em nossas análises, a importância das categorias conscientização, práxis e resistência como categorias fundantes na formação dos estudantes e dos professores. Estes conceitos precisam estar presentes nos documentos que direcionam as políticas educacionais no Brasil. Anteriormente à promulgação dos novos dispositivos legais (Reforma do Ensino Médio e Reformas nas formações de professores), tínhamos essas categorias

presentes no discurso dos textos legais materializados nas DCNEM (2012) e na Resolução CNE/CP nº 2/2015, pois foram elaborados na esfera das lutas democráticas com interesses coletivos.

Com base no referencial freireano, a educação brasileira poderá possibilitar uma resistência propositiva defendida pela Anfope e Anped às recentes reformas na educação brasileira.

A implementação da Reforma do Ensino Médio para as turmas de primeiro ano serão realizadas a partir do ano de 2022, nesse sentido, ainda poderão sofrer mudanças diante das pressões sociais por uma formação dos jovens que se distancie de uma formação padronizada e artificial.

Igualmente, também atentamos para o fortalecimento da resistência propositiva na tentativa de revogar as reformas gerenciais na formação inicial e continuada dos professores instituídas pelos empresários da educação de base privatista e mercadológica.

A recente proposta de formação de professores está intrinsecamente ligada à BNCC da Educação Básica, formatando uma formação geral e única para todos os entes federados, dessa forma desvalorizando a autonomia intelectual dos professores como intelectuais críticos de sua ação pedagógica e da sua capacidade de interagir através de proposições conscientes num constante “ir e vir” entre o conhecimento teórico-prático, num movimento constante de reflexão-ação-reflexão, defendidos por Freire.

Considerando a proposta de formação dos professores prevista pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 (BNC- Formação) e da Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BNC – Formação Continuada), reiteramos a posição da ANPED da ANFOPE em favor da manutenção das DCNs de 2015 (Resolução nº 2/1015) e anulação das atuais Resoluções, buscando o fortalecimento de uma ampla formação dos estudantes e dos professores com sólida formação teórica na perspectiva de uma formação humana integral.

7. REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas** – São Paulo: Cortez, 2000.

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. In: Câmara dos Deputados. **Comissão lança Conferência Nacional Popular de Educação 2022**. 09/04/2021 - 08:11. Disponível: <https://www.camara.leg.br/noticias/741998-COMISSAO-LANCA-CONFERENCIA>. Acesso em: 12, Set. 2021

AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ANFOPE. DOCUMENTO FINAL XIX ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE “POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: (Contra) Reformas e Resistências. Faculdade de Educação UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF Niterói – RJ 2018. Disponível: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf> . Acesso em: 23/09/2020

ANPED. **Nota pública da Anped sobre a Medida Provisória do ensino Médio**. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/anped_nota_publica_mp_ensinomedio.pdf. acesso em: 08/01/2018

ANPED. **Seminário de balanço de três anos do PNE aponta que Teto para gastos (EC 95) inviabiliza a execução do Plano Nacional de Educação**. Reportagem: João Marcos Veiga e Camilla Shaw. Qui, 06/07/2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/seminario-de-balanco-de-tres-anos-do-pne-aponta-que-teto-para-gastos-ec-95-inviabiliza-execucao>. Acesso em: 08/01/2018

_____. Posição da ANPED sobre a questão da Formação Inicial e Continuada de Professores e seu marco legal Resolução CNE /CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Posicionamento apresentado ao CNE em audiência realizada em Brasília no dia 06 de maio de 2019 (mimeo).

_____. Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores. Publicada em 21/12/18 na página institucional da entidade. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-sobrebase-nacional-comum-para-formacao-de-professores> . Acessado em: 25 de agosto de 2020.

_____. Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. Publicada em 20/10/17 na página institucional da entidade. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada> . Acessado em: 25 de agosto de 2020.

APPLE, Michael W. **Poder, significado e Identidade. Ensaios de estudos educacionais críticos**. Porto Editora, LDA – 1999.

_____, Michael W. **Política cultural e educação**; tradução de Maria José do Amaral Ferreira – 2. Ed – São Paulo. Cortez, 2001.

_____, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**; tradução de Dinah de Abreu Azevedo; revisão técnica de José Eustáquio Romão. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. – (biblioteca freireana; v.5)
 ARAÚJO, M. A; PEREIRA, V. dos Santos. Rupturas, neogolpismo e América Latina: uma análise sobre Honduras, Paraguai e Brasil. In: Ensaio Temático: Estado, Economia e Democracia no Brasil e América Latina. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 125-136, jan./abr.2018. ISSN 1982-0259.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**; tradução de Janete Bridon; Ponta Grossa: UEPG, 2014

BANCO MUNDIAL. Projeto Salvador Social irá aprimorar serviços de Saúde e Educação. Comunicado à imprensa Nº 2018/093/LAC, Washington, dez. 2017a. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/12/19/brazil-salvador-social-project-to-improve-health-education-services> Acesso em: 22 jun. 2019.

BANCO MUNDIAL. Programa para Resultados no Brasil vai apoiar a implementação da Reforma do Ensino Médio, beneficiando cerca de 2,4 milhões de estudantes. Comunicado à Imprensa Nº 2018/090/LAC, Washington, nov. 2017b. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/12/14/brazil-program-for-results-supports-upper-secondary-education-reform> Acesso em: 21 jun. 2019.

BANCO MUNDIAL. Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil: v. 1. [S. l.]: Banco Mundial, 2017. Síntese.

BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). Formação de Professores e Prática Pedagógica. Recife: Ed. Massangana, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7.ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96. Disponível em: ww.mec.gov.br. Acesso em: 04 de janeiro de 2018.

_____. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação**. Portaria nº - 1.140, de 22 de novembro de 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 11 de jan. de 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-

[2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em 05/01/2018.

_____. **Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 28 de dez. de 2017.

_____. Parecer nº 2, de 09 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em : http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf . Acessado em: 25 de agosto de 2020.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf Acessado em: 25 de agosto de 2020.

_____. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2018. Disponível no endereço: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-deprofessores/file> . Acessado em: 25 de agosto de 2020.

_____. Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 . Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFormação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 . Acessado em: 25 de agosto de 2020.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acessado em: 25 de agosto de 2020.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Revista Educação & Sociedade, v. 29, n. 105, Campinas, CEDES, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

_____, I. (Org.). Anfope em Movimento: 2008-2010. Brasília, Liber Livro, Anfope, Capes, 2011.

CARA, Daniel. “O notório saber colabora gravemente com a desvalorização dos professores”. Rede Ubes. 18/11/2016. Disponível:<https://ubes.org.br/2016/o-notorio-saber-colabora-gravemente-com-a-desvalorizacao-dos-professores-afirma-daniel-cara/> . Acesso em: 11 de agosto de 2021.

CARTACAPITAL. **Deputados congelam verbas da saúde e educação por 20 anos.** [online] Disponível na Internet via <https://www.cartacapital.com.br/politica/deputados-congelam-verba-da-saude-e-educacao-por-20-anos>. Data: 10/10/2016. Acesso em: 12/01/2018

CARTACAPITAL. **As promessas da PEC 241 e o desmonte do Estado.** [online]. Disponível na Internet via <https://www.cartacapital.com.br/politica/lindbergh-farias-as-promessas-da-pec-241-e-o-desmonte-do-estado>Data: 05/10/2016. Acesso em: 24/01/2018

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade.** Brasília: Liber Livros, 2007.

_____, A Reforma Educacional na América Latina no contexto de globalização. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 7-29, novembro/2001. Disponível: <https://www.scielo.br/j/cp/a/G84F35T35zrRSv9drSJc6Dz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11. Ago. 2018

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COSTOLA; BORGHI. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez., 2018. Disponível: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11889/7914> . Acesso em: 21. Jun. 2021

Cunha, Luiz. A. Ensino médio: atalho para o passado. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 38, nº. 139, p. 373-384, abr-jun, 2017.

D'ÁVILA, R. A. (2017). As ocupações de escolas como processos de luta pela dignidade. Anais do III Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina. Caruaru: PE. Vol. 1. GT 01 – movimentos sociais e Epistemologias de Luta. P. 27-37. Disponível: <https://drive.google.com/file/d/1dZ3pXdZBhkdvHdp6EeX6PPhgZ2pB91gH/view> . Acesso em: 07/07/2021

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n.18, p.37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 26. Set. 2017.

_____, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, v. 36, nº 131, p. 299-324, abr-jun., 2015. Acesso em: 04/01/2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____, Paulo. FAUNDEZ, A. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15)

_____, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa- São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____, Paulo. **Conscientização – Teoria e Prática da Libertação - Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3ª. Edição. São Paulo: Moraes, 1979.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000a

_____, Paulo. **Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. 6. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo, Centauro, 2000c.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: Educação e Sociedade: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, v.XX, f. VII, n.68, 17-44, dez. 1999.

_____. Uma base para a formação: que concepções a informam? Blog da Helena de Freitas. Publicado em 27/09/2019. Disponível em <https://formacaoprofessor.com/2019/09/27/umabase-para-a-formacao-que-concepcoes-a-informam-ii/> . Acessado em: 25 de agosto de 2020.

_____. A portas fechadas, BCN e BNC da formação continuada são aprovadas. Blog da Helena. Publicado em 15/07/2020. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2020/07/15/a-portas-fechadas-dcn-e-bnc-da-formacaocontinuada-sao-aprovadas-pelo-cne/> . Acessado em: 25 de agosto de 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial na Educação: nova direita, velhas ideias. - 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola “sem” partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.

_____; MOTTA, Vânia. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educação e sociedade. Campinas, v. 38, nº 139, p. 355-372, abr-jun, 2017.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1983.

GOHN, M. da G. (2017). Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade. São Paulo: Cortez Editora.

GONZÁLEZ, Alicia .EL PAÍS. **Temer em Davos: “O povo brasileiro percebe que a previdência é injusta”**. https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/24/internacional/1516811943_092771.html
Data: 26/01/2018. Acesso em: 27/01/2018.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Loyola, 1993

KUENZER, Acácia Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 05 de jan. 2015.

_____, Acácia Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr-jun, 2017.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas, 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Ângela da Siva; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p.28-33.

Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. **Não ao retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer**. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/MANIFESTO-MOVIMENTO-ENSINO-M%C3%89DIO-2016.pdf>.

MIRANDA, Edgar; VILANOVA, Rita. Redes nacionais de influência em políticas educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 1076-1109, set./dez. 2020 . Disponível: www.curriculosemfronteiras.org . Acesso em: 10 mar. 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2017 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

- MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. *Manifesto do Movimento Nacional sobre a Medida Provisória: não ao esfacelamento do ensino médio*. 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf> >. Acesso em: 3 mar. 2018.
» <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>

PALUDO, C.; VITÓRIA, F. B. **Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade**. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José V.; SILVA, M. Abádia (Org.). O Método Dialético na pesquisa em educação. Campina, SP; Autores associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014. Coleção Políticas Públicas de educação.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Projeto de ampliação de jornada escolar em escolas de ensino médio em tempo regular, 2018.

_____. Currículo de Pernambuco: ensino médio. Recife PE, 2020.

PINTO, Alexandre Saul. Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. 207 p. Tese (Doutorado em Educação).

POCHMANN, Márcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.309-330, abr.-jun., 2017

RODRIGUEZ, M. V. Pesquisa Social. Contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José V.; SILVA, M. Abádia (Org.). O Método Dialético na pesquisa em educação. Campina, SP; Autores associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014. Coleção Políticas Públicas de educação.

RAVITCH, Diane. Vida e Morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação; tradução de Marcelo Duarte – Porto Alegre: Sulina, 2011. 318 p.

RIBEIRO, R. A; PULINO, L. H. C. Z. Outubro, 2016, Brasil – As ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. **Psicologia Política**. Vol. 19, nº 45, PP. 286-300. Mai-Ago, 2019. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v19n45/v19n45a11.pdf>. Acesso em: 29 de agosto de 2021.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. Filosofia da práxis – 2ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 637 p.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 09-34. jan/mar. 2016. Disponível: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação e plano nacional de educação. Campinas: Autores Associados, 2014. 118 p.

SCHUGURENSKY, Daniel. **Paulo Freire**. New York: Bloomsbury, 2014.

UNICEF. **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos / [coordenação Mário Volpi, Maria de Salette Silva e Júlia Ribeiro]. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, 2014. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/10desafios_ensino_medio.pdf. Acesso em: 04/06/2015.

ANEXOS

ANEXO A – PANORAMA DAS PESQUISAS A PARTIR DA BDTD DAS DISSERTAÇÕES E TESES REALIZADAS SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO (2016-2021)

TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO DE PUBLICAÇÃO	ANO	INSTITUIÇÃO	LOCAL
Um olhar sobre a política de formação de professores de Física no Brasil	Santos, Gicélia Maria de Oliveira	Dissertação	2018	UFS	SE
A formação continuada no pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio : o que pensam os professores orientadores	SANTOS, Julierme Antonio dos	Dissertação	2018	UFRPE	PE
Formação continuada de professores do ensino médio: dispositivos de escuta e análise das práticas profissionais	DANTAS, Angélica Guedes	Tese	2018	UCB	BRASÍLIA
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	DIAS, Lisete Funari	Tese	2018	UFRS	RS

NO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO/UNIPAMPA: “o que se mostra” da valorização pela formação?					
A formação do professor de matemática na licenciatura integrada em ciências exatas : possíveis articulações com o Ensino Médio Inovador (PROEMI)	Corrêa, Vanisse Simone Alves	Tese	2016	UFPR	PR
O professor iniciante no Ensino Médio: um estudo a partir da profissionalidade docente	Gimenes, Patrícia Borges	Dissertação	2017	USP – RIBEIRÃO PRETO	RIBEIRÃO O PRETO - SP
Círculos dialógicos investigativo-formativos com professores do ensino médio: por uma proposta institucional de formação permanente com professores	Vieira, Andréa Oliveira	Dissertação	2019	UFSM	SANTA MARIA - RS
A formação continuada	SILVA, Lucimar	Dissertação	2018	UFRPE	RECIFE - PE

dos/as docentes das escolas de referência do ensino médio de Pernambuco : uma análise do programa de educação integral	Avelino da				
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	Toebe, Iris Cristina Datsch	Dissertação	2016	UFSM	SANTA MARIA - RS
Políticas linguísticas e formação de professores de línguas: atributos previstos para o professor de E/LE	Almeida, Jessica Chagas de	Dissertação	2017	UNESP	ARARAQUARA - SP
Projetos pedagógicos do curso técnico de nível médio em informática na forma integrada do IFAM do escrito ao vivido pelos	Silva, Rosângela Santos da	Dissertação	2017	IFAM	MANAUS - AM

diferentes sujeitos					
Trajeto formativos e significações da docência na educação profissional técnica de nível médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul	Lira, Valdoir Dutra	Dissertação	2020	UFSM	SANTA MARIA - RS
O Pacto Nacional pelo Fortaleciment o do Ensino Médio no Colégio Estadual Dona Leonor Calmon da rede pública do estado da Bahia	Cerqueira, Alessandra Adelina Santos	Dissertação	2018	UFS	SÃO CRISTO VÃO - SE
Livro arbítrio: um estudo sobre as funções e os usos do livro didático de espanhol no ensino médio	Roberta Amendola	Dissertação	2017	USP	SÃO PAULO
A educação ambiental nos cursos de formação de docentes, na modalidade normal, em nível médio, e a	Zaions, Jacqueline Rossana Maria	Dissertação	2017	UFPR	CURITIB A - PR

disseminação da temática ambiental nos anos iniciais					
O ensino de ciências na formação dos professores: limites, desafios e possibilidades no curso de pedagogia	Rodrigues, Cintia Cavalcante	Dissertação	2017	UEA	MANAUS - AM
O conceito de escala geográfica e a formação inicial de professores de geografia	MOURA JÚNIOR, Francisco Tomaz de	Dissertação	2020	UFGO	JATAÍ - GO
Ensinando argumentação científica: um estudo sobre os saberes docentes na formação inicial	OLIVEIRA, Wesley Costa de	Tese	2019	UFRN	NATAL - RN
APLICATIVOS EM DISPOSITIVOS MÓVEIS: UMA PROPOSTA INOVADORA DE LOUSA DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Radaelli, Mara Regina Rosa	Dissertação	2016	UFSM	SANTA MARIA - RS
A construção	Omar Calazans	Dissertação	2019	USP	SÃO PAULO -

do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da orientação profissional	Nogueira Pereira				SP
Formação inicial de professores(as) pedagogos no contexto multilíngue de Foz do Iguaçu	Deus, Miriam de Oliveira Almeida de	Dissertação	2019	UNIOESTE	FOZ DO IGUAÇU - PR
Aspectos representacionais e textuais na área de ciências da natureza : um olhar sobre os itens do ENEM	Araújo, Robson Fagner Ramos de	Dissertação	2017	UFS	SÃO CRISTO VÃO - SE
Contribuições do mestrado profissional para a prática pedagógica do professor de biologia	Santana, Tainan Amorim	Tese	2018	UFS	SÃO CRISTO VÃO - SE
Conhecimento s docentes no desenvolvimento profissional de formadores de professores: uma análise sobre as ações promovidas na Universidade Federal da	Almeida, William Xavier de	Dissertação	2019	UFFS	CHAPECÓ - SC

Fronteira Sul					
O documentário de divulgação científica e a discussão de aspectos da física moderna e contemporânea na formação inicial de professores de Física	<u>Pereira, Aldo Aoyagui Gomes</u>	Tese	2017	UNICAMP	CAMPINAS - SP
Formação do indivíduo, formação docente e educação especial: o lugar do sujeito e o compromisso com a adaptação	<u>Simões, Maria Cristina Dancham</u>	Tese	2016	PUC-SP	SÃO PAULO - SP
Educação em sexualidades crítica : formação continuada de professoras (es) com fundamentos na pedagogia histórico-crítica	<u>Biancon, Mateus Luiz</u>	Tese	2016	UEM	MARINGÁ - PR
O Instituto Universitário de Educação de Cabo Verde e os desafios da universitarização para a	<u>Gomes, Janice Raquel Sança</u>	Dissertação	2016	UFSCar	SÃO CARLOS - SP

formação de professores					
A Formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações étnicorraciais nos cursos de pedagogia de MS	Rizzo, Jakellinny Gonçalves de Souza	Dissertação	2018	UFGD	DOURA DOS - MS
A formação na escola pelo Programa Pacto	Duarte, Volmar	Dissertação	2018	UNIOESTE	FRANCISCO BELTRÃO - PR
Sur o no Sur: cultura na formação de professores de línguas em contextos ibero-americanos	Tonelli, Fernanda	Tese	2020	UNESP	ARARAUARA - SP
Letramentos críticos na formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira	Arouche, Ilza Léia Ramos	Tese	2020	UNISINOS	SÃO LEOPOLDO - RS
Docência em cena : experiências de formação continuada E práticas teatrais na escola	Abegg, Fabiano Hanauer	Tese	2018	UFRGS	PORTO ALEGRE - RS

Regimes de circulação dos saberes : arte, educação e formação docente	<u>Momoli, Daniel Bruno</u>	Tese	2019	UFRGS	PORTO ALEGRE - RS
Formação continuada de professores para inovação pedagógica por meio da robótica educacional na Escola Estadual Presidente Kennedy	<u>Oliveira, Denilton Silveira de</u>	Dissertação	2019	UFRN	NATAL - RN
Duas professoras de espanhol língua estrangeira (ele) e suas (des)crenças sobre o livro didático	<u>Vieira, Ana Nelcinda Garcia</u>	Tese	2016	UFSM	SANTA MARIA - RS
A linguagem escrita na educação infantil: direito da criança, desafio do professor	<u>Souza, Eduardo Bezerra de</u>	Dissertação	2016	PUC - SP	SÃO PAULO - SP
Inclusão escolar e formação inicial de professores: a metodologia da problematizaç	<u>Oliveira, Adriana Gavião Bastos</u>	Tese	2016	UNESP	ARARAQUARA - SP

ão como possibilitadora para a construção de saberes inclusivos					
Diálogos formativos com professores do município de Itanhaém – SP: Desafios e (re)descobertas através de um projeto de formação continuada em ATPCs	Vilela, Tainá da Rosa	Dissertação	2016	UNESP	RIO CLARO - SP
A inclusão como rede : uma análise de práticas de professores de educação física na contemporaneidade	Machado, Roseli Belmonte	Tese	2016	UFRGS	PORTO ALEGRE - RS
Curso de formação docente para a educação on-line da Secretaria Geral de Educação a Distância : saberes sobre a deficiência visual	Bengtson, Clarissa Galvão	Dissertação	2017	UFSCar	SÃO CARLOS - SP
Educação ambiental: uma contribuição a	Souza Neto, Gilmara de	Dissertação	2018	UFS	SÃO CRISTO VÃO - SE

percepção socioambiental através de práticas e saberes pedagógicos					
Avaliação do Projeto de Extensão CLAC (Cursos de Línguas Abertos à Comunidade/Faculdade de Letras/UFRJ) como uma ação para a formação docente	Sousa, Franciane Santos de	Dissertação	2019	CESGRANRIO	RIO DE JANEIRO - RJ
Professores de música e inclusão escolar de alunos público alvo da Educação Especial: percepções sobre o fazer docente	Previato, Daniel Bianconi	Dissertação	2016	UNESP	ARARAQUARA - SP
Encontros e fluxos numa escola: educadora matemática em potência de criação, fratura e resistência	Amaris-Ruidiaz, Paola Judith	Tese	2018	UNESP	RIO CLARO - SP

**ANEXO B – TESES E DISSERTAÇÕES NO SITE DA CAPES (2017-2020) –
DESCRITOR “REFORMA DO ENSINO MÉDIO”**

1. RIBEIRO, GLASIELE LOPES DE CARVALHO. **A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio**' 06/03/2020 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

2. GALVAO, FLAVIA MOTTA DE PAULA. **As representações discursivas da reforma do ensino médio, lei 13.415/2017, em diferentes gêneros do discurso**' 19/06/2019 217 f. Doutorado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: SISBI-UFU

3. ANDRADE, NAYARA LANCA DE. **A reforma do ensino médio (Lei 13.415/17): O que pensam alunos e professores?**' 12/03/2019 140 f. Mestrado em ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (JABOTICABAL), São José do Rio Preto Biblioteca Depositária: FCAV/UNESP/JABOTICABAL

4. GALVAO, NELSON LUIZ GIMENES. **O debate sobre politécnia e educação integral no contexto da reforma do ensino médio e da BNCC**' 30/09/2019 189 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli

5. OLIVEIRA, JULIANA DUARTE DE. **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: MUDANÇA PARA MELHOR? Análise da reforma do ensino médio e proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**' 14/03/2019 134 f. Mestrado Profissional em Processos de ensino, gestão e inovação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA

6. OLIVEIRA, VALDIRENE ALVES DE. **AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2003 A 2014: DISPUTAS, ESTRATÉGIAS, CONCEPÇÕES E PROJETOS**' 11/07/2017 318 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: BC - UFG

7. GONCALVES, ADAO LUCIANO MACHADO. **A Filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da dualidade reificada**' 03/04/2019 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

8. CARDOSO, PAULO ERICO PONTES. **CRÍTICA À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415)**' 15/03/2019 135 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL - UFC

9.FERREIRA, NATHACHA MONTEIRO. **A Articulação de Políticas e Atores para a Implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Mato Grosso'** 30/06/2020 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca virtual da PUC-Rio

10.MATOS, JOSE ARLEN BELTRAO DE. **NOVO ENSINO MÉDIO: O REBAIXAMENTO DA FORMAÇÃO, O AVANÇO DA PRIVATIZAÇÃO E A NECESSIDADE DE ALTERNATIVA PEDAGÓGICA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA'** 22/02/2019 269 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED e Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa da UFBA

11.OLIVEIRA, SAMARA TAVEIRA DE. **A INTENSIFICAÇÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: A lei 13.415 de 2017 atende as demandas do novo mundo do trabalho precarizado sob os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro.'** 08/06/2020 214 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E ENSINO (MAIE) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Limoeiro do Norte Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Professor Antônio Martins Filho- Campus Itaperi-UECE

12.SANTOS, ANDRE VITOR FERNANDES DOS. **REGULARIDADES DISCURSIVAS SOBRE MUDANÇA CURRICULAR E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)'** 10/04/2017 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do cfch

13.ALENCAR, NILIA FEITOSA DE. **LEI Nº 13.415/2017: IMPLICACOES NO ENSINO MEDIO INTEGRADO NA REDE DE ENSINO PUBLICA DO ESTADO DO MARANHÃO'** 27/02/2020 159 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís Biblioteca Depositária: UFMA

14.PORTEGLIO, SUZIANY DE OLIVEIRA. **A COMISSÃO MISTA NO PROCESSO DECISÓRIO DA MEDIDA PROVISÓRIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (MPV Nº 746/ 2016)'** 03/12/2020 104 f. Mestrado em CIÊNCIA POLÍTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: UFPA/IFCH

15.BENACHIO, ELIZEU COSTACURTA. **CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA EM DISPUTA NO SÉCULO XXI E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017): AÇÕES EM DESENVOLVIMENTO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE (2016 - 2019)'** 29/07/2020 198 f. Mestrado em Educação Profissional Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: IFRN - CAMPUS NATAL-CENTRAL

16.SANTOS, GERALDO FERREIRA DOS. **CURRÍCULOS EM REDES E MOVIMENTOS DE OCUPAÇÕES NOS COTIDIANOS DO ENSINO MÉDIO: OU SOBRE JUVENTUDES E RESISTÊNCIAS'** 04/09/2020 167 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO,

Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca virtual - UFES

17.BERGAMI, ANA PAULA MIRANDA COSTA. **MIDIATIVISMO NO FACEBOOK: O COLETIVO NINJA ES E A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS INDEPENDENTES DURANTE AS OCUPAÇÕES ESCOLARES NO ESPÍRITO SANTO EM 2016'** 19/07/2019 124 f. Mestrado em Comunicação e Territorialidades Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Central e Setorial do CAR

18.SANTOS, GEISA FERREIRA DOS. **A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO ESTADO BRASILEIRO NEOLIBERAL'** 20/12/2019 115 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió Biblioteca Depositária: Repositório Digital UFAL

19.CARDOZO, DAVID BRENO BARROS. **ENSINO MÉDIO: a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho na perspectiva dos alunos da Rede Pública do Estado do Maranhão.'** 21/02/2020 127 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís Biblioteca Depositária: UFMA

20.FORNARI, MARCIA. **A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DO BANCO MUNDIAL PARA A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO GOVERNO TEMER'** 12/08/2020 139 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA, Cascavel Biblioteca Depositária: <http://tede.unioeste.br/>

21.SILVA, DAVID JOSE DE ANDRADE. **ENTRE DILEMAS E DECISÕES: ANÁLISE DAS INCERTEZAS E POSSIBILIDADES EMERGENTES DE UM CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO'** 13/12/2019 231 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR

22.MORTARI, ANDRE DIAS. **A CONSTRUÇÃO COTIDIANA DA GREVE NA UFRGS: O movimento contra as reformas no final de 2016'** 26/07/2017 106 f. Mestrado em ADMINISTRAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: <http://www.lume.ufrgs.br/>

23.BEZERRA, VINICIUS DE OLIVEIRA. **EMPRESÁRIOS E EDUCAÇÃO: CONSENTIMENTO E COERÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO'** 03/12/2019 162 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: UFMS

24.JUNIOR, GILBERTO NOGARA. **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI N.º 13.415/2017) NO CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL'** 20/02/2020 172 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined

25.SILVA, GUILHERME ALVES DA. **A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?'** 27/09/2017 105 f. Mestrado em SOCIOLOGIA Instituição de

Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária:
<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8055>

26.FRANCA, VICTOR DE SOUZA. **A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS REFORMAS EDUCACIONAIS: DISCURSOS E RELAÇÕES DE PODER-SABER (1971-2017)**' 12/05/2017 114 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD

27.SOUZA, RAQUEL SANTIAGO DE. **Família e escola: estudo de uma relação (in)delicada a partir de gênero**' 31/03/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: undefined

28.SPERANDIO, RENAN DOS SANTOS. **PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS DISPUTAS ENVOLVIDAS NA CONFIGURAÇÃO FINAL DA LEI Nº 13.415/2017 NO CONGRESSO NACIONAL**' 20/08/2019 304 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES

29.OLIVEIRA, ARYANNE MARTINS. **O TEMPO DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS**' 18/12/2017 196 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG

30.SILVA, NICOLAS BRANDAO MOREIRA DA. **OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ESTUDANTES À ?ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA OCUPADA? E À ?EXPERIÊNCIA DE OCUPAÇÃO? NO CONTEXTO DA PRIMAVERA SECUNDARISTA: ENFOQUE PARANÁ E SÃO PAULO**' 15/05/2020 157 f. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP

31.BRANCO, EMERSON PEREIRA. **A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais**' 08/11/2017 136 f. Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - REITORIA, Paranavaí Biblioteca Depositária: Unespar Paranavaí

32.MORESCHO, SANDRA MARIA ZARDO. **Formação continuada de professores: a percepção do orientador de estudo sobre o PNEM na GERED de Chapecó-SC**' 10/08/2017 279 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ, Chapecó Biblioteca Depositária: Universidade Comunitária da Região de Chapecó

33.OLIVEIRA, JOSE LUIS DE. **REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI 13.415/2017: INSTRUÇÃO PERMITIDA/EDUCAÇÃO NEGADA**' 19/02/2020 197 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR

34.TREVISAN, THAIS ANTONIA PIRES SALLA. **RAZÕES E EXPECTATIVAS DA ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO POR JOVENS DE 18 A 24 ANOS NA ÁREA DE SAÚDE E BEM-ESTAR'** 20/10/2017 209 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: MONTE ALEGRE

35.GOMES, TAINAN ROTTER BEGARA. **Encontros com a escola e o mundo do trabalho: uma caracterização sociológica das juventudes do ensino médio integrado de Cornélio Procópio/PR'** 25/09/2017 187 f. Mestrado em Sociologia Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Londrina

36.FIGUEIREDO, FERNANDO LUCAS OLIVEIRA. **CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES NAS TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA'** 30/11/2017 265 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Raymundo Nonato Fernandes

37.PRINCIPE, GIOVANA SIQUEIRA. **A ESCRITA DE MONOGRAFIA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO: UMA PRÁTICA DIALÓGICA DE LETRAMENTO ACADÊMICO'** 16/08/2017 184 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: IEL

38.LOPES, GISELE SILVEIRA COELHO. **Gestão estratégica de crise: um modelo para as Universidades Comunitárias'** 17/12/2019 491 f. Doutorado em ADMINISTRAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: Biblioteca da UNIVALI

39.HENGEN, LIANDRA FATIMA. **TRABALHO, EDUCAÇÃO E CULTURA: A VIRTUALIDADE DA FORMAÇÃO EMANCIPADORA NO ENSINO MÉDIO'** 09/01/2019 113 f. Mestrado em PROCESSOS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEEVALE, Novo Hamburgo Biblioteca Depositária: Paulo Sérgio Gusmão - Câmpus II

40.SILVA, MARCELO COSTA DA. **Políticas de Educação em tempo integral no ensino médio público: análise georreferenciada do Estado de São Paulo'** 02/12/2020 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: undefined

41.MARTINS, MARIA ARTEMIS RIBEIRO. **DEUS EX MACHINA: CAPITAL, TECNOLOGIA E A REVOLUÇÃO 4.0 NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA'** 16/12/2020 182 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO CENTRO DE HUMANIDADES UFC

42.FERREIRA, ANA ELIZA ANDRADE. **IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO DIALÉTICO E DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS PARA A CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA DE CLASSE'** 26/05/2017 141 f. Mestrado em

PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ,
Maringá Biblioteca Depositária: BCE

43.LIRA, LUCIANA FERREIRA DE. **POLÍTICA EDUCACIONAL E ENSINO MÉDIO NO ACRE NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ESTADO Rio Branco - AC 2017'** 05/12/2017 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, Rio Branco Biblioteca Depositária: UFAC

44.TIUMAN, PATRICIA ELISABEL BENTO. **A HISTÓRIA DA DISCIPLINA LITERATURA NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: O EXAME VESTIBULAR, O ENEM E O ENADE DE LETRAS'** 29/03/2017 329 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - BIBLIOTECA CENTRAL

45.SILVA, ALCINEIA DE SOUZA. **Juventudes e movimento de ocupação das escolas: caminhos para o ensino de geografia'** 08/12/2017 161 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: <http://repositorio.unb.br>

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>