

RETRATOS DA ESCOLA



Dossiê

O que esperar do Novo Ensino Médio?

52 Entidades Filiadas à CNTE

SINTEAC/AC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL/AL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINTEAM/AM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
SINSEPEAP - Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá
APLB/BA - APLB Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
ASPROLF - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas/Bahia
SISE/BA - Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso - Bahia
SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari
SIMMP/VC/BA - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista – Bahia
SINDTEC/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina – BA
SINDIUTE/CE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
APEOC/CE - Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará
SAE/DF - Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar no Distrito Federal
SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINDIUPES/ES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINTEGO/GO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINDEDUCAÇÃO/MA - Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de São Luís
SINPROEEMMA/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
SINTERPUM/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon/MA.
Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
FETEMS/MS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul.
SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEPP/PA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTEP/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEPE/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SIMPERE/PE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINPMOL/PE - Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINTE/PI - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
APP/PR - APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
APMC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
SISMMAR/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISMMAP - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá/PR
SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTERO/RO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTER/RR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
CPERS/RS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação.
SINTERG/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINPROSM/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria / RS
APMI/RS - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí / RS
SINPROCAN/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas / RS
SINTRAEDS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sapiranga/RS
SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTESE/SE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
AFUSE/SP - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOESP/SP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINTEFRAMO/SP - Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato
SINTET/TO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins

Revista Retratos da Escola

v.16, n.34, janeiro a abril de 2022.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE (GESTÃO 2022/2026)

Presidente

Helene Manoel Gomes de Araújo Filho (PE)

Vice-Presidente

Marlei Fernandes de Carvalho (PR)

Secretária de Finanças

Rosilene Corrêa Lima (DF)

Secretária Geral

Fátima Aparecida da Silva (MS)

Secretário de Relações Internacionais

Roberto Franklin de Leão (SP)

Secretária de Assuntos Educacionais

Guelda Cristina de Oliveira Andrade (MT)

Secretário de Imprensa e Divulgação

Luís Carlos Vieira (SC)

Secretário de Política Sindical

Alessandro Souza Carvalho (CE)

Secretária de Formação

Marta Vanelli (SC)

Secretária de Organização

Marilda de Abreu Araújo (MG)

Secretária de Políticas Sociais

Ivone Alves Cruz Almeida (SE)

Secretária de Relações de Gênero

Berenice D'Arc Jacinto (DF)

Secretário de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Sergio Antônio Kumpfer (RS)

Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos

Gabriel Magno Pereira Cruz (DF)

Secretária de Saúde dos(as) Trabalhadores(as) em Educação

Francisca Pereira da Rocha Seixas (SP)

Secretário de Assuntos Municipais

Cleiton Gomes da Silva (SP)

Secretário de Direitos Humanos

José Christovam de Mendonça Filho (ES)

Secretário de Funcionários da Educação

José Carlos Bueno do Prado (SP)

Secretária de Combate ao Racismo

Iêda Leal de Souza (GO)

SECRETARIA EXECUTIVA

Ana Cristina Fonseca Guilherme da Silva (CE)

Antônio Marcos Rodrigues Gonçalves (PR)

Carlos de Lima Furtado (TO)

Claudir Mata Magalhães de Sales (ro)

Girlene Lázaro da Silva (AL)

Guilherme Mateus Bourscheid (RS)

José Valdivino de Moraes (PR)

Kátia Cilene de Mendonça Almeida (AP)

Mario Sergio Ferreira de Souza (PR)

Paulina Pereira Silva de Almeida (PI)

Raimundo Nonato Costa Oliveira (MA)

Valéria Conceição da Silva (PE)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Alex Santos Saratt (RS)

Amarildo Silveira Pereira (MA)

Claudio Antunes Correia (DF)

Doris Regina Acosta Nogueira (RS)

Edson Rodrigues Garcia (RS)

Ionaldo Tomaz da Silva (RN)

Luiz Fernando de Souza Oliveira (MG)

Marco Antonio Soares (SP)

Maria Eduarda Quiroga Pereira Fernandes (RJ)

Nelson Luiz Gimeses Galvão (SP)

Ronildo Oliveira do Nascimento (PE)

Soraya Maria Cordeiro de Sousa (PB)

Sueli Veiga Melo (MS)

CONSELHO FISCAL - TITULAR

Arnaldo Bruno Lopes Vidal (RN)

Iara Gutierrez Cuelar (MS)

Ivanéia de Souza Alves (AP)

Maria Leônia Gomes de Lima (PB)

Ornildo Roberto de Souza (RR)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Fábio Henrique Oliveira Matos(PI)

Joseilda Vicente Lima Barboza (PE)

Maria Léa Lima de Almeida (PI)

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora

Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina

Comitê Editorial

Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília

Juçara M. Dutra Vieira – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Luiz Fernandes Dourado – Universidade Federal de Goiás

Márcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco

Roselane Fátima Campos – Universidade Federal de Santa Catarina

Vera Lúcia Bazzo – Universidade Federal de Santa Catarina

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Conselho Editorial Nacional

Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexandre Adalberto Pereira – Universidade Federal do Amapá

Andréia Ferreira da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Andréia Nunes Militão – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Antônio Cabral Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Armanda Rachel Botelho Mourão – Universidade Federal do Amazonas

Carlos Augusto Abicalil – Rede Pública de Educação- MT

Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia

Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Dante Henrique Moura – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Demétrio Delizoicov – Universidade Federal de Santa Catarina

Ednaceli Abreu Damasceno – Universidade Federal do Acre

Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia

Elton Luiz Nardi – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Erasto Fortes Mendonça – Universidade de Brasília

Gisele Masson – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Helena Costa Lopes de Freitas – Universidade Estadual de Campinas

Ivone Garcia Barbosa – Universidade Federal de Goiás

Jaques Therrien – Universidade Federal do Ceará

João Antônio Cabral de Monlevade – Universidade Federal de Mato Grosso

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – Universidade Federal do Piauí

Lúcia de Fátima Melo – Universidade Federal do Acre

Lucília Augusta Lino – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Malvina Tuttman – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás

Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Marília Gouveia de Miranda – Universidade Federal de Goiás

Marilsa Miranda de Souza – Universidade Federal de Rondônia

Miriam Fábila Alves – Universidade Federal de Goiás

Mônica M. de Carvalho Kassar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Monica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná

Olgaises Cabral Maués – Universidade Federal do Pará

Salomão Antônio Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – Universidade de São Paulo

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Universidade Federal do Rio Grande

Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade de São Paulo

Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Universidade Federal do Amazonas

Zenilde Durli – Universidade Federal de Santa Catarina

Conselho Editorial Internacional

Almerindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.

Armando Alcántara Santuario- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Beatriz Muhorro Marjama- Organização Nacional dos Professores, Moçambique.

Carlos Pires- Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.

Danièle Linhart- CNRS/ Paris, França.

Elza Gatti- Universidade de la República, Uruguai.

Fernanda Saforcada- Universidade de Buenos Aires/Rede Clasco, Argentina.

Graciela Morgade- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Jacques Tondreau- Central dos Sindicatos de Quebec, Canadá.

Jenny Assael- Universidade do Chile, Chile.

Juan Arancibia Córdoba- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Luiz Miguel Lázaro- Universidade de Valência, Espanha.

Malek Bouyahia- Universidade Paris 8, França.

Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira - Universidade do Minho, Portugal.

Maria Luz Arriaga- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Maria Verónica Leiva Guerrero- Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, Chile.

Miguel Ángel Duhalde- Ctera, Argentina.

Myriam Feldfeber- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Omar Orlando Pulido Chaves- Universidad Nacional de Colômbia, Colômbia.

Pedro González López- FE.CCOO, Espanha.

Pilar Alonso Duarte- Forum Europeo de Administradores de la Educación, Espanha.

Ruth Mercado Maldonado- Cinvestav, México.

Silvia Tamez Gonzalez- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Sofia Viseu- Instituto de Educação /Universidade de Lisboa, Portugal.

CNTE

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, Brasília-DF, Brasil.

CEP: 70393-900 | Telefone: + 55 (61) 3225.1003

E-mail: cnte@cnte.org.br > www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v.16, n.34, janeiro a abril de 2022.

ISSN 2238-4391

R. Ret. esc.	Brasília	v. 16	n. 34	p. 1-255	jan./abr. 2022
--------------	----------	-------	-------	----------	----------------

© 2022 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

Coordenação da Esforce

Guelda Andrade

Editora

Leda Scheibe (UFSC)

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Organização do dossiê

Shirlei de Souza Corrêa, Cássia Ferri e Sandra Regina de Oliveira Garcia

Copidesque

Gerusa Bondan

Marília Mezzomo Rodrigues

Traduções dos resumos

Ti Ochôa (inglês)

Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

Foto de Capa

Mídia Ninja

Editoração

Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 16, n. 34, jan./abr. 2022. – Brasília: CNTE, 2007-

Quadrimestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em: <<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

EDITORIAL

Autoritária e regressiva reforma: o Novo Ensino Médio	7
<i>Comitê Editorial</i>	

DOSSIÊ

O que esperar do Novo Ensino Médio?	15
<i>Shirlei de Souza Corrêa, Cássia Ferri e Sandra Regina de Oliveira Garcia</i>	
‘Novo’ Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral	23
<i>Sandra Regina Oliveira Garcia, Eliane Cleide da Silva Czernisk e Camila Aparecida Pio</i>	
Juventude e educação no Brasil: qual educação?	39
<i>Charles Immianovsky e Ana Cristina Quintanilha Schreiber</i>	
O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio	53
<i>Tamiris Possamai e Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva</i>	
Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? ..	71
<i>Marise Ramos e Michelle Paranhos</i>	
O ‘Novo’ Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás	89
<i>Miriam Fábria Alves e Valdirene Alves de Oliveira</i>	
A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo	111
<i>Ana Cristina Rodrigues Bernardes e Jane Mery Richter Voigt</i>	
Educação Ambiental no Novo Ensino Médio: o que há de ‘novo’?	127
<i>Dweison Nunes Souza Silva, Edvânia Torres Aguiar Gomes e Aura González Serna</i>	

ESPAÇO ABERTO

- Práticas didáticas na inserção profissional docente:
um olhar sobre quatro contextos 149
*Giseli B. da Cruz, Cecília S. Batalha, Elana Cristiana dos S. Costa, Fernanda L. Oliveira, Pedro Henrique Z.
C. de Castro e Ingrid Cristina B. Fernandes*
- Clube da leitura em Florianópolis: discussões interdisciplinares (2006-2020) 171
José Augusto da Silva Neto e Gisela Eggert-Steindel
- Exploração discente: contradições do estágio não obrigatório
em cursos de Pedagogia 191
Sandra Cristina Demschinski e Simone de Fátima Flach
- Brindes, certificados e vales-presente: valorização docente na Educação Básica 207
Renata Cecília Estormovski e Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

- Pesquisa para a formação docente: experiências no OBEDUC 223
Maria Mikaele Silva Cavalcante, Sandy Lima Costa e Isabel Maria Sabino de Farias

DOCUMENTO

- Maior incursão do projeto neoliberal na educação pública brasileira, a contrarreforma do
ensino médio precisa ser revogada com urgência! 237
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE

- DIRETRIZES PARA AUTORES/AS** 247

Autoritária e regressiva reforma: *o Novo Ensino Médio*

O 'Novo Ensino Médio' é uma forma prática de executar o que o governo Bolsonaro, na voz de seu quarto (ex) ministro da educação, proclama: que os pobres podem até sonhar com a universidade, mas não é desejável que todos tenham acesso a ela.

Gaudêncio Frigotto (2022)

Nesta primeira publicação de 2022 (v. 16, n. 34), a *Retratos da Escola* assinala a realização da *II Conferência Nacional Popular da Educação – CONAPE*, nos dias 15, 16 e 17 de julho deste ano, em Natal- RN. Esta conferência, em prol da construção de uma educação pública e popular, é um dos movimentos de base mais importantes do Brasil. Destacamos a intensa mobilização já registrada nas suas etapas estaduais, municipais e regionais ao longo de 2021 – e ainda acontecendo nos primeiros meses de 2022.

Sem dúvida, a CONAPE representa a resistência dos/as educadores/as brasileiros/as ao projeto de desmonte e de franca privatização da educação que vem sendo implementado pelo Governo Federal e seus aliados, na direção de uma reforma educacional atrelada aos interesses da oligarquia, com opção por um projeto de capitalismo dependente, que concentra riquezas e amplia a desigualdade no país. Coordenada pelo Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE e suas entidades e movimentos associados, a conferência tem como tema *Reconstruir o país: a retomada do Estado democrático de direito e a defesa da educação pública e popular, com gestão pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade social para todos/as*, constituindo-se num desafio para a nossa luta em defesa da educação pública. Seu lema, *Educação pública e popular se constrói com democracia e participação social*, tem como norte epistemológico o legado de Paulo Freire e a reafirmação do cumprimento e viabilização das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE que necessitamos levar em consideração na próxima e decisiva escolha dos novos governantes do país.

O dossiê desta edição, *O que esperar do Novo Ensino Médio?*, organizado pelas professoras Shirlei de Souza Corrêa (Univille), Cássia Ferri (Furb) e Sandra Regina de Oliveira

Garcia (UEL), tem como objetivo analisar e aprofundar os debates sobre o tema, particularmente preocupante em 2022, quando a reforma desta etapa de ensino está em plena implementação. O que esperar de uma reforma que, ao tomar como base a divisão dos currículos por itinerários formativos, nega aos/às estudantes o acesso a uma formação comum e qualificada, descaracterizando o ensino médio como etapa da educação básica, na qual importa a continuidade e o aprofundamento de uma formação integral? O que esperar de uma imposição que desconsidera as críticas das entidades nacionais do campo educacional para atender às demandas do setor privado, em detrimento do interesse público?

As organizadoras do dossiê nos brindam com um denso trabalho, exigindo que ampliemos as nossas reflexões – e ações! – frente à pretendida ‘inovação’ que nega a possibilidade de um ensino médio abrangente, condição para uma leitura independente da realidade social, política e cultural. Ressaltamos também o esforço de todos os autores e autoras que contribuíram para tal projeto. Este dossiê dá continuidade aos debates sobre a reforma do ensino médio que a *Retratos da Escola* vem realizando, como em 2017 (v. 11, n. 20), por exemplo, quando apresentamos o dossiê *A Reforma do Ensino Médio em Questão*, à época organizado pelas professoras Monica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe. Aquele era um momento em que o país se via frente à reforma recém-decretada por medida provisória e logo instituída como lei pelo governo golpista. Ao lado de potentes análises, a edição contou com o documento de autoria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, *A reforma do ensino médio suprime direitos, privatiza a educação e terceiriza os/as trabalhadores/as escolares*, cujo conteúdo manifesta o inconformismo da entidade com a nova normatização.

O rumo pretendido pelo Novo Ensino Médio – NEM se contrapõe às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para esta etapa do ensino definidas na Resolução CNE/CEB 2/2012 (BRASIL, 2012), que trouxe avanços quanto à concepção do ensino médio como um direito social de cada pessoa e dever do Estado em sua oferta pública e gratuita a todos. A resolução articulou os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura para formar um ser humano emancipado, crítico, capaz de efetuar a leitura da realidade e consciente de sua condição histórica, além de ter enfatizado a formação integral dos/as estudantes, fornecendo elementos para a problematização das contradições e desigualdades da sociedade de classes.

As DCNs para o ensino médio compreenderam o currículo como prática social, fruto de construção coletiva e democrática dos atores sociais, com uma visão de ensino médio enquanto Educação Básica que requer diferentes áreas do conhecimento, consideradas como de igual importância, cada uma em suas singularidades. A Língua Portuguesa e a Matemática; a Arte, em suas expressões regionais; a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao/à estudante nos casos previstos em lei; a História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes

indígena, africana e europeia; o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileiras; a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso; uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda língua, ainda que em caráter optativo.

Quanto às diferentes formas de sua oferta, tais diretrizes contemplaram também as especificidades do ensino médio noturno e da Educação de Jovens e Adultos. Avançaram no incentivo à gestão democrática das escolas e à sua autonomia pedagógica, garantindo liberdade na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Contudo, conforme ocorre no campo legislativo, as DCNs para o ensino médio não escaparam à lógica das forças sociais em disputa que permeiam a história da educação brasileira.

Sendo cogitada pelos grupos vinculados ao empresariado nacional, a oferta de itinerários formativos aos/às jovens ganhou forma com o Projeto de Lei nº 6.840/2013, em uma tentativa de implantação da pretendida ‘flexibilização curricular’. Na ocasião, o projeto não foi aprovado, mas originou, imediatamente após o golpe de Estado, a Medida Provisória nº 746/2016, depois convertida na Lei nº 13.415/2017. Esta lei instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em seu art. 4º, e modificou o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, estabelecendo os itinerários formativos:

que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas 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 (BRASIL, 2017).

A Resolução nº 3 CNE/CEB, de 21 de novembro de 2018, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sob os impactos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC do EM (BRASIL, 2018). Tais disposições carregam o peso das mudanças políticas, econômicas e sociais do capitalismo global no interior das disputas em âmbito nacional. Após o golpe jurídico, midiático e parlamentar que retirou Dilma Rousseff da presidência, em 2016, as forças políticas e econômicas conservadoras nacionais, então representadas pela figura de Michel Temer, resgataram o projeto neoliberal de ensino médio para o país, alterando os currículos da formação dos/as estudantes para atender aos interesses do empresariado nacional quanto à formação de futuros/as trabalhadores/as. “Assim, é iniciada a implementação do chamado Novo Ensino Médio, de forma antidemocrática, por meio de um decreto presidencial” (MARTINI, 2021, p. 71).

O apelo midiático utilizado na divulgação do NEM evidentemente não propagou que a oferta dos cinco itinerários formativos, a serem oferecidos por cada instituição escolar, poderia não acontecer pela falta de estrutura das escolas públicas brasileiras e pelos poucos recursos destinados ao ensino médio. Não evidenciou também a redução

dos conteúdos, uma vez que somente as disciplinas de Português, Matemática e Inglês são obrigatórias durante toda esta etapa de ensino.

Nesse sentido, pretendemos chamar a atenção de nossos leitores e leitoras para algo cada vez mais evidente: o ocultamento das reais intencionalidades da reforma. Ao mesmo tempo em que diz objetivar a autonomia dos/as estudantes, liberdade de escolha e flexibilização dos conteúdos, o NEM se constitui a partir da necessidade de produzir trabalhadores/as multifacetados/as e obedientes – adaptáveis às mais variadas condições laborais, que encontram na pedagogia das competências um modelo de formação administrada –, podendo convertê-los/as efetivamente em trabalhadores/as que aceitem tais condições precarizadas, assumindo para si “o discurso meritocrático e a perspectiva de ser um empreendedor de si mesmo” (CHAUI, 2022).

A retomada deste tema quando, apesar de toda nossa inconformidade, está sendo implantado o NEM, faz necessárias análises novas e aprofundadas dos seus significados para a educação da juventude brasileira. Exatamente por isso, é um debate ao qual retomaremos em nossa próxima edição, que contará com o dossiê *A implantação da reforma do ensino médio nos estados*, organizado pelo professor Fernando Cássio (UFABC) e pela professora Débora Goulart (UNIFESP).

Além do dossiê aqui apresentado, o Espaço Aberto desta edição conta com mais quatro artigos. De autoria de Gisele B. da Cruz, Cecília S. Batalha, Elana C. dos S. Costa, Fernanda L. Oliveira, Pedro Henrique Z. C. de Castro e Ingrid C. B. Fernandes, *Práticas didáticas na inserção profissional docente: um olhar sobre quatro contextos* focaliza parte dos achados de uma pesquisa sobre práticas didáticas que permeiam o ensino de professores/as recém-egressos/as de seus cursos de licenciatura, em inserção profissional no contexto de escolas públicas da educação básica. O artigo demonstra que, mesmo com concepções distintas em relação às práticas didáticas, os/as docentes compartilham a preocupação quanto ao envolvimento dos/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Em *Clube da leitura em Florianópolis: discussões interdisciplinares (2006-2020)*, José Augusto da Silva Neto e Gisela Eggert-Steindel exploram, através de pesquisa interdisciplinar, os clubes de leitura em bibliotecas escolares, alertando para a necessidade da ampliação dessa discussão nos campos da biblioteconomia e da educação.

Já em *Exploração discente: contradições do estágio não obrigatório em cursos de Pedagogia*, Sandra Cristina Demschinski e Simone de Fátima Flach analisam as contradições na admissão de estagiárias dos cursos de licenciatura em Pedagogia em atuação na educação básica. A pesquisa apontou que o estágio não obrigatório auxilia na permanência das estudantes no processo formativo, mas também explora a força de trabalho discente e contribui para a desvalorização dos/as profissionais da educação.

Por fim, o artigo de Renata Cecilia Estormovski e Rosimar S. Siqueira Esquinsani, *Brindes, certificados e vales-presente: valorização docente na Educação Básica*, analisa e crítica a

difusão do empreendedorismo, da concorrência e da meritocracia como elementos para a promoção do êxito docente.

O Relato de Experiência de autoria de Maria Mikaele Silva, Sandy Lima Costa e Isabel Maria Sabino de Farias: *Pesquisa para a formação docente: experiências no OBEDUC*, relata a experiência de duas egressas do programa OBEDUC e de que forma esta participação contribuiu para o desenvolvimento profissional e o processo formativo das docentes.

Fechando esta edição, a seção Documento traz o texto da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação — CNTE sobre a reforma do ensino médio e a necessidade de revogação da Lei 13.415. Este documento sintetiza os ataques à educação pública, que acontecem desde o golpe de 2016 e encontraram solo ainda mais fértil no governo de Jair Bolsonaro, e os prejuízos que a reforma do ensino médio ocasiona à formação dos/as jovens brasileiros/as.

Feitas as devidas apresentações, gostaríamos mais uma vez de agradecer a todos/as que colaboraram para a produção deste número, às organizadoras, autores/as, pareceristas e à nossa dedicada equipe técnica, agora contando também com a contribuição da professora Jéssica Duarte de Souza.

Desejamos a todos e todas uma boa leitura!

Comitê Editorial

IN MEMORIAM

Lisete Arelaro, Educadora. 1945-2022.

Octávio Elísio, Deputado Federal Constituinte. 1940-2022.

Referências:

BRASIL. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. D.O.U. de 31/01/2012, p. 20. Brasília, 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 6.840-A, de 27 de novembro de 2012*. 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. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

BRASIL. *Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral... D.O.U de 23/09/2016, p. 1. Brasília, 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... D.O.U. de 17/02/2017, p. 1. Brasília, 2017

BRASIL. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018a. D.O.U de 22/11/2018, p. 21. Brasília, 2017.

CHAUI, Marilena. *Democracia e autoritarismo no Brasil*. Instituto Conhecimento Liberta. 21 abr. 2022. Disponível em: <<https://icl.com.br/curso/democracia-e-autoritarismo-no-brasil/>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país. Entrevistador: Instituto *Humitas Unisinos*. 11 mar. de 2022. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MARTINI, Tatiana Aparecida. *Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2021.

► DOSSIÊ

RETRATOS DA
ESCOLA



O que esperar do Novo Ensino Médio?

 **SHIRLEI DE SOUZA CORRÊA***

Universidade da Região de Joinville, Joinville- SC, Brasil.

 **CÁSSIA FERRI****

Universidade Regional de Blumenau, Blumenau- SC, Brasil.

 **SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA*****

Universidade Estadual de Londrina, Londrina- PR, Brasil.

O ensino médio brasileiro passou por importantes mudanças em sua organização e estrutura, desde os projetos das reformas educacionais do início do século passado, baseados num currículo de base humanista e atendendo os interesses da burguesia, até os modelos de ensino profissionalizante que atendiam uma demanda exclusivamente mercadológica, com oferta de formação à classe trabalhadora. É fato que o ensino médio teve sua organização curricular diretamente influenciada pelas questões de ordem sociocultural e político-econômica que o país vivenciou em diferentes contextos, como o período de grande concentração da oferta de formação técnica de mão de obra e pouca valorização do ingresso no ensino superior.

No início deste século, entretanto, com o país sob o governo de uma nova hegemonia política, vivenciamos a instauração de um novo projeto para esta etapa da educação básica. Buscando alternativas para democratizar o acesso e garantias para a permanência dos/das estudantes, novas e diferentes possibilidades foram consideradas para a formação do novo projeto. Colocadas em prática, estas ações marcaram um movimento que consolidava o projeto de formação humana integral, baseado, sobretudo, numa concepção curricular integrada. A materialização do projeto teve seu ápice a partir do Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, que unificou as propostas de formação no ensino médio. O documento, ao propor questões técnicas para a união entre o ensino propedêutico e o profissionalizante (contrapondo o Decreto 2.208/1997), apontou como principal característica a perspectiva de formação integrada.

* Doutora em Educação. *E-mail*: <shirleiscorrea@hotmail.com>.

** Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. *E-mail*: <cferrri@furb.br>.

*** Doutora em Educação e professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. *E-mail*: <sandragarcia@uel.br>.

Tais ações definiram, juntamente com uma gama de legislações, o início de um novo tempo para o ensino médio brasileiro, que passou a considerar o projeto de formação humana integral por meio da educação unitária, objetivando articular educação e trabalho. Nessa lógica, o currículo é reconhecido como principal fio condutor da prática pedagógica e da formação humana, já que é pela estruturação do currículo que se definem os conhecimentos escolares, as trajetórias de formação, a organização do trabalho pedagógico, os projetos de ensino e aprendizagem, a avaliação, os objetivos e as finalidades educacionais (THIESEN, 2011). Para garantir a concepção de formação humana integral como proposta para o ensino médio, foram organizadas ações como a formação continuada de professores/as e investimentos em programas educacionais. Vivenciávamos, então, um tempo de importantes avanços para o ensino médio brasileiro. Embora alguns dos antigos dilemas ainda fossem problemas, como acesso e permanência dos/das jovens, tínhamos avançado no que dizia respeito à organização curricular e à significação de práticas pedagógicas que consideravam e/ou priorizavam a formação integral (CORRÊA, 2018; JAKIMIU, 2016).

No período pós-golpe, em meio ao cenário de instabilidade política e econômica, num processo antidemocrático e sem a ampla discussão com os diversos segmentos sociais, a atual reforma do ensino médio, que propõe o 'Novo Ensino Médio', ganhou corpo a partir da conversão da Medida Provisória 746/2016 na Lei 13.415/2017, marcando uma série de mudanças nas políticas públicas educacionais. Se os documentos anteriores promulgavam o afastamento dos ideais neoliberais, conferiam ao currículo o potencial articulador para o enfrentamento da fragmentação do conhecimento e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos, a partir da reforma do ensino nos encontramos frente ao retrocesso marcado pela diminuição de investimentos pelas mudanças conceituais e estruturais no ensino médio brasileiro.

No contexto de instabilidade econômica e política que o Brasil enfrentava no período pós-golpe, procedimentos como a alteração no colegiado do Conselho Nacional de Educação – CNE e demais instituições, o protagonismo do conselho de Secretários de Educação – Consed, sua articulação com organismos internacionais e, finalmente, a aprovação de uma versão diferente da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que menosprezou o processo de consulta da comunidade civil, foram elementos que privilegiaram, segundo Juarez da Silva Thiesen (2019), uma ordem econômica e política que abarcou diferentes interesses. Na esteira dessas ações, vivenciamos

retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores. De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos

legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação (AGUIAR & DOURADO, 2018, p. 12).

Em meio a esses retrocessos de ordem econômica, social e cultural, o Novo Ensino Médio ganhou ainda mais notoriedade com algumas mudanças impostas a partir de 2017. Com relação à organização curricular, por exemplo, apresentou-se a seguinte divisão como garantia da flexibilização: a primeira parte comum para todos os/as estudantes e a segunda marcada pela redação do art. 4º, que alterou o art. 36 da LDB:

O currículo do ensino médio será composto pela BNCC 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 dos sistemas 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 (BRASIL, 2017).

Para Mônica Ribeiro da Silva (2020), essa ideia de flexibilização, que interfere diretamente na organização do currículo do ensino médio, por si só, já se afasta da ideia de educação de base. A proposta de flexibilização permitiu a autonomia para os estados e o Distrito Federal, que puderam organizar seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos/das jovens, assim como para os/as estudantes que, supostamente, teriam maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. Essas orientações sedutoras, baseadas na oportunidade de escolha para os/as jovens quanto aos itinerários formativos, desencadearam uma série de discussões e análises contraditórias, divulgadas de modo sensacionalista pelo Governo Federal.

Sobre os itinerários formativos, estudiosos apontam que esses não poderiam ser exclusivamente escolhidos pelos/as estudantes, uma vez que, anteriores ao processo de escolha, existem questões de ordem estrutural. Por exemplo, haveria condições físicas e materiais em todas as escolas para oferecer esses itinerários? Somente essa questão já é contraditória: como pode o/a discente fazer a escolha se, dependendo da realidade escolar, não é possível ofertar todos os itinerários? “A premissa de escolha, especialmente em escolas públicas, portanto, é uma ficção, que diante do déficit histórico e estrutural de recursos humanos e físicos nas escolas públicas, não é difícil prever” (CASTILHO, 2017, p. 05). Além disso, a ideia da profissionalização proposta como um dos itinerários poderia resultar “em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional acentuada pela privatização por meio de parcerias” (SILVA, 2020, p. 7). Na mesma linha, Thiesen (2019) indica que, nesse jogo de interesses, os mecanismos de tendências neoliberais interfeririam na definição dos processos formativos, garantindo uma estreita ligação com as demandas de formação do novo/a trabalhador/a.

Se as políticas curriculares implementadas nos sistemas educacionais dependem de ajustes para integrar o currículo ao planejamento e à prática docente, diante do

movimento articulado pelos documentos que compõem a reforma do ensino médio poderia prevalecer uma fragilização do currículo e da formação dos/das jovens, uma vez que a proposta é que os conteúdos estejam subordinados ao desenvolvimento das competências. A desobrigação de imprescindíveis bases técnicas, científicas e humanas no ensino médio contribuiriam para a definição do conhecimento como soma das habilidades que os/as estudantes devem ter, de forma a serem capazes de empregá-lo para encontrar novas formas de agir, não como meio de transformação social, mas como adaptação aos interesses do mercado (SILVA, 2020).

Diante desse cenário que propõe mudanças na estrutura e no funcionamento do ensino médio brasileiro, influenciando diretamente o projeto de sociedade, decidimos mobilizar para a reflexão pesquisadores e pesquisadoras que discutem a temática. Os/As autores/as deste dossiê intitulado *O que esperar do Novo Ensino Médio?* contribuíram para uma discussão crítica e amplificada, comprometida com a análise das políticas públicas e suas influências na ação educativa, na prática pedagógica e, principalmente, na função social que a educação ocupa na vida dos/as jovens brasileiros que frequentam a escola pública.

O primeiro texto, *'Novo' Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral*, de autoria de Sandra Regina Oliveira Garcia, Eliane Cleide da Silva Czernisk e Camila Aparecida Pio, teve como principal objeto de pesquisa a proposta da formação integral amplamente divulgada no novo modelo de ensino médio. Desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, o texto aponta que há equívocos na utilização do conceito, sobretudo nos documentos que orientam essa reforma. Para as autoras, o percurso da reforma do ensino médio, a defesa da formação integral e a ampliação do tempo escolar para o ensino médio em tempo integral se afastam conceitual e teoricamente da formação integral. A análise aponta que a proposta de formação humana divulgada pelo Novo Ensino Médio distancia-se da condição de emancipação humana e é tendenciosa no aprofundamento dos ideários neoliberais. No processo de customização do ensino, há um contexto de disputas por um projeto formativo e societário que visa o ajustamento da sociedade e da educação dos/das jovens às necessidades produtivas e à formação de mão de obra. Por fim, as autoras afirmam que as mudanças no ensino médio brasileiro estão fundamentadas em intentos privatistas e de mercado, em oposição às concepções que se fundamentam em perspectivas educacionais emancipadoras.

Charles Immianovsky e Ana Cristina Quintanilha Schreiber com o estudo intitulado *Juventude e educação no Brasil: qual educação?*, problematizaram o impacto na educação brasileira das reformas e alterações constitucionais aprovadas durante e após o ciclo do golpe de Estado de 2016, especialmente a chamada reforma do ensino médio. Ao analisar leis, documentos, dados estatísticos e indicadores educacionais, o estudo apontou que, embora a juventude brasileira tenha como direito assegurado o acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, há uma contradição na realidade atual. Os dados apresentados sobre acesso, desempenho, infraestrutura e formação de professores/as expressam

uma disparidade entre o que se apregoa na lei e a sua efetivação. Assim, os direitos à educação, garantidos em diferentes dispositivos legais, encontram-se ameaçados, principalmente com o agravamento da realidade impulsionado pelo golpe de Estado de 2016.

Assumindo um posicionamento teórico e conceitual contrário à proposta de reforma do ensino médio, o artigo *O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio*, de autoria de Tamiris Possamai e Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, apresenta elementos que distanciam a proposta da formação técnica/profissional do 'Novo' Ensino Médio e a concepção de Ensino Médio Integrado. Para as autoras, o Ensino Médio Integrado contempla a oferta de uma sólida formação técnica, que avança na formação científica, tecnológica e humanística das juventudes. Essa proposta, contudo, não encontra respaldo nas intencionalidades do movimento reformista, no qual o alinhamento da formação atende centralmente as demandas de setores produtivos quanto à profissionalização dos novos/as trabalhadores/as.

Já o artigo *Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?*, de Marise Ramos e Michelle Paranhos, discute a noção de competências no âmbito do 'Novo' Ensino Médio e da contrarreforma curricular brasileira. As autoras apontam como o modelo retoma o discurso educacional dos anos 1990, assumindo nova centralidade, e apresentam o processo de discussão dessa política a partir da crise do governo Dilma Rousseff, do golpe de Estado de 2016 até o governo Michel Temer – contexto favorável à retomada do ideário neoliberal e do alinhamento de políticas educacionais às tendências internacionais de regulação das aprendizagens por avaliação em larga escala. O artigo apresenta a contrarreforma do ensino médio como retorno da dualidade e da fragmentação formativas vivenciadas em reformas anteriores e analisa os fundamentos epistemológicos da pedagogia das competências, com a exacerbação da dimensão socio-emocional e a ênfase no empreendedorismo.

As autoras Miriam Fábria Alves e Valdirene Alves de Oliveira, em *O 'Novo' Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás*, analisaram os documentos que prepuseram a reforma do ensino médio, com ênfase no estado goiano. Os resultados apontam dissonâncias entre a proposta difundida nos documentos e as condições vivenciadas na prática. Tais características não imprimem a faceta do 'novo' para o ensino médio, mas indicam os limites da proposta em curso na garantia da educação de qualidade como direito. Para as autoras, embora a reforma desencadeada pela Lei nº 13.415/2017 tenha sido apresentada como movimento participativo e que atende às demandas dos/as jovens estudantes, a análise documental desvela que seus/as protagonistas são representantes da secretaria de educação estadual, que definem os rumos do ensino médio por meio de um processo centralizado e alinhado com a perspectiva do atual Governo Federal, em parceria com institutos privados e com base na formação técnica profissional.

Em *A empresarialização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo* são trazidas reflexões sobre as razões que tornam questões como empreendedorismo e projeto de

vida relevantes para as práticas educativas nas escolas. Ana Cristina Rodrigues Bernardes e Jane Mery Richter Voigt demonstram como a proposta do documento curricular de Santa Catarina se ampara em técnicas de gestão de si, que movimentam o sujeito na busca por um lugar no mercado, no qual todos os domínios da vida individual passam a se tornar potentes recursos diante da necessidade de melhoria de desempenho pessoal. Isso resulta, portanto, numa construção de caráter privado, com responsabilização pessoal pelo sucesso ou pelo revés. Ao propor a integração entre projeto de vida e empreendedorismo, a escola está fadada a instruir o/a estudante na construção do seu projeto de vida particular.

Com centralidade na educação ambiental, o artigo *Educação Ambiental no Novo Ensino Médio*:

o que há de 'novo'?, analisa a inserção dessa temática nas políticas educacionais voltadas para o 'Novo' Ensino Médio brasileiro. Dweison Nunes Souza Silva, Edvânia Torres Aguiar Gomes e Aura González Serna demonstraram que os documentos de subsidio de tais movimentos reformistas não estão em sintonia com um currículo integralizador, ancorando a educação ambiental numa perspectiva extracurricular. Essa percepção aponta a desarticulação entre a educação ambiental e a proposta de formação do/a jovem, evidenciada no apagamento da temática das políticas educacionais, especialmente da BNCC. Para as autoras e o autor, o contexto reformista que propõe o Novo Ensino Médio vai ao encontro dos discursos negacionistas sobre o colapso socioambiental contemporâneo e nega, sobretudo, o acesso de grande parte da sociedade brasileira a conhecimentos sobre a relação entre sociedade e natureza, principalmente quando deixa a educação ambiental fora do núcleo curricular.

Esta coletânea traz uma importante contribuição para a discussão e a compreensão do real significado da lei nº 13.415/17 e nos instiga a criar estratégias para que o acirramento visível não se agrave no interior das escolas.

Desejamos a todos e todas uma boa leitura!

Referências

AGUIAR, Márcia Angela & DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: Anpae, 2018. Disponível em: <<https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Estabelece o Novo Ensino Médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 23 fev. 2017.

CASTILHO, Denis. *Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico*. Pragmatismo político, 2017. Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reformado-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html>> Acesso em: 12 nov. 2019.

CORRÊA, Shirlei de Souza. *Reorganização curricular no Ensino Médio: uma proposta de inovação com o Programa Ensino Médio Inovador*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Considerações acerca do campo disciplinar das políticas educacionais. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 211-29, 2016. Disponível em <file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/10459-37157-1-PB.pdf>. Acesso 12 set. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O Ensino Médio e o direito à Educação – obrigatório para quem? *SciELO em Perspectiva: Humanas*, 2020. Disponível em: <<https://humanas.blog.scielo.org/blog/2020/07/07/o-ensino-medio-e-o-direito-a-educacao-obrigatorio-para-quem/>>. Acesso 05 nov. 2020.

THIESEN, Juarez da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27 n. 01, p. 241-60, abr. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a11.pdf>>. Acesso em 14 nov. 2020.

THIESEN, Juarez da Silva. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e190038, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100526&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 dez. 2020.

'Novo' Ensino Médio?

Customização neoliberal da formação integral

'New' High School?
Neoliberal customization of integral formation

¿La 'Nueva' Escuela Secundaria?
Personalización neoliberal de la educación integral

 SANDRA REGINA OLIVEIRA GARCIA *

Universidade Estadual de Londrina, Londrina- PR, Brasil.

 ELIANE CLEIDE DA SILVA CZERNISZ**

Universidade Estadual de Londrina, Londrina- PR, Brasil.

 CAMILA APARECIDA PIO***

Universidade Estadual de Londrina, Londrina- PR, Brasil.

RESUMO: Este texto objetiva discutir o sentido da formação integral proposta pelo chamado 'Novo' Ensino Médio, segundo a Lei 13.415/2017. A partir da discussão bibliográfica, da análise de legislação e documentos orientadores da reforma do ensino médio, apresenta-se o percurso dessa reforma, sua concepção de formação integral e ampliação do tempo escolar; analisam-se diferentes perspectivas para a formação integral já desenvolvidas no Brasil, em comparação com a proposição da atual reforma, que entendemos estar fundamentada em intentos privatistas e de mercado opostos às concepções educacionais emancipadoras. Concluímos que a formação integral

* Doutora em Educação e professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Observatório do Ensino Médio UEL, membro da Rede EMPesquisa Nacional e coordenadora do Grupo EMPesquisa. *E-mail:* <sandragarcia@uel.br>.

** Doutora em Educação e professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Observatório do Ensino Médio UEL, membro da Rede EMPesquisa Nacional e coordenadora do Grupo EMPesquisa. *E-mail:* <elianecleide@gmail.com>.

*** Doutoranda em Educação, professora colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina e professora da rede municipal de Londrina. Membro da Rede EMPesquisa Nacional e do Grupo EMPesquisa. *E-mail:* <camilapionac@gmail.com>.

precisa viabilizar o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões – física, intelectual, social e emocional, superando a formação fragmentada e a preparação dos/das educandos/as para o trabalho operacional.

Palavras-chave: Ensino Médio. Formação Integral. Tempo Integral. Reforma.

ABSTRACT: This text aims to discuss the meaning of the integral formation proposed by the so-called ‘New’ High School, according to Law 13.415/2017. From a bibliographic discussion, an analysis of legislation and documents that guide the reform of high school, the trajectory of this reform, its conception of integral formation and the expansion of school time are presented. Different perspectives for integral formation already developed in Brazil are analyzed in comparison with the proposition of the current reform, which we understand to be based on privatist and market intentions opposed to emancipatory educational conceptions. We conclude that integral formation needs to enable the development of the human being in its multiple dimensions – physical, intellectual, social and emotional –, overcoming the fragmented training and the preparation of students for operational work.

Keywords: High School. Integral Formation. Full-time Education. Reform.

RESUMEN: Este texto tiene como objetivo discutir el significado de la educación integral propuesta por la llamada ‘Nueva’ Escuela Secundaria, según la Ley 13.415/2017. A partir de la discusión bibliográfica, el análisis de la legislación y documentos que orientan la reforma de la educación secundaria, se presenta la trayectoria de esta reforma, su concepción de formación integral y ampliación del tiempo escolar; se analizan diferentes perspectivas de formación integral ya desarrolladas en Brasil, en comparación con la propuesta de la actual reforma, que entendemos estar basada en intenciones privatistas y de mercado contrarias a las concepciones educativas emancipatorias. Concluimos que la formación integral necesita posibilitar el desarrollo del ser humano en sus múltiples dimensiones - física, intelectual, social y emocional, superando la formación fragmentada y la preparación de los estudiantes para el trabajo operativo.

Palabras clave: Escuela secundaria. Formación integral. Tiempo completo. Reforma.

Introdução

O ensino médio tem sido apresentado como 'novo' desde a reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017. No entanto, ao analisarmos as proposições contidas na referida legislação e verificarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, atualizadas na Resolução CNE/CEB 03/2018, assim como as indicações apresentadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, verificamos a permanência de características presentes em normativas aprovadas e em vigor nos anos 1990 (contexto de neoliberalismo), que reforçam a formação alinhada ao mercado, numa perspectiva adaptacionista e reprodutora das desigualdades sociais.

Tal análise foi desenvolvida por Fernanda Ribeiro de Souza (2021), ao comentar que a atual reforma é regressiva, pois retoma intentos do final do século XX, quando se verifica a expansão do desenvolvimento capitalista com a adoção de novas tecnologias, processos de reestruturação produtiva e reorganização da gestão do trabalho – aspectos que incidem nas exigências formativas feitas à educação básica. Souza (2021, p. 4) destaca as propostas duais para a formação, presentes no Brasil desde a década de 1980, tendo de um lado a

formação eficientista e imediatista e, de outro, setores sociais que almejam para os filhos dos trabalhadores uma formação integrada e politécnica, que não se limite a capacitar para o trabalho, mas que também lhes possibilite entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver.

Trata-se de um contexto de disputas por um projeto formativo e societário que visa o ajustamento da sociedade e da escola às necessidades produtivas, no momento em que também se desenvolve a reforma do Estado. Dissemina-se o padrão gerencialista¹ nos setores públicos, fazendo viger a Nova Gestão Pública – NGP: orientação neoliberal, com vistas ao fomento do eficientismo e da competitividade, aspectos que vão alterar igualmente o currículo e a gestão da escola pública. Além desses aspectos, é preciso observar a importância atribuída ao desenvolvimento de competências – característica presente na década de 1990 – e aprendizagens incentivadas por organismos internacionais que, conforme mencionou Souza (2021), assumem centralidade na BNCC, erigindo o viés instrumental da formação para o mercado de trabalho.

Entendemos que as alterações curriculares na reforma do ensino médio em vigor afetam tanto a concepção orientadora da formação quanto a organização do espaço e do tempo

1 Entendemos o padrão gerencialista como expressão do tratamento dado às políticas públicas pelo Estado no neoliberalismo, direcionando-as para a privatização. Conforme mencionaram Givanildo da Silva, Alex Vieira da Silva e Inalda Maria dos Santos (2016, p. 537): “A consolidação da administração pública gerencialista foi pensada para todas as esferas da sociedade, viabilizando estratégias que levassem o Estado a ser o idealizador de políticas públicas e os setores sociais, público e privado, se responsabilizassem por sua efetivação”.

escolar. Enquanto propõe uma formação cujo viés combina com requisitos do mercado, diminui disciplinas, substituindo-as por conteúdos, e expande a jornada para o tempo integral, aumentando a permanência dos/das estudantes na escola. Tais aspectos permitem levantar questionamentos sobre como se dará a implementação do ‘Novo’ Ensino Médio — NEM.

A intenção de desenvolver esta etapa da educação em tempo integral é clara em um dos primeiros artigos da Lei nº 13.415/2017, nos quais há referência ao aumento da carga horária, entendida por seus elaboradores como educação em tempo integral, que passaria inicialmente para 1000 horas anuais e chegaria gradativamente em 1400 horas, atendendo o que determina o Decreto nº 10.656 – este regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação — FUNDEB (BRASIL, 2021). Além da integralização do tempo, com a necessidade de se pensar a organização curricular para adequação de tempo e espaço escolar, há também a proposta de formação integral, que se relaciona com os pressupostos orientadores da formação dos/as estudantes.

As questões pontuadas indicam a necessidade de análises sobre o sentido da formação integral proposta no denominado ‘Novo’ Ensino Médio, que traz consigo indícios de outros projetos da educação brasileira que possibilitam questionar o sentido da novidade da proposição de formação integral, com valorização de projeto de vida e adaptação ao mercado, reforçando o desenvolvimento de competências e o empreendedorismo. Por essa razão, temos como objetivo discutir o sentido desta formação integral no ‘Novo’ Ensino Médio. As reflexões são desenvolvidas mediante discussão bibliográfica e análise da legislação que dá suporte ao ensino médio. Trata-se de uma reflexão importante por considerarmos que a compreensão sobre o sentido da formação integral no ensino médio possibilita avaliar e traçar outras perspectivas para essa etapa formativa tão importante aos/às jovens brasileiros/as.

Inicialmente, analisamos neste texto o percurso da reforma que defende a formação integral. Na sequência, desenvolvemos uma breve retrospectiva de propostas para a formação integral desenvolvidas no Brasil. Entendemos que esse percurso possibilita, ao menos minimamente, compreender suas proposições e seus fundamentos. Por fim, fazemos algumas indicações sobre o ensino médio como espaço educativo imprescindível para a juventude brasileira; trata-se de numa reflexão com base no conhecimento científico, necessária aos/às pesquisadores/as do processo reformista para a avaliação das proposições e do desenvolvimento dessa reforma no atual momento histórico.

O percurso da reforma e as defesas da formação integral no atual ensino médio

A reforma do ensino médio foi inicialmente (im)posta pela Medida Provisória nº 746, em 2016. Tratava-se de um encaminhamento intensamente problematizado por

pesquisadores/as brasileiros/as, face ao descompasso de uma sociedade que supúnhamos ser democrática. A reforma se firmou efetivamente com a Lei nº 13.415/2017, que alterou não apenas a organização curricular do ensino médio, como também o seu sentido. A partir de itinerários formativos, com forte apoio no projeto de vida a ser desenvolvido pelo/a estudante com o apoio pedagógico e a ênfase no itinerário profissionalizante, o ensino médio mostrou-se com cara de 'novo', mas com as vestes antigas do empreendedorismo vigentes desde a década de 1990. Foram revigorados modelos antigos, promovendo uma espécie de customização neoliberal da formação integral dos/as estudantes.

Além desses aspectos, é importante registrar o forte empenho para desenvolver o ensino médio em tempo integral, assunto anterior à concretização da reforma pela Lei nº 13.415/2017, já que em novembro de 2016, o Ministério da Educação — MEC, através da Portaria nº 1145, informou que financiaria 572 escolas de tempo integral. Posteriormente, a Portaria nº 727 de 13/06/2017 — que instituiu o Programa de Fomento à implantação de Escolas de Tempo Integral — deixou a cargo das Secretarias de Estado da Educação a adesão ao Programa e a diversificação do currículo, ou seja, um ensaio para a implantação do NEM e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio — BNCCEM.

Parágrafo único - A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio (BRASIL, 2017, p. 353).

Há que se destacar que a proposição de um ensino médio com a integralização do tempo de permanência escolar já era uma política em curso. Nesse sentido, a proposta de educação em tempo integral fora contemplada na meta 06 do Plano Nacional de Educação — PNE, Lei nº 13.005/2014, com vigência de 2014 a 2024. É importante lembrar que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, criado em 2013 pelo MEC com a participação do Conselho de Secretários Estaduais de Educação — CONSED, previa no Programa Ensino Médio Inovador — PROEMI, o redesenho curricular e a expansão do tempo para 1000 horas anuais. O PROEMI não se limitava à ampliação de carga horária, indicando ter sido assim definida para que o currículo fosse reorganizado pelas próprias escolas a partir das DCNEM, na Resolução CEB/CNE nº 02/2012 — ou seja, a formação humana na sua integralidade.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio propôs um conjunto de ações articuladas, dentre elas o currículo e a formação continuada de professores/as e equipes pedagógicas. Seu conceito de educação integral deixa clara a diferença em relação ao conceito da atual reforma.

Esta Educação Integral a qual nos referimos compreende o desenvolvimento de todas as dimensões (omnilateral) do ser humano, sendo ele o sujeito e não o mercado ou a produção a referência do processo educativo. Educação básica integral pública, universal, gratuita e unitária que implica na garantia das condições de acesso e

permanência a um ensino de qualidade realizado como direito dos estudantes à aprendizagem e ao desenvolvimento. Ou seja, uma formação que proporcione ao sujeito o acesso às bases científicas dos diferentes campos do conhecimento, tanto os das ciências da natureza como aqueles que permitem apreender a dinâmica das relações sociais em suas determinações e construção histórica, além da oportunidade de apropriar-se das diferentes formas de linguagens como ferramentas de expressão e comunicação para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual como condição de compreender a sociedade em que vive para atuar coletivamente na defesa dos direitos. Integrada no sentido de superação da fragmentação e do pragmatismo e da antinomia entre a formação geral e específica, humanista e técnica, política e técnica, deve constituir-se em formação que se realiza a partir de uma concepção de ciências e conhecimento em que a particularidade e a singularidade se articulam dentro de uma totalidade e universalidade historicamente construídas. Neste sentido, a ciência, o trabalho, a tecnologia e a cultura como dimensões estruturantes do ensino médio, deverão possibilitar o desenvolvimento dos sujeitos a partir da compreensão da historicidade e do caráter dialético do conhecimento (BRASIL, 2013a, p. 4).

Em direção contrária à proposição acima, no mesmo ano de 2013, o Projeto de Lei nº 6.840 foi apresentado por uma comissão de deputados/as federais, trazendo indícios de que dele partiu a proposta de reforma do ensino médio. No PL se verifica a visão de que o ensino médio é ultrapassado, conteudista, que requer ser mais atrativo, ou seja, seria desprovido de qualidade e precisaria ser redimensionado. Além disso, seria necessária outra organização curricular, com distinto foco formativo que priorizasse o desenvolvimento de competências, de outros conteúdos e em tempo integral. Para a profissionalização, são mencionadas parcerias com o setor produtivo. O projeto adota uma perspectiva comparativa:

Para que se possam desenvolver adequadamente as possibilidades formativas no ensino médio, é necessário que se amplie a permanência do aluno na escola, a exemplo dos países que se destacam nesse nível de ensino. Se o Brasil deseja alcançar um lugar de destaque no ensino médio, urge a adoção imediata da jornada em tempo integral no ensino médio como um todo. Optamos por adotar a jornada em tempo integral estabelecida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que é de, no mínimo, sete horas diárias (art. 4º do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007), com a possibilidade de extensão dessa jornada a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 2013b, p. 09).

Na avaliação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (fruto da resistência de educadores/as e pesquisadores/as em defesa desta etapa da educação), o PL foi alterado e retomado de acordo com as pressões do empresariado, sobretudo a partir do golpe de 2016. Assim, a aprovação da reforma do ensino médio, segundo Karen Silva e Aldimara Boutin (2018), teve como uma das características marcantes o uso da expressão ‘formação integral e integrada’, mas sua centralidade está na ampliação do tempo de permanência na escola.

o foco está muito mais no tempo ampliado do que na formação integral do ser humano. Deste modo, a formação integral e integrada parece estar em segundo plano, uma vez que não é o tempo ampliado que está em prol da educação integral, mas ao contrário, a educação dita integral parece ser uma manobra pra contemplar o tempo ampliado (SILVA & BOUTIN, 2018, p. 525).

Ao analisar a reforma do ensino médio, especificamente a proposta de formação integral, Jamerson Silva (2021, p. 101) afirma que na “na contramão da promessa de uma educação integral, o que se tem é uma ampliação da jornada associada ao aligeiramento, à superficialidade e à simplificação no trato com o conhecimento”. Tais aspectos também podem ser observados na legislação da reforma que, embora busque argumentar sobre a formação integral do/a jovem, legitima os aspectos abordados por Silva (2021) e Silva e Boutin (2018) relativos à preocupação com a ampliação do tempo escolar a partir de propostas de formação com bases neoliberais.

Na Lei nº 13.415/17, artigo 3º § 7, consta 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 sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017). Percebemos aqui a inserção do projeto de vida como elemento da formação integral. Essas indicações permanecem na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio — DCNEM, no Parecer nº 03/2018 e na Resolução nº 03/2018. Nesta última, em seu artigo 6º, a formação integral é descrita como: “o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018). Verifica-se novamente o apelo e o reforço ao projeto de vida, que entendemos surgir como ponto central da mudança anunciada, pelo qual o/a jovem passaria a ser o/a protagonista do seu futuro.

Entendemos que a valorização do projeto de vida e do protagonismo do/da estudante revigora expectativas de que os indivíduos podem traçar seus projetos pessoais e também serem responsabilizados pelos possíveis fracassos e erros decorrentes. Esse encaminhamento combina com o cenário neoliberal que possibilita engendrar a atual proposta formativa, com uma responsabilização individual a tirar de cena a discussão sobre a falta de postos de trabalho, a ausência de políticas públicas e a ausência do Estado no enfrentamento dos problemas sociais. Tal encaminhamento que dá visibilidade ao projeto de vida reforça, nas circunstâncias norteadas pela ideologia neoliberal, um tipo de escola que forma para o mercado. Ela traz como centralidade o desenvolvimento de competências requeridas pelo mundo produtivo para o empreendedorismo; de certa forma, isso nos remete às propostas contidas no Decreto nº 2208/97, que direcionava a formação para o mercado. Deixa-se de valorizar a formação omnilateral, fundamentada numa educação integral para a compreensão do mundo, do papel da humanidade, das

questões sociais e da necessidade da busca coletiva de condições mais justas e dignas de vida, assim como o entendimento quanto ao papel do poder público e sua responsabilidade em gerir as políticas públicas como prioritárias.

Assim, compreender o sentido da formação integral e conhecer experiências já encaminhadas no Brasil são passos necessários para a avaliação da atual proposta feita para o ensino médio.

Perspectivas da formação integral no Brasil

Os argumentos iniciais mostram que há interesse na formação integral no ensino médio, manifestado em sua divulgação ampla. A reforma é entendida como ampliação da jornada e aumento do tempo de permanência escolar pelos/as estudantes, visando o atendimento de um ponto central, que entendemos ser uma formação adaptável às exigências do mercado e de uma sociedade que deixa poucas perspectivas à juventude. As ideias que alicerçam as alterações propostas para o atual ensino médio são provenientes do pensamento que direciona a escola pública para a formação conformada com os interesses do mercado. Entendemos que nesse processo foram desconsiderados debates históricos importantes, desenvolvidos por pesquisadores/as e autores/as renomados/as, que já discutiam o sentido da formação integral em tempo integral. Cabe, nos limites deste texto, uma referência a essa contribuição, numa análise que entendemos poder contribuir para a explicitação das diferenças entre as propostas anteriores e o direcionamento da atual reforma.

Entre as experiências desenvolvidas no Brasil, a perspectiva de Anísio Teixeira merece destaque. Para entendê-la, é preciso retomar o pensamento educacional da década de 1930, momento em que o educador baiano vislumbrava a escola como espaço para a participação de seus membros. Para Ana Maria Cavalieri (2010, p. 257), Anísio Teixeira visava a ampliação da função da escola, para que se constituísse num espaço de desenvolvimento da cidadania, para a vivência da cultura e a preparação para o trabalho. A Educação deveria, assim, alcançar “a todos em condições de igualdade, teria sentido socializador abrangente, e democratizador da vida brasileira, e somente poderia se realizar, pela educação primária integral”.

É importante perceber que, para Anísio Teixeira (1969, p. 319), a preocupação com a escola efetivamente pública exigia também um Estado democrático:

Nenhum outro interesse público exigirá forma tão especial quanto o da Educação. As escolas deverão ser, assim, organizações locais, administradas por conselhos leigos e locais, com o máximo de proximidade das instituições que venham a dirigir e com o máximo de autonomia que lhes for possível dar. Essa relativa independência local torná-las, tanto quanto possível, representativas do meio local e indenas aos aspectos impessoais das grandes organizações centrais. Serão públicas, mas nem por isto perderão o contato com o meio ou a saudável diversidade que lhes irão dar a variedade e multiplicidade dos órgãos locais de controle.

Ele também comentou a desigualdade das escolas e a necessidade de democratizá-las, tornando-as aptas ao atendimento dos/das alunos/as. Naquele momento – décadas de 1920 e 1930 – entendia que, para democratizar a escola pública, fazia-se necessário analisar a metodologia, os programas e o trabalho do/a professor/a. Teixeira (2007, p. 164) explicou:

Quando, na década de 1920 a 1930, teve início a chamada democratização da escola primária, devia-se cuidar, não de reduzir o currículo e a duração da escola, mas de adaptá-la à educação para todos os alunos em idade escolar. Para tal seria indispensável: 1) manter e não reduzir o número de séries escolares; 2) prolongar e não reduzir o dia letivo; 3) enriquecer o programa, com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; 4) preparar um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola.

A escola deveria oferecer aos/as estudantes “oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos” (TEIXEIRA, 2007, p. 164-5). Como exemplo, foi a partir dessa perspectiva educacional e de escola que se projetou na Bahia o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na década de 1950, com o objetivo de oferecer experiências de vida às crianças.

Desta breve exposição de ideias de Anísio Teixeira, verifica-se que a defesa de uma educação que possibilita a formação integral se distancia da apresentada no atual contexto, no qual se busca uma total adequação da escola, de estudantes e das atividades aos desígnios do mercado. Outro aspecto a se observar é que as propostas de Teixeira visavam o desenvolvimento da cidadania numa sociedade democrática, indicando o conteúdo político que embasava suas proposições, nas quais a escola pública tinha um fundamento que lhe possibilitaria cumprir um papel de transformação da sociedade. Para tanto, é fundamental que a escola pública tenha um currículo enriquecido, ao contrário das reduções com as quais nos deparamos na reforma atual, em que a formação dos/das jovens é minimizada numa escola formatada por interesses de mercado, cujos itinerários formativos nem sempre serão oferecidos – o que esgarça a concretização de uma escola efetivamente democrática.

A partir da experiência de Anísio Teixeira – que segundo Clarice Nunes (2009, p. 130) serviu de “âncora simbólica para diversos projetos que governos das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram implantar” –, tivemos ao longo dos anos 1980 e 1990 a criação de diversas instituições e programas de formação integral que pouco ou em quase nada se aproximam de sua proposta: os Centros Integrados de Ensino Público – CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro durante os governos de Leonel Brizola; o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC/SP, desenvolvido no estado de São Paulo entre 1986 a 1993; o Centro Integrado de Atenção à Criança – CIAC/BR, instituído no governo Collor em 1991 e reorganizado em 1992, no governo Itamar Franco, como Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC.

Na primeira década do século XXI outras experiências foram desenvolvidas em estados brasileiros. Entre elas, destacamos a política de educação integral desenvolvida no estado de Pernambuco no governo Eduardo Campos, em 2008. Tratou-se de uma ação alinhada, segundo Paulo Dutra (2014, p. 43), à proposta de governo para a reestruturação e a melhoria do ensino médio. O objetivo dessa política era ‘integrar o ensino médio à Educação Profissional’, uma ação importante para o ‘trabalho digno e o desenvolvimento sustentável’. Também de acordo com Dutra (2014, p. 46), a proposta se fundamentou na perspectiva de *Educação Interdimensional* e se associou “a algumas premissas do referencial teórico da Tecnologia empresarial Aplicada à Educação: Gestão de Resultados — TEAR, que aborda o planejamento estratégico aplicado às escolas que compõem o Programa Educação Integral”. Tal opção foi inspirada nas ‘concepções filosóficas da Tecnologia Empresarial Odebrecht — TEO’, assim como ‘nos quatro pilares da Educação ou aprendizagens [...] de Jacques Delors’. Essa experiência também teve grande influência do Instituto Co-Responsabilidade pela Educação – instituição privada sem fins lucrativos, cuja missão é mobilizar a sociedade e a classe empresarial para produzir soluções educacionais inovadoras – que, em 2008, antes mesmo da reforma do ensino médio, disseminou em Pernambuco e outros estados um modelo de educação integral, em tempo integral, em que:

O conceito de educação integral é materializado pela presença de professores e alunos em horário integral (das 7h30 às 17 horas) no Centro, bem como pelo Projeto de Vida de cada aluno e pela ênfase no protagonismo e empreendedorismo. O tempo integral permite uma forte participação dos professores, alunos e da comunidade no cotidiano do Centro e em instâncias próprias de decisão. Além disso, o Centro caracteriza-se por sua abertura à experimentação, a mudanças e pela difusão de inovações à comunidade e a outras escolas da rede (MAGALHÃES, 2008, p.22).

A experiência pernambucana traz uma fundamentação similar à proposição formativa para o ensino médio da atual reforma. A análise possibilita inferir que a formação para competências, assim como a interlocução com o mundo empresarial, são características presentes nas proposições formativas do atual ensino médio.

Uma experiência que se destaca por outra perspectiva teórica foi desenvolvida no Rio Grande do Sul, entre 2011-2014, no governo de Tarso Genro. Teve como ponto de partida o Parecer nº 05/2011 do CNE – o documento orientador do ProEMI – e o decreto nº 5.154/2004. No documento orientador da *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014* (2011), verificamos a centralidade do trabalho como princípio educativo.

Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica em compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. Ou seja, significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13).

José Cloves de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis (2013, p. 26), ao contextualizarem a reestruturação do ensino médio gaúcho, reforçam que essa etapa formativa tem sido foco constante de “discussões, reflexões e problematização no âmbito da mídia, dos círculos acadêmicos, das organizações econômicas e em diversos espaços da sociedade”. Os autores consideram que há problemas com a identidade e a evasão no ensino médio. Apontam a necessidade de constituição de políticas para atender a demanda referente à etapa educativa, a construção de um ensino médio e uma escola que atendam à expectativa dos/das estudantes, com um modelo curricular que não se baseie na fragmentação, na homogeneização, no ajustamento e na conformação de destinos sociais – aspectos que têm caracterizado o ensino médio no Brasil. Para eles, a escola:

não produz mercadorias, como querem fazer pensar os fundamentalistas do mercado, no desejo de imprimir nela uma forma de metabolismo para a coisificação, na produção de respostas frágeis socialmente, inventariadas nos princípios do produtivismo e do economicismo, traduzidos *ipsis litteris* ao campo educacional. A escola lida, isto sim, com a formação humana essencialmente. Essa não pode ser medida de forma isolada por índices e estatísticas, reduzida a números. A escola deveria trabalhar para estimular a infinita capacidade criativa do ser humano, a potencialização da prática diária de vida no enfrentamento das situações-problema, na superação dos desafios de ser e estar no mundo e na relação com a natureza social e física (AZEVEDO & REIS, 2013, p.31).

Os autores indicam que as bases teóricas se desenvolvem interdisciplinarmente, em articulação com o trabalho pedagógico e as grandes áreas do conhecimento, além de valorizarem a:

relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnicidade como princípio estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo (AZEVEDO & REIS, 2013, p. 35).

Ainda nesse aspecto, esclarecem que:

A formação politécnica é de caráter científico-tecnológico e sócio-histórico, pois parte do contexto social e cultural dos alunos, na integração de todos os conteúdos, no diálogo entre os campos de saber aparentemente não aproximáveis no entendimento positivista do currículo (AZEVEDO & REIS, 2013, p. 39).

Compreendemos que os autores afirmam a necessidade de se reorganizar o ensino médio a partir de novas bases epistemológicas que superem a fragmentação e a falta de sentido relacionadas ao mundo do trabalho. Demarcam a perspectiva politécnica para a formação dos/das estudantes e, assim, explicitam os pressupostos teóricos da política desenvolvida.

O Parecer nº 5/2011 do CNE/CEB – que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio –, ponto de partida da proposta gaúcha, considera:

A unidade entre pensamento e ação está na base da capacidade humana de produzir sua existência. É na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico cultural (BRASIL, 2011, p.20).

Entendemos que a experiência do Rio Grande do Sul buscou seus pressupostos em Antonio Gramsci e Dermeval Saviani, aspectos que consideramos constar também nas Diretrizes de 2011, especificamente na defesa da educação escolar integrada às dimensões da ciência, da cultura e das tecnologias, bem como à politecnia. Esta, segundo Dermeval Saviani (1989, p.17) “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”.

Assim, aponta-se na *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014* (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14) que o ensino médio politécnico “embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade”. É definido um sentido para o currículo, distinto daquele proposto pela reforma atual, conforme podemos verificar na proposta pedagógica:

Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. A construção desse currículo integrado supõe a quebra de paradigmas e só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo que integre os diferentes atores que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14-15).

Percebe-se que as perspectivas e defesas da formação integral e da formação em tempo integral não são descoladas de um projeto de sociedade. Tais perspectivas são engendradas no do processo de disputa entre projetos societários distintos. Embora as experiências citadas se utilizem de termos e denominações próximas ou idênticas, elas são carregadas de intencionalidades diferentes, cuja compreensão é fundamental para a análise do que realmente vem sendo proposto. Na experiência pernambucana, menciona-se a educação integral; já na experiência gaúcha, faz-se referência ao ensino médio

politécnico enquanto condição para a formação integral do/da educando/a. Na atual legislação sobre o ensino médio, verifica-se a referência à formação integral, e é somente na BNCC que se faz referência à formação integral e à educação integral.

Os equívocos da utilização conceitual, assim como a polissemia destes, fazem diferença na definição das propostas formativas. Para Acácia Kuenzer (2017, p. 342), há uma confusão semântica instalada pela reforma, propositalmente advinda do discurso da pedagogia da acumulação flexível. De acordo com Sandra Garcia *et al.* (2021, p. 25), essa 'confusão semântica é intencional', e o que se busca é "enlear os leitores para que haja identificação com o texto, passando a impressão de que nada mudou, assim, numa adesão consentida ao que está sendo proposto".

É preciso verificar que os ideais neoliberais estão presentes e orientam as atuais propostas de uma escola como espaço de desenvolvimento do capital humano. Isto fica muito claro a partir das orientações dos organismos internacionais nas últimas décadas, como também nas condicionalidades postas para a concretização dos empréstimos, a exemplo do que foi explicado por Márcia Fornari e Roberto Antônio Deitos (2021, p. 234), como "a incorporação das recomendações e orientações de organismos multilaterais nas políticas educacionais têm tornado a educação um componente chave para o processo de controle social e ideológico e funcional aos interesses hegemônicos do capital".

Essa análise nos guia para a necessidade de aprofundar as reflexões sobre a atual reforma e possibilita novos estudos, a fim de ampliar o conhecimento sobre os seus pressupostos.

Considerações finais

Conforme evidenciado no decorrer deste texto, a formação integral é uma discussão que perpassa o desenvolvimento de experiências das mais diversas tendências político-ideológicas. Algumas concorrem para a emancipação humana, outras, para o aprofundamento dos ideários neoliberais, como a proposta de formação integral presente nos documentos e na legislação do 'Novo' Ensino Médio. Customizando-se um discurso e uma proposta aparentemente inovadora, incluindo oferta de itinerários formativos, ênfase no projeto de vida do/a educando/a e no empreendedorismo, retomam-se e reforçam-se os ideários dos anos 1990, revigora-se a formação neoliberal alinhada ao mercado, que legitima a reprodução das desigualdades sociais e a manutenção do modo de produção vigente.

Na contramão do sentido customizado da formação integral no 'Novo' Ensino Médio, a formação integral dos/das jovens brasileiros/as à qual almejamos deve perpassar pela possibilidade de transformação da sociedade capitalista. Para tal, a formação integral, na perspectiva omnilateral, precisa viabilizar o desenvolvimento do ser humano em

suas múltiplas dimensões (física, intelectual, social e emocional), superando a formação fragmentada e a preparação dos/das educandos/as para o trabalho operacional. Como formação humana, o que se defende é a “formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas” (CIAVATTA, 2005, p. 85), e não a formação desagregada, utilitarista e de responsabilização do/a educando/a pelo seu sucesso ou fracasso, que desconsidera a conjuntura política, social e econômica nas quais as relações são materializadas.

O percurso para tal projeto educativo exige uma atenta revisão das escolas, de educadores/as, pesquisadores/as e das instituições formativas. É necessária uma reflexão constante do que vem sendo proposto, dos pressupostos que lhes dão sustentação e de como vêm sendo concretizados na atual reforma. A tarefa não é fácil, uma vez que a tal reforma não afeta apenas a organização curricular do ensino médio, mas também toda a Educação como parte de um projeto societário mais amplo, no qual se optou pelo lucro. Decifrar o sentido que assume a formação integral no ensino médio exige a compreensão de que a educação pública de qualidade efetiva é um projeto da classe trabalhadora a ser defendido e definido por ela, e não pelo empresariado que apresenta a cantilena da customização.

Recebido em: 11/03/2022; Aprovado em: 19/04/2022.

Referências

AZEVEDO, José Cloves de & REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José Cloves de & REIS, Jonas Tarcísio. *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 25-48.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 05/2011*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Brasília, 2011. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=curriculo>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Brasília, 2013a. Disponível em: <https://pactoensinomedio.mec.gov.br/imagens/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf,2023>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 6.840/2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... Brasília, 2013b.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... D.O.U. de 17/02/2017, p. 1. Brasília, 2017.

BRASIL. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018.

BRASIL. Decreto nº10.656, de 22 de março de 2021. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2021. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%2010.656-2021?> Acesso:15 jan.2022.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, ago. 2010.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Galdêncio & CIAVATTA, Maria. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-103.

DUTRA, Paulo. *Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma política pública para o ensino médio*. Recife: Editora UFPE, 2014.

FORNARI, Márcia & DEITOS, Roberto Antônio. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 39, mai./ago. 2021, p. 188-210. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. *et al.* Proposta do referencial curricular para o Novo Ensino Médio paranaense: apontamentos para o debate. In: APP-SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ. *Novo Ensino Médio no Paraná: precarização, reducionismo e empobrecimento curricular na formação das juventudes*. APP Sindicato: Curitiba, 2021.

KUENZER, Acácia. Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, abr./jun., 2017, p.331-354. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 21 dez. 2021.

MAGALHÃES, Marcos. *A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova*. São Paulo: Albatroz/Loqüi, 2008.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Aberto: Educação integral e tempo integral*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-34, ago. 2009.

RIO GRANDE DO SUL. *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio- 2011-2014*. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz/ Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SILVA, Givanildo; SILVA, Alex Vieira & SANTOS, Inalda Maria. Concepções de Gestão Escolar pós-LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. Brasília. *Retratos da Escola*, v. 10, n. 19, p. 533-49, jul./dez, 2016. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/673/701/2232>> Acesso em: abr. de 2022.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 39, p. 82-105, mai./ago. 2021.

SILVA, Karen Cristina & BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-34, jul./set. 2018.

SOUZA, Fernanda. Ribeiro. O Novo Ensino Médio: a disputa em torno de um velho projeto formativo. *Revista Internacional Educom*. Sergipe, v. 2, n. 1, jan-abr. 2021. Disponível em: <<https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1233>>. Acesso em: 18 jan. de 2022.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

Juventude e educação no Brasil: *qual educação?*

Youth and education in Brazil:
which education?

Juventud y educación en Brasil:
¿qué educación?

 **CHARLES IMMIAOVSKY***

Instituto Federal Catarinense, Luzerna- SC, Brasil.

 **ANA CRISTINA QUINTANILHA SCHREIBER****

Instituto Federal Catarinense, Araquari- SC, Brasil.

RESUMO: O texto analisou qual educação está posta para os/as estudantes brasileiros/as, a partir de quatro objetivos: identificar a educação à qual a juventude brasileira tem direito; problematizar o acesso desta juventude à educação; estudar o impacto das reformas e alterações constitucionais aprovadas durante e após o ciclo do golpe de Estado de 2016, especialmente a chamada reforma do ensino médio; e analisar a educação posta atualmente. Foram utilizados documentos, leis, dados estatísticos e indicadores educacionais, tendo como aporte teórico-conceitual a teoria crítica. Afirma-se, por fim, que a juventude brasileira tem como direito assegurado o acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, mas isso é contradito pela realidade das ‘novas’ ameaças à educação impulsionadas pelo golpe de 2016.

Palavras-chave: Juventude. Educação. Reforma do Ensino Médio. Golpe de Estado de 2016.

* Doutorando em Educação e professor no Instituto Federal Catarinense, Campus Luzerna. *E-mail:* <charles.revisor@gmail.com>.

** Doutoranda em Educação e professora no Instituto Federal Catarinense, Campus Araquari. *E-mail:* <acrischreiber@yahoo.com.br>.

ABSTRACT: This text analyzed which type of education is available for Brazilian students based on four objectives: to identify the education to which Brazilian youth are entitled; to problematize the access of this youth to education; to study the impact of constitutional reforms and amendments approved during and after the 2016 coup cycle, especially the so-called High School Reform; and to analyze the current education. Documents, laws, statistical data and educational indicators were used, having critical theory as the theoretical-conceptual framework. Finally, it is stated that Brazilian youth have the right of access to public, free and quality education guaranteed, but this is contradicted by the reality of the 'new' threats to education driven by the 2016 coup.

Keywords: Youth. Education. High School Reform. 2016 coup.

RESUMEN: El texto analizó qué educación está disponible para los/as estudiantes brasileños/as, a partir de cuatro objetivos: identificar la educación a la que tienen derecho los/as jóvenes brasileños/as; problematizar el acceso de estos/as jóvenes a la educación; estudiar el impacto de las reformas y reformas constitucionales aprobadas durante y después del ciclo golpista de 2016, en especial la denominada reforma de la escuela secundaria; y analizar la educación que se ofrece hoy. Se utilizaron documentos, leyes, datos estadísticos e indicadores educativos, teniendo la teoría crítica como aporte teórico-conceptual. Finalmente, se afirma que los/as jóvenes brasileños/as tienen garantizado el derecho de acceso a una educación pública, gratuita y de calidad, pero esto se contradice con la realidad de las 'nuevas' amenazas a la educación impulsadas por el golpe de 2016.

Palabras clave: Juventud. Educación. Reforma de la escuela secundaria. Golpe de Estado de 2016.

Introdução

Entre novembro de 2015 e outubro de 2016 as ocupações de escolas por estudantes secundaristas estamparam as manchetes de veículos midiáticos no Brasil. Tais ocupações trouxeram à tona o debate em torno da educação posta para a juventude brasileira, interesse do estudo aqui apresentado. Coadjuvava, nesse período, o ciclo do golpe de Estado de 2016 que impulsionou um conjunto de reformas e alterações constitucionais para a educação brasileira, levando ao retrocesso de conquistas sociais,

conforme já explicitavam à época alguns autores e autoras: o “golpe de Estado perpetrado contra a Constituição Federal e a democracia no Brasil em 2016 [...] deu início a um gigante processo de retrocesso dos direitos econômicos e sociais do povo brasileiro” (PRONER & STROZAK, 2017, p. 14). O período ficou com a marca do “novo golpe político-institucional, com prejuízos à democracia, aos direitos sociais e da classe trabalhadora e, em especial, ao direito à educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade socialmente referenciada para todos e todas” (CNTE, 2016, p. 641). Tal cenário acirrou a discussão no campo do direito à educação no Brasil, perpassando a luta dos/das estudantes secundaristas e dos coletivos de ocupações.

Diante das reformas e do levante da juventude brasileira, perguntou-se: qual educação está posta para os/as estudantes do Brasil? A compreensão da questão desdobra-se em quatro objetivos: identificar a educação à qual a juventude brasileira tem direito; problematizar o acesso que esta juventude tem à educação; estudar o impacto das reformas e alterações constitucionais aprovadas durante e após o ciclo do golpe de Estado de 2016, especialmente a chamada reforma do ensino médio; e analisar a educação posta atualmente. O estudo teve a teoria crítica como aporte teórico-conceitual. Para discutir o tema, passadas mais de três décadas da aprovação da Constituição Federal, analisaram-se leis, projetos de lei, documentos, dados estatísticos e indicadores educacionais.

Este texto foi, assim, motivado pelo levante da juventude brasileira em defesa da manutenção e efetivação do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, por meio dos coletivos de ocupações entre novembro de 2015 e outubro de 2016. E pretende se somar às muitas ações de resistência que educadores/as, entidades de classe, pais/mães, estudantes e pesquisadores/as têm realizado na defesa da educação brasileira – ações urgentes, dados os tempos de golpe e manifestações antidemocráticas.

O direito à educação

O Brasil, após 21 anos de Ditadura Militar (1964-1985), buscou consolidar os ideais democráticos por meio da *Constituição Cidadã* — Constituição Federal do Brasil, de 1988, construída no processo de redemocratização com a participação da sociedade civil. A nova ordem jurídica tratou de estabelecer o princípio democrático como norteador do texto constitucional, assim como definiu ser imprescindíveis os princípios da dignidade da pessoa e da cidadania, conforme explicita o artigo 1º da Constituição (BRASIL, 1988). À educação também foi resguardado o lugar constitucional de compromisso com a democracia, por isso, o artigo 6º da Constituição estabeleceu que a educação é um direito fundamental público subjetivo, considerando-o como direito social (BRASIL, 1988). O artigo 205 amplia a compreensão sobre esse direito ao definir que a educação

deve objetivar o pleno desenvolvimento da pessoa, de forma a garantir sua condição de cidadã, para que possa exercer efetivamente sua participação democrática na sociedade:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O direito à educação pública tem sido reiterado em diferentes dispositivos legais. Na Constituição Federal de 1998, consta nos art. 6º, art. 205, art. 210, art. 206, (BRASIL, 1998); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, Lei nº 9.394/96, o art. 3º prevê “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, além de “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996); na Lei nº 8.069/1990, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente, em especial no art. 53 (BRASIL, 1990); e no Estatuto da Juventude — Lei nº 12.852/2013, art. 7º e art. 12. A citada LDB 9.394/1996 se constitui como marco legal que materializa a luta dos/as educadores/as brasileiros/as por uma educação pública, num período de grandes dificuldades no enfrentamento das políticas e reformas que se sucederam. Tratava-se da luta pela efetivação de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e todas.

Dentre as medidas lançadas no âmbito da educação para todos/as, especialmente para os/as jovens, duas são destacáveis: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério — FUNDEF, implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, e o Plano Nacional de Educação — PNE, aprovado pelo Congresso Nacional em 9 de janeiro de 2001. A principal crítica ao FUNDEF repousa no fato de ser um fundo destinado apenas ao ensino fundamental, esquecendo-se dos demais níveis e modalidades, como o ensino médio e a formação profissional e tecnológica – condição que se mostrou nefasta para a juventude brasileira no que se refere ao direito à educação. Quanto ao PNE (2001), houve a mutilação do projeto original em consequência dos

nove vetos apostos pelo Presidente da República [Fernando Henrique Cardoso], os quais incidiram sobre seus pontos mais nevrálgicos, isto é, aqueles referentes ao financiamento [...]. De fato, sem se assegurar os recursos necessários, como atingir as metas propostas no Plano Nacional de Educação? (SAVIANI, 2007, p. 1241).

No conjunto de medidas que configuraram obstáculos à juventude brasileira em seu direito à educação, ainda na década de 1990, constam o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 e a Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998. O primeiro separou o ensino médio da educação técnica, e o segundo proibiu a criação de unidades na rede federal, permitindo apenas a criação de escolas técnicas em parcerias com o setor privado, estados, municípios ou

organizações não governamentais — ONGs e escolas do segmento comunitário. Tais dispositivos praticamente destruíram, naquele momento, as escolas técnicas e empobreceram os currículos da educação profissional.

Avanços significativos só vieram com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação — FUNDEB, em dezembro de 2006, em substituição ao FUNDEF e, com o Plano de Desenvolvimento da Educação — PDE, em 2006, em substituição ao PNE. O FUNDEB representa considerável avanço para a educação pública no aspecto financeiro, “ao promover a ampliação do raio de ação abrangendo toda a educação básica, não apenas no que se refere aos níveis, mas também quanto às modalidades de ensino” (SAVIANI, 2007, p. 1248). Em relação ao PDE, a singularidade, em sentido positivo

se manifesta naquilo que ele traz de novo e que, portanto, não fazia parte do PNE e também não se encontrava nos planos anteriores. Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revela em três programas lançados no dia 24 de abril: o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” — IDEB, o “Provinha Brasil” e o “Piso do Magistério” (SAVIANI, 2007, p. 1242).

No âmbito da formação profissional e tecnológica, os avanços vieram com o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que recompôs o ensino técnico, voltando a reuni-lo ao ensino médio, permitindo a formação técnica conjunta ou separada da última etapa da educação; o Projeto de Lei nº 70 de 2005, que permitiu a criação das escolas técnicas e agrotécnicas federais em unidades descentralizadas; a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – um considerável avanço. Esta Lei promoveu a maior expansão desta modalidade de ensino na história do Brasil, totalizando, entre 2003 e 2016, a construção de mais de 500 novas escolas federais de educação profissional e tecnológica por todo o país, com vagas nas diversas áreas de formação profissional de nível médio e superior, numa experiência que se demonstrou exitosa.

Questões sobre os avanços das escolas federais podem ser verificadas no livro *Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*, que reúne 35 artigos sobre experiências pontuais da Rede Federal, perspectivas dos/as estudantes sobre o ensino médio integrado, educação profissional no campo e o Programa de Jovens e Adultos (ARAÚJO & SILVA, 2017). As escolas federais, porém, ainda atingem pequena parcela da juventude brasileira, demandando um olhar atento para a necessidade da ampliação dessa experiência, pois, conforme lembra Pablo Gentili (1995, p. 177), “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio”.

Até aqui, apresentou-se um panorama do direito à educação nos dispositivos legais e os conflitos manifestos em políticas públicas, decretos e leis, incluindo a luta pela garantia do que está previsto como direito. Neste recorte, o desafio para o campo da educação tem se mostrado grande, especialmente para quem, historicamente, se engaja na luta

por uma educação pública de qualidade para todos e todas. Há também alguns avanços, que reafirmam a necessidade de ações para a educação fortalecidas em políticas de Estado e não de governos.

Educação de qualidade?

Diante do levantamento referente aos direitos da juventude brasileira à educação, apresentam-se aqui especialmente as pesquisas de grande escala (BRASIL, 2015; 2016; OCDE, 2016) para identificar se os/as jovens brasileiros/as têm acesso à educação de qualidade e gratuita assegurada pela lei. Destacam-se alguns dados sobre acesso, permanência e desempenho escolar, formação de professores/as e investimento, que refletem algumas condições básicas para uma educação de qualidade. O objetivo não é esgotar a análise sobre nenhum dos pontos, mas expor informações que possam, de forma geral, expressar se o que se apregoa sobre o direito à educação se aproxima ou se distancia da realidade educacional vivida pela juventude brasileira.

Quanto a acesso e permanência, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio — PNAD mostrou que a população de 4 a 17 anos que não frequenta a escola é de 2,8 milhões, estando mais de 1,5 milhão na faixa de 15 a 17 anos, o que corresponde aos/as estudantes de ensino médio (BRASIL, 2015); além disso, a taxa de reprovação e abandono na escola pública, quando somadas, representam 27,5% na 1ª série do ensino médio, e 11,9% na 3ª série do ensino médio (BRASIL, 2016). Segundo estatística do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE, a taxa de analfabetismo e analfabetismo funcional das pessoas com 15 anos ou mais era, em 2015, respectivamente, 8,0% e 17,1% (BRASIL, 2015). E em 2016, o Censo Escolar identificou 3,4 milhões de estudantes frequentando a Educação de Jovens e Adultos – EJA (BRASIL, 2016). As elevadas taxas referentes a jovens que não frequentam a escola, analfabetismo, o número de matrículas na EJA e a própria persistência desta modalidade ao longo dos anos representam a manutenção da exclusão de grande parcela da população brasileira, incluindo jovens, do sistema de ensino. Sujeitos cerceados do direito de concluir a educação básica em idade ‘adequada’ por diversas razões: classe, gênero, etnia.

No que se refere aos/as professores/as que atuam nas redes de ensino, dados analisados e organizados por Ramon de Oliveira dão visibilidade ao acentuado número de turmas sem professor/a com formação específica nas diversas disciplinas curriculares. Do total de 268.000 turmas de ensino médio, a falta de docente com formação específica é expressiva. Na disciplina de Artes, por exemplo, 214.22 turmas não têm aulas com alguém com formação na área; em História, são 88.525 turmas; em Filosofia, são 169.355; a lista segue: Sociologia, 213.965 turmas; Biologia, 68.870; Língua Estrangeira, 127.250;

Geografia, 94.268; Educação Física, 98.422; Química, 123.112; Física, 171.168; Matemática, 74.707; Português, 53.920 (OLIVEIRA, 2017).

Como se não bastasse a falta de docentes com habilitação na área de diversas disciplinas, a realidade vivida nas escolas Brasil afora acentua o tom da precarização da formação e da profissão docente. Conforme Paulino José Orso (2017, p. 143):

Se observarmos um pouco à nossa volta, portanto, veremos que quando falamos da formação de professores não temos muito a comemorar. Os investimentos na educação são precários, sobretudo nos cursos de licenciaturas; as escolas encontram-se sucateadas, funcionando com um mínimo de materiais, com bibliotecas carentes, com salas de aula apinhadas de alunos, a maioria das vezes, trabalhadores, tendo que conjugar os estudos com o trabalho, que em muitos casos também é bastante precário, percebendo baixos salários; os professores são mal formados, também recebendo baixos salários, tendo que realizar uma dupla ou tripla jornada de trabalho, sem condições de adquirir livros, sem poder estudar, pesquisar, atualizar-se, planejar as atividades, restando apenas como referência para o trabalho, a experiência adquirida ao longo dos anos, a atividade prática desprovida de reflexão sobre o porquê, a importância, o significado, as implicações e as consequências do trabalho que realiza. [...] Diante disso, em geral, resta uma educação pobre, para pobres, alienada e alienante (2017, p. 143).

Destacam-se ainda alguns dados sobre a educação brasileira no cenário internacional, que dimensionam a gravidade do problema na efetivação de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Segundo relatório de 2015 do Programa Internacional de Avaliação de Alunos — *Programme for International Student Assessment*, PISA, 43% dos/as estudantes brasileiros/as se situam entre os 20% mais desfavorecidos na escala internacional de níveis socioeconômicos do programa. O dado demonstra que o Brasil tem um alto percentual de estudantes em camadas desfavorecidas, muito superior à média (12%) de estudantes nesta faixa entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. O relatório indica que apenas dois outros países latino-americanos possuem uma quantidade ainda maior de estudantes neste nível socioeconômico, o México e o Peru (OCDE, 2016).

Outro dado expressivo refere-se ao investimento em educação. Segundo o relatório do PISA, o gasto acumulado por aluno/a entre 6 e 15 anos de idade no Brasil é de 38.190 dólares, o que equivale a 42% da média em países da OCDE, que é de 90.294 dólares. O valor que o Brasil investe em educação, abaixo de 50% do que investem os países da OCDE, expressa a defasagem do investimento brasileiro (OCDE, 2016). Entre os países que participaram do PISA 2015, o Brasil também apresentou a segunda maior taxa de reprovação. Consta no relatório que 36% dos jovens brasileiros de 15 anos afirmam ter repetido uma série escolar ao menos uma vez. Essa situação é mais comum entre países com um baixo desempenho no PISA e está associada a níveis mais elevados de desigualdade social na escola (OCDE, 2016).

Diante do exposto, entende-se que a educação reiterada nas normas constitucionais e infraconstitucionais brasileiras enfrentou e enfrenta desafios para se efetivar. Entre esses, destacam-se uma educação básica não universal, pois ainda há muitas crianças e jovens fora da sala de aula; professores/as de ensino médio sem formação adequada; analfabetismo funcional, ou seja, a compreensão de textos simples ainda é difícil para muitos/as; altas taxas de evasão, reprovação, distorção idade-série, baixo rendimento e desempenho escolar; desigualdade e segregação social do país. Tais desafios demandam que a educação seja reconhecida como compromisso do Estado brasileiro.

É importante ressaltar que o panorama exposto se configura através de dados anteriores ao cenário de incerteza imposto por reformas e alterações constitucionais após o golpe de Estado de 2016. Os dados aqui analisados referem-se a este contexto de golpe e ocupações organizadas pelos/as estudantes secundaristas, objetivando mostrar que a efetivação de uma educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil, estabelecida pela Constituição Cidadã de 1988, tornou-se um grande desafio na década de 1990 – mesmo com alguns importantes avanços a partir de 2004, estava e está longe de se concretizar. Esta identificação dá sentido ao intento de buscar compreender as implicações das reformas e alterações constitucionais realizadas a partir de 2016. O que segue é a discussão quanto a interferência dessas medidas e ações governamentais na educação posta à juventude brasileira.

A educação posta para a juventude brasileira em tempos de golpe

Se a garantia de uma educação pública, gratuita, de qualidade é uma conquista expressa na Constituição Federal de 1988, e sua efetivação um desafio histórico na pauta da luta de educadores/as, pesquisadores/as, estudantes e movimentos sociais, identifica-se a intensificação do desafio nos últimos anos. Isso porque, conforme alertaram Vânia Cardoso da Motta e Gaudêncio Frigotto (2017), Luiz Antônio Cunha (2017), Celso João Ferreti e Mônica Ribeiro da Silva (2017), ocorreu nesses últimos anos a imposição de alterações na Constituição Federal e de uma pauta de reformas que provocaram modificações estruturais no sistema de ensino público brasileiro. Dentre as alterações e reformas, Motta e Frigotto (2017), Cunha (2017), Ferreti e Silva (2017) destacam a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, a Lei nº 13.365, de 29 de novembro de 2016 e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

O conjunto de legislações, dados e índices indica respostas para a questão que direcionou este estudo, mas não o suficiente para contemplá-la no contexto atual do país, marcado pelo golpe de Estado de 2016, que impôs reformas e mudanças constitucionais com impacto na educação brasileira. Para contemplar a discussão, apresentam-se as três leis aprovadas pós-golpe e que implicam modificações estruturais no sistema de

ensino público brasileiro. Daremos atenção maior à Lei nº 13.415/2017 (inicialmente MP nº 746/2016), a fim de expor que se trata, na verdade, de uma contrarreforma que age no agravamento da educação voltada à juventude brasileira.

A Emenda Constitucional nº 95/2016 e a Lei nº 13.365 impactam toda a educação pública do país por interferirem no financiamento da educação. Juntas, impedem o financiamento de novas políticas educacionais, sua ampliação ou até mesmo a manutenção de muitas já existentes. A primeira agrava a situação por congelar os gastos públicos direcionados à educação e demais serviços sociais por um período de 20 anos, e a segunda, por aprovar a privatização do Pré-sal e do Regime de Partilha, comprometendo sua aplicação na educação. Como já exposto, o baixo investimento na educação se apresentou e se apresenta como ponto essencial na efetivação da educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil. É preciso lembrar que os vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso ao PNE (2001) contribuíram para sua mutilação, pois impediram que se assegurassem os recursos necessários para viabilizar as metas do plano. Do mesmo modo, o resumo do PISA 2015 apontou que o investimento do Brasil em educação é muito inferior ao de outros países da OCDE.

A Lei nº 13.415/2017, conhecida como reforma do ensino médio, foi, desde o seu projeto inicial, percebida por estudiosos/as e pesquisadores/as da educação como uma das medidas mais drásticas que alteraram estruturalmente o currículo do ensino médio e atacaram a concepção político-pedagógica da educação pública para jovens brasileiros/as. A estrutura curricular do ensino médio passou a ser composta pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por Itinerários Formativos organizados por oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. A parte que se refere à BNCC é a única obrigatória para os/as estudantes, prevendo 1800 horas destinadas às disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, e Língua Inglesa, as únicas mantidas como obrigatórias. Embora o texto mencione a obrigatoriedade de estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, isso não se traduz em disciplinas obrigatórias. O restante da carga horária foi destinado aos Itinerários Formativos – Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional – que gradativamente passará a 1200 horas em 2022 (BRASIL, 2017).

Não há, entretanto, obrigatoriedade da oferta de todos os itinerários formativos pelas escolas, e a possibilidade de se cursar mais de um itinerário está vinculada à disponibilidade de vaga nas redes. Os itinerários formativos levarão os/as estudantes a decidir, já no ensino médio, quais trajetórias seguirão, uma vez que a reforma prevê a vinculação do ensino superior à opção realizada no ensino médio, ou seja, se o itinerário formativo contemplar Ciências da Natureza, a sequência dos estudos no ensino superior estará restrita aos cursos compreendidos nesta área.

A ‘flexibilização do currículo’, que ganhou forma com os chamados Itinerários Formativos, tornou-se a justificativa para a reforma. Na verdade, porém, promove-se um reducionismo do currículo, especialmente pela obrigatoriedade de apenas três disciplinas. Identificado o caráter reducionista da Lei 13.415/2017, pesquisadores/as e entidades de classe passaram a denunciar seu conteúdo, tratando-o como uma ‘contrarreforma’. Percebe-se, por exemplo, que para além de uma suposta possibilidade de escolha, há um desrespeito à liberdade dessa escolha na trajetória acadêmica e de vida, por conta da precocidade exigida. Nesse ponto, a contrarreforma do ensino médio

retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior. A superação definitiva deu-se mediante a Lei nº 4.024/1961, que instaurou a equivalência dos diferentes ramos do então ensino industrial, agrícola e comercial. Agora com o engodo de que o aluno tem alternativa de escolha, a lei cria cinco itinerários estanques que supostamente seriam oferecidos pelas escolas. Amplia-se, agora, o leque da não equivalência (MOTTA & FRIGOTTO, 2017, p. 367).

Outra preocupação com a contrarreforma diz respeito à opção pelo itinerário de formação profissional, uma vez que não é predominante na sociedade brasileira a transição do/da jovem para o mercado de trabalho após a escolaridade básica, mas sim o seu ingresso precoce no mercado de trabalho e a conciliação ou sobreposição de estudo e trabalho, por conta da realidade socioeconômica. Cunha (2017, p. 379, grifo nosso) chama atenção para o fato de se tratar da

reedição da política educacional discriminatória do período Fernando Henrique Cardoso, quando Maria Helena Guimarães de Castro ocupou a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais durante toda sua gestão, após dirigir secretarias no governo paulista de José Serra e Geraldo Alkmin. Ela retornou ao Ministério da Educação no governo Temer, agora como secretária geral. A concepção da Medida Provisória nº 746/2016 é de sua autoria, evidenciada na separação entre o Ensino Técnico e o Ensino Médio, apartação dissimulada nos *itinerários formativos específicos* – quatro propedêuticos e um terminal. Retorna, assim, a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros.

Outro ponto da contrarreforma que agrava a qualidade do ensino médio é possibilidade da contratação de docentes pelo chamado ‘notório saber’, com convênios a distância. Ocorre que os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância ‘com notório reconhecimento’, bem como contratar

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 a formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Reforça-se que a flexibilização compromete a educação das classes menos favorecidas, já que as que ocupam posição mais privilegiada na hierarquia socioeconômica terão nas redes particulares as garantias do que a flexibilização não garantirá para quem frequenta a escola pública. Trata-se de uma “reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos” (MOTTA & FRIGOTTO, 2017, p. 357).

É importante destacar que o discurso construído para legitimar a urgência na aprovação da contrarreforma do ensino médio justificava que esse não atendia os interesses dos/as estudantes. A solução defendida foi a flexibilização do currículo, mas a exemplo do que se contextualizou na introdução deste texto – quanto às ocupações das escolas pelos/as discentes secundaristas – o discurso nem sempre reflete a realidade. Por exemplo, a reorganização defendida pela Rede Estadual de Educação de São Paulo se restringiu ao fechamento de escolas e ao remanejamento dos/das estudantes. Para eles/elas, que vivenciavam o cotidiano da escola, a reorganização necessária não estava nesse remanejamento, mas na resolução de problemas estruturais do sistema – precarização da profissão docente; superlotação das salas; falta de recursos materiais, bibliotecas e laboratórios. Nesse sentido, a proposta atendia a interesses alheios ao direito dos/das estudantes secundaristas à educação de qualidade.

No caso da contrarreforma do ensino médio, a questão na urgência em aprovar a flexibilização se relaciona, na verdade, com dois objetivos centrais, que também se distanciam da educação de qualidade como direito social: por um lado, baratear o ensino público, por outro, terceirizar parte das redes de ensino, ou seja, “as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais” (FERRETI & SILVA, 2017, p. 392). O distanciamento entre a contrarreforma e a educação disponível para a juventude brasileira fica evidente. É um contrassenso na realidade educacional, se confrontamos o que está no bojo da contrarreforma e o panorama da educação para os/as jovens nas três décadas que antecederam o golpe de Estado de 2016.

Considerações finais

Perguntou-se, no estudo realizado e aqui documentado, sobre a educação posta para a juventude brasileira. Foi possível identificar que essa juventude tem como direito assegurado, por diferentes dispositivos legais, o acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade. Porém, tal direito explicitado na Constituição Federal não condiz com a realidade. Os dados apresentados sobre acesso, desempenho, infraestrutura, formação de professores/as demonstram a disparidade entre o que se apregoa na lei e a sua efetivação. Quanto aos avanços conquistados como políticas públicas para educação a partir

de 2004, esses jamais poderiam retroceder, se quisermos avançar na efetivação de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos e todas.

Se a garantia de uma educação pública, gratuita, de qualidade e democrática é uma conquista expressa na Constituição Federal de 1988 – e sua efetivação um desafio histórico na pauta da luta de educadores/as, pesquisadores/as, estudantes e movimentos sociais – identifica-se a intensificação do desafio nos últimos anos. Isso porque as reformas e alterações constitucionais impostas no contexto do golpe de Estado de 2016 são fortes ameaças aos direitos assegurados por lei referentes à educação brasileira. Tais ameaças se perpetuam na atual conjuntura política nacional, promovendo o retrocesso em várias conquistas e áreas sociais, por meio de medidas e projetos de lei que visam precarizar ainda mais os serviços públicos essenciais. Essas medidas ameaçam aumentar as desigualdades sociais e a não garantia de muitos direitos constitucionais, de forma não democrática e ilícita perante a Constituição, promovendo e se utilizando de um Estado de exceção para servir a interesses individuais e impopulares – aqui, destaca-se a contrarreforma do ensino médio.

A partir do exposto, é compreensível e admirável que parte da juventude brasileira, por meio dos coletivos de ocupação de escolas, tenha realizado ações e tentativas de resistência frente às ameaças aos direitos, os quais já não são garantidos em sua totalidade. É necessário que tal resistência não deixe de se articular com a luta mais ampla pela educação pública, gratuita e de qualidade, possibilitando a articulação com outros movimentos historicamente presentes na luta pela educação pública para todos e todas. Por fim, vale destacar que o histórico brasileiro pelo direito à educação pública, gratuita e democrática “é uma luta permanente de estudantes, educadores e movimentos sociais em um processo lento, marcado por retrocessos em períodos autoritários” (ROSA, 2018, p. 51).

Recebido em: 21/03/2022; Aprovado em: 25/04/2022.

Referências

ARAÚJO, Adilson Cesar & SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/douconstituicao88.pdf>. Acesso em: 01 set. 2017.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso: 20 ago. 2017

- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.htm>>. Acesso: 30 ago. 2017.
- BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Síntese de Indicadores 2015. Brasília: IBGE, 2015. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/microdados/2015/>. Acesso em: 29 set. 2017.
- BRASIL. *Censo Escolar da Educação Básica 2016*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.
- BRASIL. *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 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. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em: 31 ago. 2017.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. Vinte anos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: avanços e limitações na luta pela ampliação do direito à educação. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 641-645, jul./dez. 2016.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-84, abr./jun. 2017.
- FERRETI, Celso João & SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.
- GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 111-177.
- MOTTA, Vânia Cardoso da & FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.
- OCDE. *Resumo de resultados nacionais do PISA 2015*. OCDE, 2016.
- OLIVEIRA, Ramon. *Perspectivas e desafios para o ensino médio integrado no âmbito dos Institutos Federais com a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415)*. Palestra ministrada no I Seminário de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC: contextos, desafios e perspectivas. Camboriú, 16 ago. 2017.
- ORSO, Paulino José. Os desafios da formação do educador na perspectiva do marxismo. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 141-65.
- PRONER, Carol & STROZAKE, Ney. Frente Brasil de juristas pela democracia em defesa do devido processo legal. In: PRONER, Carol et al. (Org.). *Comentários a uma sentença anunciada: o Processo Lula*. Bauru: Canal 6, 2017. p. 14.
- ROSA, Russel Teresinha Dutra da. Direito à educação democrática: conquistas legais e ameaças. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe & FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. p. 51-74.
- SAVIANI, Dermeval. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. p. 1231-55.

O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio

Integrated High School in the face of the high school counter-reform

La Escuela Secundaria Integrada frente a la contrarreforma de la escuela secundaria

 TAMIRIS POSSAMAI*

Instituto Federal Catarinense, Rio do Sul- SC, Brasil.

 FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA**

Instituto Federal Catarinense, Camboriú- SC, Brasil.

RESUMO: O artigo discute a legalidade e a legitimidade do Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio e da Educação Profissional, induzida pela Lei nº 13.415/2017 e pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica – Resolução CNE/CP nº 01/2021. Metodologicamente, foram utilizados procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. No apontamento dos aspectos legais da proposta que visa a superação da dualidade entre formação geral e formação profissional, evidencia-se como o Ensino Médio Integrado, por suas bases conceituais, se distancia da formação profissional colocada pelas legislações atuais. Ao entender o Ensino Médio Integrado como uma conquista da classe trabalhadora, conclui-se que sua defesa representa a possível e uma importante estratégia de resistência frente ao recuo histórico no âmbito das políticas educacionais para a última etapa da Educação Básica.

* Mestre em Educação e técnica Administrativa em Educação do Instituto Federal Catarinense - Campus Rio do Sul. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos e do Grupo de Estudos em Atualidades. *E-mail:* <tamirispsm@gmail.com>.

** Doutora em Educação e professora do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos e integrante do Grupo de Pesquisa Ensino Médio em Pesquisa. *E-mail:* <filomena.silva@ifc.edu.br>.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Reforma do Ensino Médio. Políticas Educacionais.

ABSTRACT: The article discusses the legality and legitimacy of the Integrated High School in the face of the counter-reform of high school and Vocational Education, induced by Law No. 13.415/2017. Methodologically, bibliographic and documental research procedures were used with a qualitative approach. By pointing out the legal aspects of the proposal that aims to overcome the duality between general education and vocational education, it is evident how the Integrated High School, due to its conceptual bases, distances itself from the vocational education established by current legislation. By understanding the Integrated High School as an achievement of the working class, it is concluded that its defense represents a possible and important strategy of resistance against the historical setback regarding educational policies for the last stage of basic education.

Keywords: Integrated High School. High School Reform. Educational policies.

RESUMEN: El artículo discute la legalidad y legitimidad de la Escuela Secundaria Integrada frente a la contrarreforma de la escuela secundaria y formación profesional, inducida por la Ley nº 13.415/2017 e por las nuevas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para la Educación Profesional y Tecnológica — Resolución CNE/CP nº 01/2021. Metodológicamente se utilizaron procedimientos de investigación bibliográfica y documental, con un enfoque cualitativo. Al señalar los aspectos legales de la propuesta que pretende superar la dualidad entre educación general y formación profesional, se evidencia cómo la Escuela Secundaria Integrada, por sus bases conceptuales, se aleja de la formación profesional establecida por la legislación vigente. Al entender la Escuela Secundaria Integrada como una conquista de la clase trabajadora, se concluye que su defensa representa una posible e importante estrategia de resistencia frente al retroceso histórico en el alcance de las políticas educativas para la última etapa de la educación básica.

Palabras clave: Escuela Secundaria Integrada. Reforma de la escuela secundaria. Políticas educacionales.

Introdução

Diante do emaranhado de questões envolvendo o novo formato de ensino médio, este artigo parte de uma pergunta que tem preocupado educadoras e educadores de todo o Brasil: como é possível manter o Ensino Médio Integrado diante do ‘Novo’¹ Ensino Médio? Isso considerado, buscamos discutir a legitimidade e a legalidade do Ensino Médio Integrado, bem como as possibilidades de resistência da proposta integrada frente ao que chamamos de contrarreforma² do ensino médio e da Educação Profissional – Lei nº 13.415/2017 e Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação nº 01/2021, respectivamente.

Para tanto, optamos por uma abordagem qualitativa e por realizar uma revisão bibliográfica e pesquisa documental sobre a oferta de ensino médio e de Educação Profissional Técnica de nível médio, especialmente em sua forma integrada. O recorte temporal visou a discussão mais aprofundada sobre o Ensino Médio Integrado a partir dos marcos legais e normativos dos anos 2000.

Nossas reflexões partem da compreensão que, no atual contexto de contrarreformas em curso no país, o Ensino Médio Integrado se constitui como a proposta mais bem elaborada para a formação das juventudes da classe trabalhadora brasileira. Como nossas principais referências teóricas estão Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005), Dante Henrique Moura (2007; 2013), Mônica Ribeiro da Silva (2018) e Ronaldo Araújo (2019). Considerando o presente contexto estrutural e conjuntural brasileiro, movimentado historicamente por lutas e disputas entre classes e projetos educacionais, nossa hipótese é a de que o Ensino Médio Integrado não somente é legítimo e continua sustentado legalmente, como a sua defesa e sua manutenção representam a resistência possível para que possamos avançar sobre bases teórico-políticas comprometidas com a formação humana integral e com a emancipação humana.

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional após a LDB/1996

De acordo com Maria Ciavatta (2005), enquanto proposta formativa, o Ensino Médio Integrado é discutido e elaborado no Brasil desde, pelo menos, os anos 1980. No século XX, os tortuosos caminhos do Ensino Secundário, o segundo grau ou o ensino médio³ tiveram como pano de fundo a materialidade capitalista, da qual não é possível se descolar, produzindo e reproduzindo dualidades na formação de jovens. Nas expressões mais marcantes da dualidade clássica ‘formação para o trabalho *versus* formação geral’, percebemos que a educação profissional não rompeu o caráter assistencialista associado ao disciplinamento dos “desvalidos da sorte” e dos “desfavorecidos da fortuna”⁴ (NORONHA, 2004). Assim, mesmo com significativas movimentações políticas, econômicas e

sociais no campo educacional, prevaleceu a formação ampla e sólida para uma minoria pertencente à classe dominante, política e economicamente, e uma preparação de força de trabalho estreita e disciplinadora àqueles pertencentes à classe dominada⁵.

Já em sua definição jurídica, definida no Decreto nº 5.154/2004, o Ensino Médio Integrado se apresenta como formulação que visa articular a Educação Profissional Técnica de nível médio e o ensino médio (BRASIL, 2004). Declara, com isso, a intenção imediata de superar a dualidade entre educação geral e formação para o trabalho, perspectiva entendida como *travessia* por Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005), avançando na direção de uma educação politécnica ou tecnológica a partir de seus germens.

Atendo-nos às alterações legais da estrutura educacional básica durante o século XX, partimos da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9394/1996 — LDB (BRASIL, 1996). Ainda que eivada de contradições resultantes das disputas por seu texto⁶, esta lei segue vigente e representa o eixo da política educacional para todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil. No caso do ensino médio, foi a partir da LDB/1996 que ele passou a constituir a última etapa da Educação Básica, com duração mínima de três anos, ofertado a quem concluiu o Ensino Fundamental. Dentre suas finalidades, o ensino médio visa:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, n. p.).

É explícita no texto legal a finalidade de preparação básica para o trabalho durante o ensino médio. Contudo, as disputas conceituais e políticas do que se entende por ‘preparação básica para o trabalho’ se expressam ou se ocultam durante toda a história da educação brasileira. É importante ressaltar que tais disputas históricas no campo teórico e ideológico repercutem sobre a legislação educacional. Assim, no mesmo contexto em que tramitava o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a Educação Profissional era discutida de forma mais aprofundada no Projeto de Lei nº 1.603/1996, que pretendia dispor sobre a Educação Profissional e a organização da Rede Federal de Educação Profissional de maneira apartada da última etapa da Educação Básica.

Em decorrência das lutas concretas dos movimentos que defendiam a Educação Profissional como parte substancial da formação humana, e não como adestramento da força de trabalho, o Projeto de Lei nº 1.603/1996 não foi aprovado. Em 1997, o governo

federal emitiu o Decreto nº 2.208/1997 e regulamentou a Educação Profissional à margem do ensino médio, nos moldes neoliberais da gestão Fernando Henrique Cardoso e Marco Maciel (1995-2002). Traduzidos politicamente como uma contrarreforma da Educação Profissional, tanto o decreto quanto o Programa de Expansão da Educação Profissional — PROEP impuseram uma dura derrota aos setores progressistas da educação nacional e acirraram as disputas entre projetos educacionais e de sociedade. A luta pela revogação deste instrumento normativo tornou-se emblemática no período posterior (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005), uma vez que a regulamentação da Educação Profissional de nível médio foi prevista apenas como curso técnico nas formas: i) sequencial, para quem já havia concluído o ensino médio; ii) concomitante, destinada a estudantes do ensino médio em instituição educacional distinta ou na mesma instituição, mas de forma separada e com matrícula distinta (BRASIL, 1997).

O impedimento da oferta de cursos que integrassem a Educação Profissional ao ensino médio provocou, como explicita Dante Moura (2007, p. 18), “mobilização nos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores do domínio da educação e trabalho”. Com efeito, tais mobilizações instigaram debates sobre uma proposta 'transitória e viável' dentro das condições materiais da sociedade brasileira, considerando a realidade objetiva das juventudes da classe trabalhadora detentoras do mesmo direito à educação que a dominante (MOURA, 2007; 2013).

As reflexões e disputas pelo conteúdo do novo documento sobre a forma integrada da Educação Profissional ao ensino médio, no entanto, não conseguiram revogar por inteiro o Decreto nº 2.208/1997, que conservou as formas criticadas de formação técnica concomitante e subsequente ao ensino médio. Ao estabelecer uma convergência mínima sobre o conteúdo que deveria encerrar o embargo à forma integrada, a proposta possível para o momento foi o Decreto nº 5.154/2004, emitido pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e José Alencar (2003-2006) após ampla discussão com setores interessados. Como decreto, o instrumento era frágil e precisou ser ampliado e consolidado em forma de lei. A forma integrada resgatada pelo Decreto nº 5.154/2004 é, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 15), “condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação”. Nesse sentido, uma política pública balizada por essa concepção pressupõe um conjunto articulado de ações e estratégias que, não obstante, precisam ter clareza dos limites impostos por questões estruturais.

No intento de avançar na elaboração da política de Educação Profissional e Tecnológica, os movimentos sociais que discutiam e lutavam pela possibilidade integrada provocaram a demanda e a aprovação da Lei nº 11.741, em 2008. Esta lei redimensionou, institucionalizou e integrou ações voltadas à Educação Profissional Técnica de nível médio à Educação de Jovens e Adultos, inserindo a Educação Profissional e Tecnológica — EPT, na LDB, em capítulo específico. Portanto, foi somente a partir da Lei nº 11.741/2008 que o conteúdo do

Decreto nº 5.154/2004 e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio passaram a compor o capítulo da Educação Básica. A Lei Ordinária constituiu-se uma importante norma para o fomento da política de Ensino Médio Integrado, mesmo que insuficiente, por não instituir seus aspectos epistemológicos, filosóficos e metodológicos (BRASIL, 2008a).

Ao final dos anos 2000, a equipe da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação em 2007, publicou um Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Ali foram explicitados os elementos conceituais imprescindíveis e a vontade política de induzir uma implantação do Ensino Médio Integrado comprometida com a formação integral das juventudes, superando a dualidade entre formação geral e formação profissional. Tendo como eixo a integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, isto é, as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (BRASIL, 2007), o Documento Base tem o aporte teórico de pesquisadores/as do campo Trabalho e Educação, compreendendo os limites e as contradições impostas pelo capitalismo.

Anteriormente, com o Plano de Expansão lançado em 2005, haviam sido criadas novas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. Em 24 de abril de 2007, o Decreto nº 6.095 estabeleceu as primeiras diretrizes para a constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados juridicamente com a Lei nº 11.892/2008, que também redesenhou a Rede Federal de Educação Profissional. Outro importante instrumento na esteira desses programas, o Decreto nº 6.302/2007 instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas ao estímulo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio nas redes públicas de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal.

A Lei de criação dos Institutos Federais — IFs, estabelece que esses devem oferecer, a cada exercício, 50% das vagas oferecidas na forma de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada (BRASIL, 2008b). Com isso, “tanto a concepção quanto as condições dadas favorecem uma atuação qualificada na democratização do acesso à educação básica uma vez que os IFs promoveram a capilarização e interiorização da Rede Federal” (MILLIORIN & SILVA, 2020, p. 622), com a expansão e a interiorização dos gêrmenes de uma educação tecnológica. Na década seguinte, foram publicadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE nº 6/2012. Na tentativa de conciliação de classes buscada pelos governos petistas, tais Diretrizes apresentaram pontos controversos, como a previsão de itinerários formativos flexíveis, a possibilidade de certificação parcial, a qualificação profissional em etapas ou módulos, a autorização para atividades não presenciais, entre outros (MOURA, 2013). Outrossim, como analisa Marise Ramos (2014), se comparados à redação de diretrizes curriculares anteriores, alguns aspectos podem ser considerados uma conquista das lutas concretas pela educação da classe trabalhadora no Brasil, além de um avanço, com a incorporação de termos e conceitos alinhados à defesa de uma formação humana integral na última etapa da Educação Básica.

A partir desse conjunto de documentos legais, normativos e políticos que fundamentam a oferta do Ensino Médio Integrado (Lei nº 9394/1996, Decreto nº 5.154/2004, Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio de 2007 e Lei nº 11.892/2008) várias redes públicas de ensino puderam avançar na construção e implementação da proposta necessária para a “travessia para uma nova realidade” (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p.43). Contudo, como a realidade é movida pela contradição, o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff foi marcado por uma ruptura política resultante do acirramento de conflitos entre e interclasses. O país, que experimentava o agravamento de uma crise econômica mundial, teve a governabilidade fragilizada e uma cisão entre interesses e agendas dos partidos da Presidência da República se evidenciou.

Com o processo e *impeachment* da presidenta da República, caracterizaram-se medidas anti-povo e recuos políticos nos campos trabalhista, fiscal, educacional, entre outros. No caso do ensino médio brasileiro, uma reformulação foi imposta por medida provisória (MPV nº 746/2016), seguida da Lei nº 13.415/2017, analisada na próxima seção, com atenção ao itinerário de formação técnica e profissional.

A formação profissional no ‘Novo’ Ensino Médio

Após a Lei nº 13.415/2017, as alterações na LDB/1996 resultaram na reorganização do currículo do ensino médio que, a partir de então, passa a ter foco no desenvolvimento de habilidades e competências. Seu núcleo duro é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, associado a um núcleo flexível, integrado por até cinco itinerários formativos: i) linguagens e suas tecnologias; ii) matemática e suas tecnologias; iii) ciências da natureza e suas tecnologias; iv) ciências humanas e sociais aplicadas; e v) formação técnica e profissional (BRASIL, 1996).

Em conteúdo divulgado pelo portal oficial do Ministério da Educação – MEC a respeito do ‘Novo’ Ensino Médio, temos que:

A formação profissional e técnica será mais uma alternativa para o aluno. O Novo Ensino Médio permitirá que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Para o MEC, portanto, o itinerário de formação técnica e profissional é uma alternativa para estudantes que buscam um curso técnico ou cursos profissionalizantes dentro da carga horária e do currículo da última etapa da Educação Básica. O currículo, que também constitui um espaço de disputas, deve ser entendido para além do binômio forma-conteúdo. A esse respeito, Mônica Ribeiro da Silva (2015, p. 370) enfatiza que “é preciso

reconhecer que por meio da palavra currículo se expressam também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espço da escola". Dessa forma, com a prescrição da BNCC – criticada por focar em objetivos que embargam a vivacidade do currículo –, Silva (2018, p. 11) identifica o resgate da Pedagogia das Competências, característica das reformas da década de 1990, e a revitalização da "adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação".

O Ensino Médio Integrado, ao contrário, exige passos em direção ao currículo integrado, ultrapassando as questões de organização formal e se vinculando a pressupostos epistemológicos que orientam a compreensão da realidade como totalidade histórica e dialética (RAMOS, 2005). Dessa forma, o currículo integrado é incompatível com a Pedagogia das Competências e suas orientações curriculares balizadas pelo desenvolvimento de competências para o mercado e a compra da força de trabalho, pois, como explicita Ramos (2005, p. 114), o currículo integrado compreende que "os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para desenvolver competências. [...] [antes] são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem".

Apesar de outras alterações importantes, como o aumento gradual da carga horária do ensino médio, a instituição do itinerário de formação técnica e profissional tem causado preocupação a educadores/as no Brasil. Com a possibilidade de 'formação técnica e profissional' no ensino médio, como fica o Ensino Médio Integrado tal como conhecemos? Que parâmetros e diretrizes a 'formação técnica' deve observar para a articulação com as disciplinas do ensino médio? O curso integrado, do primeiro ao último ano, deixará de existir? Essas são apenas algumas indagações acerca da formação profissional no ensino médio e seu impacto no Ensino Médio Integrado. Debatidos em diversos âmbitos, muitos desses questionamentos mostram que ainda é grande a confusão, inclusive para gestores das redes de ensino, sobre a legalidade e a legitimidade do Ensino Médio Integrado após a contrarreforma do ensino médio estruturada com a Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 4/2018) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Resolução nº CNE/CEB nº 3/2018).

É importante destacar que, no início de 2021, no conjunto de documentos alinhados à Lei nº 13.415/2017, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica - DCNGEPT (Resolução CNE/CP nº 1/2021), concernentes à formação profissional, trazendo os elementos para a implementação do ensino médio brasileiro. Com relação às novas diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT, elas são a continuidade da contrarreforma do ensino médio, não só pela revogação das Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Res. CNE/CEB nº 6/2012), como pela mudança significativa na concepção de formação. Segundo o relatório do Parecer nº 17/2020:

As mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017 [...] exigem que as atuais Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio se alinhem às demandas dos setores produtivos e que sejam capazes de responder adequadamente aos atuais desafios apresentados às instituições e sistemas de ensino do país, em especial, quanto à oferta de novas alternativas de profissionalização dos novos trabalhadores, de forma a ampliar significativamente a formação de técnicos de nível médio, contribuindo com a aceleração do desenvolvimento socioeconômico do país e rompendo com o imobilismo que compromete a produtividade do trabalhador brasileiro, sobretudo, quando comparado aos trabalhadores dos países desenvolvidos (BRASIL, 2020, p. 3).

Como é possível verificar, a justificativa apresentada para a revisão das diretrizes curriculares voltadas à Educação Profissional Técnica de Nível Médio baseia-se na alteração trazida pela Lei da contrarreforma do ensino médio e evidencia a busca de alinhamento às demandas de setores produtivos. É claro o propósito dos reformadores, ou seja, alavancar quantitativamente a formação de técnicos de nível médio, com vistas ao aumento da produtividade do/a trabalhador/a brasileiro/a; infere-se, assim, que seu compromisso não é com a qualidade social ou com o desenvolvimento integral de jovens estudantes. Trata-se, antes, de um compromisso com o mercado e a classe dominante, através do aumento dos processos de exploração da força de trabalho, característicos da forma social capitalista.

Já no texto das DCN/GEPT, quando analisamos os conceitos adotados para a nova proposta de nível médio, fica explícito que “entende-se por itinerário formativo na Educação Profissional e Tecnológica o conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos tecnológicos e respectiva área tecnológica” (BRASIL, 2021, p. 3). O itinerário formativo na EPT, conforme previsto, pode ser:

I - propiciado internamente em um mesmo curso, mediante sucessão de unidades curriculares, etapas ou módulos com terminalidade ocupacional; II - propiciado pela instituição educacional, mas construído horizontalmente pelo estudante, mediante unidades curriculares, etapas ou módulos de cursos diferentes de um mesmo eixo tecnológico e respectiva área tecnológica; e III - construído verticalmente pelo estudante, propiciado ou não por instituição educacional, mediante sucessão progressiva de cursos ou certificações obtidas por avaliação e por reconhecimento de competências, desde a formação inicial até a pós-graduação tecnológica (BRASIL, 2021, p. 3).

Ao reivindicarem a autonomia e o protagonismo estudantil na construção de seus percursos, algo que também aparece no ‘Novo’ Ensino Médio, as DCN/GEPT só reforçam a flexibilização dos processos formativos a partir da desinstitucionalização da formação. Prevendo que estudantes construam seu itinerário, propiciado ou não por instituição educacional, tal documento normativo alarga o currículo escolar com atividades realizadas em locais de trabalho, nos quais a formação reduz-se à prática descolada de fundamentos científicos e processos da totalidade social, como no início do século XX.

Para Ronaldo Araújo (2019, p. 61), a garantia de uma formação técnica e profissional de qualidade “demandaria um grande investimento em construção, aquisição de equipamentos, contratação e formação profissional de novos docentes, recursos para insumos, etc”. Na falta destes, a contrarreforma do ensino médio e a Educação Profissional, também fortemente impactada, pretende a expansão do ‘quinto itinerário’⁷ – de formação técnica e profissional –, por meio da certificação de experiências de trabalho adquiridas fora do ambiente escolar. Esse aspecto, ressalta Araújo (2019, p. 61), poderá constituir um “‘vale-tudo’ na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora. Por isso pode-se identificar esse como o ‘itinerário dos pobres’”, revitalizando a dualidade educacional e criando novas formas de desigualdade no interior do mesmo nível de ensino. A ampliação dessa desinstitucionalização da formação de nível médio também tem, com efeito, produzido um filão de mercado para instituições e empresas privadas que buscam parcerias com redes públicas para a oferta de cursos a serem ‘encaixados’ no itinerário de formação técnica e profissional. No caso das parcerias público-privadas, como esclarecem Fábio Garrido e Maria Santos (2021, p. 76), “a execução de serviços públicos é parcialmente transferida para o mercado. Se trata, portanto, de um mecanismo de inclusão dos serviços públicos, por meio de contratos específicos, no ciclo de valorização do capital.”, configurando uma forma de privatização da formação.

Outro ponto trazido pelo conjunto da contrarreforma é a generalização da formação profissional e a ausência de diretrizes e parâmetros para sua oferta. Observamos que, além da possibilidade de um curso técnico previsto pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT, a formação profissional no ensino médio poderá ser ofertada por cursos de qualificação profissional de curta duração, que preparam para atividades profissionais previstas ou não pela Classificação Brasileira de Ocupações – CBO. Os proponentes dessa formação, a ser certificada como o ‘quinto itinerário’, poderão ser, além da própria escola, empresas ou instituições privadas, Organizações Não-Governamentais – ONGs, Instituições de Ensino Superior (públicas, privadas ou comunitárias), entre outros. Além de tais possibilidades, as DCNGEPT sinalizam objetivamente o propósito de incentivar as ‘parcerias’ para a oferta do itinerário de Formação Técnica e Profissional nas redes públicas estaduais e federais, além das redes privadas que ofertem Educação Profissional, como é o caso do ‘Sistema S’⁸. No Parecer nº 17/2020, que fundamenta as Diretrizes, assinala-se que o ‘novo’ formato de ensino médio:

[...] exige maior disposição de parcerias por parte dos sistemas e instituições públicas e privadas de ensino do país. É preciso aproveitar melhor a estrutura das instituições especializadas em Educação Profissional para que o Ensino Médio, com o itinerário de formação técnica e profissional, possa contribuir para o sucesso do novo Ensino Médio, em termos de qualidade e de expansão (BRASIL, 2020, p. 17).

Ao analisar a integralidade do documento, é possível identificar que, além da promoção de parcerias público-privadas, uma das frentes para o 'sucesso do Novo Ensino Médio' é a requisição dos Institutos Federais, com sua reconhecida estrutura, como meio para alavancar a oferta do itinerário através de cursos técnicos, na forma concomitante ou de cursos de qualificação profissional. Caso isso se concretize, haverá a fragilização ainda maior da oferta prioritária dos Institutos Federais, o Ensino Médio Integrado, que confere a tais instituições os melhores índices de desempenho da Educação Básica, se comparados às escolas públicas de outras esferas e às privadas.

De acordo com Dante Henrique Moura e Elizeu Benachio (2021), entendemos que avaliações em larga escala, padronizadas, são insuficientes e inadequadas para analisar aspectos qualitativos de redes e instituições diferentes; no entanto, também não podem ser ignoradas, pois tais indicadores “são tomados como parâmetros pelo governo para a elaboração de políticas educacionais” (MOURA & BENACHIO, 2021, p. 170). Realçamos que, com a Resolução CNE/CP nº 1/2021, também foi revogada a Resolução nº 6, de 2012, que estabelecia Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Como visto, a partir de análises de Ramos (2014) e Moura (2013), tais Diretrizes apresentavam avanços no delineamento político da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ao enfatizar a formação humana integral e destacar que a Educação Profissional deve estar situada na confluência dos direitos fundamentais à educação e ao trabalho (BRASIL, 2012).

Isto posto, é preciso considerar os recuos documentais, normativos e políticos, tendo clareza sobre a pretensão da ‘nova’ política educacional para o ensino médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nova entre aspas, porque a generalização da profissionalização no ensino médio remete à reformulação do ensino promovida pela Lei nº 5.692/1971, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau (ensino médio) como uma estratégia, à época, para “criar condições para o país enfrentar a competição econômica e tecnológica modernas” (RAMOS, 2014, p. 31).

A partir da profissionalização generalizada do ensino médio, sem um conjunto de ações para que seja possível implementar uma proposta comprometida com a melhoria real da educação, a formação técnica e profissional dos/as jovens brasileiros/as deve aumentar quantitativamente em detrimento da qualidade. Ademais, na ausência de fomento para a promoção e o fortalecimento da formação integrada realizada minoritariamente pela Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica e majoritariamente⁹ pelas Redes Estaduais Públicas, como fica o Ensino Médio Integrado? Que fundamento legal o sustenta diante do ‘novo’ quadro do ensino médio brasileiro? É possível que o ‘novo’ formato do ensino médio dialogue com a concepção do Ensino Médio Integrado? Sem a pretensão de responder a todas as questões, na seção seguinte, pontuamos alguns elementos que podem contribuir para este debate.

Como defender o Ensino Médio Integrado? Possibilidades em face da contrarreforma do ensino médio e da Educação Profissional

Politicamente, o Ensino Médio Integrado deve ser assumido como uma conquista de lutas concretas que mobilizam movimentos desde os anos 1980. Ainda que os textos legais a respeito do tema não apresentem aspectos epistemológicos e filosóficos, a previsão em lei, conquistada durante os anos 2000, confirma a legitimidade da proposta. Não obstante, diante da conjuntura atual, caracterizada por recuos profundos para a classe trabalhadora desde o *impeachment* da presidenta da República em 2016, fica clara a vontade de fragilizar a proposta do Ensino Médio Integrado, a mais bem elaborada para a formação das juventudes brasileiras. Nesse sentido, a sua defesa equivale à defesa dos interesses da classe trabalhadora diante da contrarreforma do ensino médio. No âmbito político, a disputa conceitual é tarefa cotidiana de educadores/as e pesquisadores/as que compreendem a importância da proposta integrada para a *classe que tudo produz*; assim, no campo da legalidade, é indispensável conhecer os fundamentos que sustentam a defesa do Ensino Médio Integrado.

Na análise dos textos normativos, o primeiro aspecto estritamente legal que pontuamos é o fato de a principal previsão dispor sobre a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em sua forma integrada ao ensino médio permanecer vigente na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996. Embora a Lei nº 13.415/2017 tenha alterado substancialmente a seção da LDB que trata do ensino médio, não houve revogação das formas de sua articulação à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Isso significa dizer que os arts. 36-A a 36-D continuam representando a base legal para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a ser ofertada de maneira articulada ao ensino médio, nas formas integrada, concomitante ou subsequente (BRASIL, 1996). Nesse sentido, o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004, incorporado à LDB/1996 por meio da Lei nº 11.741/2008, sustenta a oferta integrada discutida há décadas no Brasil e que representa, de acordo com Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) e Moura (2007; 2013), a proposta viável e transitória para um avanço na formação de jovens da classe trabalhadora brasileira e na construção de uma sociedade menos desigual. Da mesma forma, outra base legal no caso da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, permanece inalterada, indicando como um de seus objetivos “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008a).

A essência do Ensino Médio Integrado se opõe ao ‘novo’ formato do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) desde sua concepção até suas finalidades. No âmbito curricular, o Ensino Médio Integrado se diferencia da proposição de um núcleo de educação geral com carga horária estabelecida e um itinerário de formação técnica e/ou profissional. Entretanto,

pode-se considerar que uma das alterações na LDB provocadas pela Lei nº 13.415/2017 possibilita, por interpretação estrita, a oferta de um “itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e dos itinerários formativos” (BRASIL, 1996). Tal aspecto também pode ser reivindicado, em última instância, para justificar a permanência dos cursos de Ensino Médio Integrado enquanto forma e para disputar a integração em termos de concepção. Além disso, a proposta integrada, que deve ser defendida, é calcada em uma concepção de formação humana integral, na qual aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estão visceralmente incorporados, a fim de que nenhum conhecimento seja só geral ou somente específico (RAMOS, 2005). Não é possível, com efeito, que a formação 'geral' se dê apartada dos itinerários formativos ou que sejam combinados – a parte dura e a parte flexível do currículo – apenas em um momento do ensino médio. A proposta que caracteriza o Ensino Médio Integrado demanda integração de conhecimentos durante todo o curso e, nessa perspectiva, as disciplinas que compõem o currículo não podem ser classificadas de forma dual, básicas e profissionalizantes, como estabelece o ‘Novo’ Ensino Médio.

As recentes Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT e a busca por alinhá-la às demandas do mercado, com uma formação utilitarista, expressam as intencionalidades dos reformadores, diametralmente opostas à concepção filosófica, epistemológica, política e metodológica do Ensino Médio Integrado. Se essas intencionalidades estão explícitas, é também dever de educadores/as e pesquisadores/as explicitar e defender uma formação de nível médio que dialogue com os interesses da classe trabalhadora brasileira. É preciso refletir se almejamos aos/às jovens brasileiros/as estudantes da última etapa da Educação Básica, uma formação voltada para o mercado, com o desenvolvimento de habilidades e competências adaptadas às demandas dos setores produtivos, ou se visamos o desenvolvimento humano integral para o mundo do trabalho, a continuidade dos estudos e, como horizonte, o pleno gozo da vida e da cidadania.

Os requisitos de legalidade permitem a oferta do Ensino Médio Integrado, ainda que diante do ‘novo’ formato de ensino médio proposto pelos reformadores. É importante considerar, nesse sentido, que em vários momentos da história, o conjunto da classe dominada – que neste tempo histórico é a classe trabalhadora – pôde celebrar conquistas; em outros momentos, a resistência aos retrocessos representou o que era então possível, para, uma vez conquistadas as condições objetivas necessárias, permitir avançar.

Considerações finais

O percurso investigativo deste artigo buscou responder a uma questão problema: como é possível manter o Ensino Médio Integrado diante do ‘Novo’ Ensino Médio em vigor, em todos os estados brasileiros, a partir de 2022?

Sabe-se que as disputas por propostas educacionais – que em essência são disputas por projetos de sociedade –, atravessam todos os espaços da produção da existência. Assim, não há tarefa fácil quando se defende a construção e a implementação de uma formação inspirada em teóricos do socialismo utópico e do socialismo científico¹⁰, como é o caso do Ensino Médio Integrado, que contempla a oferta de uma sólida formação técnica aliada à formação científica, tecnológica e humanística das juventudes.

Por outro lado, a implementação da contrarreforma do ensino médio – que também impacta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assim como os movimentos de incorporação das novas Diretrizes Curriculares para a EPT em todo o Brasil – tem escancarado a intencionalidade de seus reformadores e defensores: alinhar a oferta da última etapa da Educação Básica às demandas de setores produtivos, com o propósito de apresentar “novas alternativas de profissionalização dos novos trabalhadores, de forma a ampliar significativamente a formação de técnicos de nível médio” (BRASIL, 2020, p. 3). O compromisso evidente não é com a qualidade da formação nem com desenvolvimento integral de estudantes, mas com os que compram a força de trabalho.

Não tratamos neste artigo de outras questões preocupantes como a instituição do ‘notório saber’, o aumento da carga horária, o alargamento do cumprimento de carga horária à distância, o rebaixamento de disciplinas da formação geral a conteúdos e oficinas, a obrigatoriedade apenas para Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio, a obrigatoriedade do Inglês como Língua Estrangeira, pois centramos nossas problematizações no que se apresenta como ‘formação profissional’ no ‘novo’ formato do ensino médio (após a Lei nº 13.415/2017). Ao compreender as distâncias entre a formação técnica/profissional do ‘Novo’ Ensino Médio – possível por meio de um curso técnico ou um conjunto de cursos de qualificação profissional – e a proposta de ensino médio Integrado, reunimos elementos para tentar contribuir com o debate em defesa da proposta integrada.

A partir dos aspectos conceituais que constituem o Ensino Médio Integrado e também dos aspectos legais que o sustentam, refletimos sobre as possibilidades de defesa da proposta integrada no atual contexto político. Em momentos de ataque à classe trabalhadora e seus direitos, como este que se apresenta, não podemos prescindir da luta cotidiana para manter o mínimo conquistado, ainda que este demande melhorias, avaliações e reformulações. Concluímos, portanto, que defender a manutenção e o fortalecimento do Ensino Médio Integrado, diante da contrarreforma do ensino médio, constitui a possível e uma importante estratégia de resistência a mais um recuo histórico no âmbito das políticas educacionais.

Recebido em: 05/03/2022; Aprovado em 05/04/2022.

Notas

- 1 Usamos 'novo' entre aspas, pois entendemos que a contrarreforma do Ensino Médio não apresenta novidades quando são analisadas as marcas históricas da educação no Brasil e as concepções em disputa que propalam reformas conservadoras.
- 2 Por entendermos que o termo 'reforma' pode carregar certa positividade sobre determinados conteúdos, optamos pela utilização de 'contrarreforma', por se tratar de uma proposta que contraria interesses da classe trabalhadora brasileira.
- 3 Algumas nomenclaturas utilizadas para caracterizar a formação geral de nível médio no Brasil.
- 4 Expressões utilizadas em documentos oficiais, em referência às camadas trabalhadoras mais empobrecidas até durante a primeira República, como é o caso do Decreto nº 7.566/1909 que criou Escolas de Aprendizizes Artífices nas capitais dos estados e que pretendia "habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime." (BRASIL, 1909).
- 5 Entendemos como classes dominante e dominada nesta forma social (capitalista), respectivamente, a classe que detém os meios de produção e a que vende sua força de trabalho.
- 6 A respeito das disputas em torno da nova LDB, Maria da Graça Bollmann e Leticia Aguiar (2016) apresentam análise detalhada e muito esclarecedora sobre a longa tramitação da LDB e as manobras regimentais que determinaram sua aprovação, contemplando os anseios neoliberais do então presidente Fernando Henrique Cardoso e seu vice Marco Maciel (1995-2002).
- 7 O itinerário de formação técnica e profissional também é chamado de quinto itinerário por estar previsto no inciso V do Art. 36 da Lei nº 9.394/1996.
- 8 O sistema conhecido como 'Sistema S' é composto por entidades empresariais com nomes que iniciam com 'S'. Hoje, são integrantes desse Sistema: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial — Senai; o Serviço Social do Comércio — Sesc; o Serviço Social da Indústria — Sesi; o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio — Senac; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas — Sebrae; o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural — Senar; o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo — SESCOOP; o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte — Senat e Serviço Social de Transporte — Sest.
- 9 Conforme os dados do Censo Escolar de 2020, apenas 3,1% das matrículas em cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio ocorreram na rede federal, enquanto 12,3% se deram em redes privadas, 0,5% em redes municipais e 84,1% nas redes públicas estaduais (INEP, 2021).
- 10 De acordo com os escritos de Ciavatta (2005) e Moura (2013), a proposta integrada desenvolvida no Brasil inspira-se em formulações teóricas de socialistas utópicos e científicos como Saint-Simon, Robert Owen, Charles Fourier, Karl Marx, Friedrich Engels e Antonio Gramsci.

Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega & AGUIAR, Leticia Carneiro. LDB: projetos em disputa da tramitação à aprovação em 1996. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/703/705>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência

da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizagem Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.741, de 16 de junho de 2008*. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Congresso Nacional, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 7 nov. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...]. [Reforma do Ensino Médio]. Brasília: Congresso Nacional, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 7/2020*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=151591-pcp007-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. [Documento Base]. Brasília, dez./2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

- ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, ClAVATTA, Maria; RAMOS & Marise Nogueira (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83- 105.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, ClAVATTA, Maria & RAMOS, Marise Nogueira. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GARRIDO, Fábio José Alves & SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Parceria Público-Privada: privatização, mercantilização e financeirização na educação básica pública. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.13, n.1, p.72-89, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43767/24603>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da educação básica 2020: resumo técnico*. Brasília: 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.
- MILLIORIN, Simone Aparecida & SILVA, Monica Ribeiro da. Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação: o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 656-669, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1222/pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Novo Ensino Médio: perguntas e respostas*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 5 nov. 2021.
- MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, Natal, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifm.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: submissão aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 out. 2021.
- MOURA, Dante Henrique & BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. *Revista Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 39, p. 163-187, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479/29251>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- NORONHA, Olinda Maria. *Ideologia, trabalho e educação*. Campinas: Editora Alínea, 2004.
- RAMOS, Marise Nogueira. *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.
- SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 out. 2021.
- SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://sinte-sc.org.br/files/1081/Texto%203%20BNCC%20e%20Reforma%20Ensino%20Médio%202018.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

Contrarreforma do ensino médio: *dimensão renovada da pedagogia das competências?*

High School counter-reform:
a renewed dimension of the pedagogy of competences?

Contrarreforma de la escuela secundaria
¿dimensión renovada de la pedagogía de las competencias?

 **MARISE RAMOS***

Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, Brasil.

 **MICHELLE PARANHOS****

Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, Brasil.

RESUMO: Neste texto discutimos a noção de competência no âmbito do ‘Novo’ Ensino Médio e da atual contrarreforma curricular da educação brasileira, tendo em vista as continuidades e discontinuidades do discurso educacional hegemônico nos anos 1990. Examinamos o processo de construção dessa política, desde a crise do governo Dilma Rousseff até o governo Michel Temer instituído pelo golpe midiático-jurídico-parlamentar de 2016, contexto favorável à retomada do ideário neoliberal dos governos Fernando Henrique Cardoso. Analisamos os fundamentos epistemológicos da pedagogia das competências e algumas de suas características contemporâneas, como a exacerbação da dimensão ‘socio-emocional’ da formação e a ênfase no empreendedorismo. Concluímos argumentando sobre a necessidade de se reafirmar a concepção da formação integrada e *omnilateral* na perspectiva da politécnica.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. BNCC. Pedagogia das competências.

* Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz. *E-mail:* <ramosmn@gmail.com>.

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora da Rede Municipal de Nova Iguaçu. *E-mail:* <michelle.paranhos@gmail.com>.

ABSTRACT: In this text, we discuss the meaning of competence in the scope of the 'New' High School and the current counter-reform of the Brazilian education curriculum, in view of the continuities and discontinuities of the hegemonic educational discourse in the 1990s. We analyze its building process since the crisis of Dilma Rousseff's government until the Michel Temer's government instituted by the media-legal-parliamentary coup in 2016, which was a favorable context to the resumption of the neoliberal ideology of Fernando Henrique Cardoso's governments. We analyze the epistemological foundations of the pedagogy of competences and some of its contemporary characteristics, such as the exacerbation of the 'socio-emotional' dimension of training and the emphasis on entrepreneurship. Finally, we argue about the need to reaffirm the concept of integrated and omnilateral formation from a polytechnic perspective.

Keywords: New High School. BNCC. Pedagogy of competences.

RESUMEN: En este texto discutimos la noción de competencia en el ámbito de la 'Nueva' Escuela Secundaria y la actual contrarreforma curricular de la educación brasileña, considerando las continuidades y discontinuidades del discurso educativo hegemónico en la década de 1990. Examinamos el proceso de construcción de esta política, desde la crisis del gobierno de Dilma Rousseff hasta el gobierno de Michel Temer instaurado por el golpe mediático-jurídico-parlamentario de 2016, contexto favorable a la reanudación de la ideología neoliberal de los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso. Analizamos los fundamentos epistemológicos de la pedagogía de las competencias y algunas de sus características contemporáneas, como la exacerbación de la dimensión 'socioemocional' de la formación y el énfasis en el emprendimiento. Concluimos argumentando sobre la necesidad de reaffirmar el concepto de formación integrada y *omnilateral* desde una perspectiva de la politecnia.

Palabras clave: Nueva escuela secundaria. BNCC. Pedagogía de las competencias.

Introdução

Neste artigo, buscamos discutir as competências no âmbito do ‘Novo’ Ensino Médio e da atual contrarreforma curricular da educação brasileira, tendo em vista as continuidades e descontinuidades do discurso educacional que se tornou hegemônico a partir dos anos 1990, que é retomado e assume renovada centralidade. A reflexão que apresentamos é necessária para compreendermos por que a Base Nacional Comum Curricular — BNCC e a contrarreforma do ensino médio ganham destaque no Brasil e mantêm-se intocadas no atual cenário de aprofundamento da racionalidade e das políticas neoliberais e ultraconservadoras do governo de Jair Bolsonaro.

Identificamos a retomada da pedagogia das competências que orientou as reformas curriculares em vários países e no Brasil, nos anos de 1990, com elementos de renovação ideológica representados na ênfase conferida à dimensão ‘socioemocional’ da formação humana explicitada nos documentos normativos do ‘Novo’ Ensino Médio, desde a Lei nº 13.415/2017, passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018, até a Base Nacional Comum Curricular — BNCC. Os germens dessa renovação já se faziam presentes no documento *Pátria Educadora*, elaborado por Mangabeira Unger no governo da presidenta Dilma Rousseff e receberam apoio e densidade intelectual com a colaboração de empresários, do Conselho Nacional de Educação — CNE e dos secretários estaduais e municipais de educação.

Ainda que, no Brasil, a defesa da concepção do Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005) e o incentivo a sua implantação, principalmente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica — Rede EPCT, tenham incluído novas tensões no ideário educacional neoliberal, contribuindo, em alguma medida, para o arrefecimento da pedagogia das competências tão difundida ao longo dos governos de Fernando Henrique Cardoso, esta manteve-se presente na sociedade e na educação, orientando as avaliações em larga escala, principalmente o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes — PISA,¹ *Programme for International Student Assessment*.

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular — BNCC do ensino médio foi o ponto alto de retomada da pedagogia das competências na educação básica, quando essa noção adquiriu materialidade normativa para a organização dos currículos. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n. 03/2018) também se esmeraram em definir as competências e explicitar que o seu desenvolvimento, nas dimensões cognitiva, psicomotora e socioafetiva é o que leva à formação integral dos/as estudantes. Nesse documento em particular, tenta-se fazer um alinhamento de princípios e noções coerentes com essa pedagogia, por meio de alguns hibridismos na linguagem, eficazes para distrair e confundir os/as leitores/as, que tomam de empréstimo vários conceitos elaborados e difundidos pelo pensamento educacional crítico, principalmente vinculado à defesa do Ensino Médio Integrado.

O eixo que guia nossa análise é a constatação do avanço do neoliberalismo, levando a ampliação desastrosa do desemprego e vulnerabilidade social nos limites da barbárie. A burguesia brasileira, associada ao capital internacional, toma a educação da classe trabalhadora como pedra de toque, não tanto visando a adequação da força de trabalho aos interesses da produção e do lucro, mas como meio de assistência e controle social supostamente obtido pela formação de personalidades flexíveis, resilientes e empreendedoras de si (DARDOT & LAVAL, 2016). No plano epistemológico, a convergência entre esse contexto econômico-político e a cultura pós-moderna redundam no relativismo, que retroalimenta, por contradição, o negacionismo científico em tempos de pós-verdade (D'ANCONA, 2018). Daí que demonstramos, mais uma vez, que o pragmatismo é a epistemologia da pedagogia das competências, e em sua versão pós-moderna, é o neopragmatismo. Ao mesmo tempo, se o tecnicismo e o condutivismo já eram formas pelas quais a pedagogia das competências tendia a ser implantada para a formação de trabalhadores/as – dado o fato de sua normatização curricular levar a enunciados que expressam mais desempenhos e condutas do que articulação e mobilização complexas de conhecimentos – hoje, o avanço das tecnologias e as experiências de ensino remoto podem levar a educação a se subjugar ainda mais a um autoritarismo da técnica e dos métodos, com consequências brutais de desqualificação do trabalho pedagógico e da formação humana. Em razão disso, concluímos este texto argumentando sobre a necessidade de se reafirmar a concepção da formação integrada e *omnilateral* na perspectiva da politecnicidade, e este é um ato necessário de resistência.

A contrarreforma curricular da educação

Podemos dizer que a contrarreforma curricular da educação brasileira em curso alia elementos das agendas educacionais ultraneoliberais, centradas na competitividade e na eficiência, que acomodam as demandas do empresariado e das agendas educacionais ultraconservadoras e reacionárias, estruturadas em torno da concepção da ‘família tradicional’ como unidade elementar de organização da sociedade. Embora tenham origens, objetivos e formas de operar que aparentam ser distintas, essas agendas se articulam em seus objetivos: o desmonte da educação pública e da Constituição de 1988.

Essas agendas educacionais ganham materialidade no processo de reorientação curricular da educação básica, iniciado durante o governo Dilma Rousseff com a proposta de construção da ‘Pátria Educadora’, o Projeto de Lei – PL n.º 6.840/2013, o movimento de elaboração da BNCC e o PL n.º 867/2015. No entanto, ainda que a promoção da reforma curricular e as disputas em torno da base curricular tenham se constituído mediante os princípios do projeto de educação e, conseqüentemente, do projeto de sociedade da burguesia – reiterando a hegemonia do modelo educacional voltado para o mercado – o debate

foi pautado por uma orientação mais aberta à participação dos movimentos sociais, marca dos governos do Partido dos Trabalhadores, abrindo espaço para as discussões sobre o respeito à diversidade e à autonomia pedagógica, o ensino da história afro-brasileira e dos povos indígenas e as questões de gênero².

Em 2016, esse processo foi atravessado por uma forte crise econômica e política que culminou no golpe jurídico-midiático-parlamentar, através do qual a presidenta Dilma Rousseff foi destituída e Michel Temer foi empossado, conformando, nos termos de Giorgio Agamben (2004), um Estado de exceção e mantendo apenas formalmente o Estado de direito. Mesmo sendo governos de conciliação e que, portanto, não efetivaram as reformas estruturais reivindicadas pelos setores que apoiaram a sua eleição, as políticas sociais e, em particular, a recomposição e aumento do salário-mínimo ao longo de mais de uma década, nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, avançaram para além do suportável para a burguesia brasileira e num momento de aprofundamento da crise mundial do sistema capital, já que não conseguiram assumir o poder pelo voto popular, o tomaram por meio de um golpe de estado (RAMOS & FRIGOTTO, 2016, p. 31), interrompendo o jogo democrático.

O golpe resultou numa nova conjuntura política, que provocou mudanças na composição do grupo que liderava as reformas educacionais: a coligação DEM-PSDB retomou o Ministério da Educação — MEC, assumindo abertamente as teses da reforma empresarial, revertendo políticas públicas adotadas pelo governo anterior e paralisando programas governamentais. A BNCC, todavia, não só não foi interrompida, como assumiu maior protagonismo, passando por um processo acelerado de elaboração e aprovação, concluído ao final de 2018; e o Projeto de Lei nº 6.840/2013, que visava a reformulação do ensino médio e tramitava no Congresso Nacional, foi reeditado às pressas e instituído na forma de Medida Provisória — a MP nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017. Embora o discurso ideológico expresso na contrarreforma apresente aspectos de continuidade em relação às reformas que a precedem, suas particularidades remetem ao contexto no qual ela vem sendo implementada e ganham melhor compreensão quando apreendidas a partir das múltiplas determinações estruturais e conjunturais da realidade, tendo em vista a dinâmica do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, em meio às transformações que se processam nos planos econômico, social, político e cultural.

A BNCC e o 'Novo' Ensino Médio, atualmente em fase de implementação, constituem-se em torno das tendências internacionais de homogeneização e centralização curricular e padronização dos conteúdos, métodos e avaliações da educação escolar em todo território nacional (BRASIL, 2018); retomam um conjunto de noções e conceitos não desconhecidos no âmbito educacional, que reafirmam os pressupostos das políticas ditadas desde a década de 1990, tais como empreendedorismo, participação, autonomia, qualidade, equidade e, principalmente, a pedagogia das competências, que estrutura a sua proposta pedagógica. Como eixo norteador da BNCC, a competência

é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018). Nessa direção, as “aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8), perpassando as três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

A Pátria Educadora: a base comum curricular e a reformulação do ensino médio

Em seu discurso de posse, realizado em 1º de janeiro de 2015 no Congresso Nacional, a presidenta Dilma Rousseff anunciou o lema do Governo Federal em seu segundo mandato, *Brasil, Pátria Educadora*, sinalizando que ‘o esforço de todas as áreas do governo’ deveria convergir para a educação.

Trata-se de lema com duplo significado. Ao bradarmos ‘BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA’ estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano (ROUSSEFF, 2015).

Segundo o discurso da presidenta, entre as prioridades de seu segundo mandato estaria a reformulação curricular do ensino médio – “área frágil do nosso sistema educacional” (ROUSSEFF, 2015). A proposta de política educacional buscou ganhar corpo através do documento intitulado *Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*, que teria como objetivo mostrar como se daria a construção da pátria educadora através da apresentação de seu ‘ideário’ e de suas ‘ações’. Elaborada com a liderança de Roberto Mangabeira Unger, Secretário de Assuntos Estratégicos – SAE do Governo Federal, a proposta centrou-se na ‘lógica da eficiência empresarial’ e, nessa direção, se propôs a reiterar a trajetória das contrarreformas empresariais da educação que se efetivaram até então, destacando como seu primeiro ponto de partida:

Aproveitar e ultrapassar o exemplo do que deu certo. Nos últimos anos o Brasil viu grande número de experimentos na tentativa de melhorar os resultados do ensino público. Muitos destes experimentos seguiram lógica de eficiência empresarial, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de incentivos e de métodos de cobrança, o acompanhamento e, quando necessário, o afastamento de diretores, a despolitização da escolha de diretores e a individualização do ensino, especialmente para alunos em dificuldade (BRASIL, 2015, p. 5).

Embora ressalte os efeitos positivos da ‘orientação empresarial’ e a necessidade da incorporação de seus princípios à qualificação do ensino público, o documento enfatiza também a necessidade de ‘mudar a maneira de ensinar e de aprender’, por meio da transformação do ‘paradigma curricular e pedagógico’. Sendo assim, são apresentados três focos para reorientação curricular: i) “a prioridade dada no currículo a aprofundamento seletivo”; ii) “a atenção a capacitações analíticas” e iii) “o enfrentamento das inibições pré-cognitivas (comumente chamadas de socioemocionais) ao domínio das capacitações analíticas” (BRASIL, 2015, p. 6). Sem explicitar as referências bibliográficas que norteiam as concepções pedagógicas presentes em seu ‘ideário’ nem outros documentos de políticas educacionais ou resultados de pesquisas que pudessem embasar as suas proposições, a proposta da Pátria Educadora elaborada pela SAE e, portanto, fora do MEC, deu força à concepção de ‘base curricular comum’ dos ‘reformadores empresariais da educação’.

A partir de 2013, pudemos observar a reivindicação e a organização de um movimento pela recriação de um currículo nacional por parte de segmentos da sociedade civil ligados a uma coalizão de grandes grupos econômicos, comandados pela Fundação Lemann e organizados a partir do Movimento pela Base (TARLAU & MOELLER, 2020); estes, juntamente com o MEC, estarão à frente do processo de elaboração da BNCC iniciado em 2015.

O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo plural e suprapartidário, formado por 65 pessoas físicas e 11 instituições que trabalham pela educação brasileira. O papel do Movimento é garantir a qualidade da Base Nacional Comum Curricular.

Desde 2013, o Movimento pela Base promove debates, mobiliza atores importantes em torno da causa, produz estudos e pesquisas para subsidiar o debate, contribui para a redação do documento e busca garantir, ao longo do processo, a observação de alguns princípios considerados fundamentais para que essa Base possa, de fato, ser usada em cada sala de aula brasileira e ajudar a melhorar a Educação no país (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019, s/p).

Estabelecida como a principal iniciativa da contrarreforma do ensino básico proposta pelo governo Dilma Rousseff, a elaboração da base curricular teve articulação direta com um projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional em 2013 pelo governo. O Projeto de Lei n.º 6.840/2013 foi elaborado pela Comissão Especial liderada pelo deputado Reginaldo Lopes (Partido dos Trabalhadores-MG), instalada no início de 2012 com a finalidade de promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Para justificar a ‘reforma’, a Comissão Especial destacou “a necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho”, chegando à conclusão de que “o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias”. Nessa direção, a concepção de crise da educação vai se constituir em torno da narrativa de que é preciso seguir uma base comum curricular

para o ensino médio, no intuito de “torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola” (BRASIL, 2013, p. 8).

A crise do neodesenvolvimentismo petista (BOITO, 2018) verificada com a desaceleração do crescimento econômico, os ajustes macroeconômicos, as medidas de austeridade intensificadas no segundo mandato de Dilma Rousseff (PT) e o aumento do desemprego, somados à narrativa sistematicamente elaborada e difundida pela mídia sobre a corrupção, a partir do ‘escândalo do mensalão’ e, posteriormente, da Operação Lava Jato, constituíram as bases materiais do consenso conservador que levou ao golpe de 2016 e à emergência do ‘neofascismo à brasileira’, que culmina na eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

O processo de elaboração da BNCC e a Medida Provisória 746/2016

Em setembro de 2015, foi publicada a primeira versão do documento que consolidaria a BNCC, assinado pelo MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação — CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação — UNDIME. Em um processo controvertido e criticado por educadores e educadoras, estudantes, movimentos sociais e entidades sindicais, o texto foi submetido a uma consulta pública em uma plataforma online, ‘acessível para toda a sociedade’, de 16 de setembro de 2015 a 15 de março de 2016. Foram registradas mais de 12 milhões de ‘contribuições’ que, segundo informações do sítio eletrônico do Movimento pela Base, foram sistematizadas e incorporadas ao documento, dando origem à segunda versão preliminar da BNCC publicada em maio de 2016. A partir de junho do mesmo ano, realizaram-se seminários estaduais organizados pelo CONSED e pela UNDIME com o objetivo de discutir a segunda versão³. A terceira versão do documento, contendo a parte da BNCC referente à educação infantil e ao ensino fundamental, foi homologada em 20 de dezembro de 2017. A parte da BNCC referente ao ensino médio foi homologada quase um ano depois, em 14 de dezembro de 2018.

Em meio a esse processo, a contrarreforma do ensino médio foi implementada por meio da Medida Provisória⁴ nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei n. 13.415/2017, abrangendo um conjunto de alterações na última etapa da educação básica: implementação do ensino médio em tempo integral; ampliação da carga horária mínima anual para 1400 horas; restrição da obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental. Além disto, tornou facultativo o oferecimento de outros idiomas além da língua inglesa; organizou o currículo do ensino médio pela BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino; e permitiu aos sistemas de ensino definirem a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem a partir da BNCC. Tantas mudanças não encontram respaldo na realidade, uma vez que

não existia qualquer razão que justificasse a instituição da contrarreforma do ensino médio, a não ser as de ordem política-ideológica – a resistência da classe dominante ao direito da classe trabalhadora à educação pública, gratuita e qualidade na perspectiva da emancipação humana – e as de ordem economicista, na lógica de se adequar o financiamento do ensino médio à contenção dos gastos públicos (RAMOS, 2019, p. 5).

Dois aspectos apontados por Marise Ramos (2019) em outra ocasião apresentam-se como centrais para esta análise. O primeiro deles é a existência de uma regulamentação do ensino médio em vigor, expressa pela LDB, com a incorporação do Decreto nº 5.154/2004, que possibilita a integração entre educação profissional e ensino médio, a partir da concepção do Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM e do Plano Nacional de Educação – PNE. O segundo aspecto remete à utilização de um instrumento autoritário, sob justificativa de urgência, para aprovação de uma regulamentação cujo conteúdo dependia de outra regulamentação, a BNCC – à época, ainda não aprovada. Sendo assim, a MP e posteriormente a Lei passaram a vigorar tendo como referência um documento inexistente.

No movimento contraditório que cerca tanto a construção da BNCC quanto a instituição da contrarreforma do ensino médio, chamam a atenção o esforço e a urgência do Governo Federal e dos setores privados para consolidar a reforma educacional, já que, na aparência do discurso, no que se refere ao conteúdo curricular, as ‘novas’ proposições não apresentam alterações significativas em relação às regulamentações em vigor.

A retomada da pedagogia das competências no ‘Novo’ Ensino Médio

As reformas educacionais empreendidas no contexto do governo Fernando Henrique Cardoso tiveram como centro articulador a pedagogia das competências (RAMOS, 2001). Trata-se de um movimento convergente com a internacionalização das avaliações de larga escala do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, *Programme for International Student Assessment*, certamente indutor de mudanças no âmbito da educação vislumbradas pelos representantes do capital como necessárias à formação de trabalhadores/as e adequada à lógica da acumulação flexível.

De fato, os anos de 1990 sintetizam um novo tipo de sociabilidade capitalista que tem uma reestruturação no plano produtivo implicando novas bases técnico-científicas e novos modelos de gestão do trabalho; no plano econômico e político, a hegemonia é do neoliberalismo; e no plano cultural, dos ideários da pós-modernidade. A combinação dessas dimensões leva a uma sociabilidade centrada no individualismo, como cultura apropriada à acomodação dos sujeitos e das relações sociais ao desemprego, à

desregulamentação e à precarização do trabalho. Sob essa lógica, as visões conservadoras aliadas aos interesses do capital viram a necessidade de reformular a educação de maneira a alinhá-la a esses princípios. A função da escola torna-se, essencialmente, preparar estudantes para um mundo incerto, para a flexibilidade e a empregabilidade – no lugar da promessa do emprego, a expectativa de tornar as pessoas ‘empregáveis’ mediante o desenvolvimento de personalidades flexíveis e resilientes. A ‘chave’⁵ para isto seria o deslocamento da referência dos currículos baseados nas ciências e nas disciplinas escolares para as competências. Se o individualismo, a instabilidade e a flexibilidade são expressões da nova cultura desse tempo, a crise da ciência, por sua vez, é uma manifestação de uma virada epistemológica de caráter pós-moderno.

Juntamente com grandes teorias, escolas de pensamento e o arcabouço institucional típicos da modernidade, a ciência é também questionada quanto a sua potencialidade de ampliação e melhoria das condições de vida, inclusive considerando que o desenvolvimento científico já teria chegado a um patamar no qual os conhecimentos estariam todos disponíveis e acessíveis nas redes, cabendo ao/à estudante, e a quem mais se interessar, buscá-lo e acessá-lo. A palavra de ordem que passa a definir o ato pedagógico é ‘aprender a aprender’ (DUARTE, 2000), enquanto a escola, de lugar de conhecimento passa a ser o lugar das narrativas. Portanto, não caberia à escola a função de ensinar conhecimentos sistematizados, mas sim, levar o/a estudante a ‘aprender a aprender’, mediante o desenvolvimento de esquemas cognitivos, psicomotores e socioafetivos que lhe possibilitem a ação em situações concretas. A validade de seus aprendizados seria julgada por sua viabilidade e utilidade nas experiências individuais. Tais aprendizados conformariam as competências como a mobilização de conhecimentos de diversas ordens e não mais os sistematizados que caracterizam o conteúdo escolar. Essa lógica educativa considera que cada indivíduo tem suas características cognitivas peculiares, o que requer a individualização da experiência escolar em face dos desafios e problemas que vivencia, como estudante e como pessoa. Os conhecimentos sistematizados organizados nas ciências, artes, filosofia e linguagens, antes referência da organização curricular, são substituídos por competências a serem desenvolvidas, cuja finalidade precípua é tornar os/as estudantes empregáveis, flexíveis e resilientes. A seleção de conteúdos de ensino orienta-se por tais competências, limitando-se exclusivamente à condição de insumos ou instrumentos para seu desenvolvimento. O resultado é o currículo esvaziado de conteúdo, pois este não seria um programa organizado de ensino, mas um espaço de experiências e manifestação de narrativas. Converte-se, assim, com uma lógica generalista e relativista da formação básica.

De fato, a Resolução CEB/CNE nº 3/1999, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio à época, definiu competências a serem desenvolvidas por áreas de conhecimento e suficientemente genéricas para que os conteúdos selecionados fossem convenientes aos respectivos contextos de aprendizagem. Enquanto as competências

definidas para o ensino médio tiveram caráter mais cognitivo, na educação profissional foi diferente, pois as diretrizes exaradas na Resolução CEB/CNE nº 4/1999 definiram competências de caráter estritamente operacional por áreas profissionais, complementadas posteriormente por outras competências ainda mais específicas, relativas a habilitações técnicas situadas nas devidas áreas, além de habilidades e conteúdos chamados de bases tecnológicas e instrumentais. Todos esses itens foram desdobramentos de análises de funções e subfunções típicas dos respectivos processos de trabalho, com métodos de análise funcional que vinham sendo utilizados em outros países com finalidades análogas (RAMOS, 2001).

Identificamos que os fundamentos psicológico e epistemológico da pedagogia das competências eram, respectivamente, o construtivismo e o pragmatismo, filosofia que orientou John Dewey (1958; 1989) na sua proposta da pedagogia nova, porém, com atualizações ou recontextualizações importantes. No caso do ensino médio, as competências cognitivas eram plásticas o suficiente para convergirem com uma abordagem mais atual dos fundamentos do neoconstrutivismo ou do construtivismo radical (VON GLASER-SFELD, 1998) e do neopragmatismo (DOLL JR., 1997), para o qual essas competências se desenvolvem mediante o encontro e o confronto de narrativas. Já na educação profissional, a lógica pragmática que confere sentido às competências deixou entrever seus desdobramentos ainda mais retrógrados, que são o condutivismo e o tecnicismo (RAMOS, 2001; 2010).

A partir de 2003, no contexto do governo Luiz Inácio Lula da Silva, essa política enfraqueceu e tendeu a ser superada pela concepção da formação integrada (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005). Porém, a pedagogia das competências foi retomada com muita força pelo 'Novo' Ensino Médio e seu conjunto normativo vigente, qual seja: Lei nº 13.415/2017; Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017; 2018); e Resolução nº 3/2018, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Reitera-se a conhecida definição de competências como a "mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções" (BRASIL, 2012). Sua versão atual tem a mesma raiz do que se tentou implementar nos anos 1990 – pragmatismo e neopragmatismo; construtivismo e condutivismo; e tecnicismo – visando à formação de sujeitos flexíveis para uma sociedade precária. Entretanto, não se fala mais em empregabilidade, mas em empreendedorismo, o qual se pode compreender com a ajuda de Pierre Dardot e Christian Laval (2016) como o *empreendedorismo de si*. Trata-se, portanto, de uma versão ainda mais cruel para os/as trabalhadores/as, pois esconde a real finalidade que se pretende impor à educação: formar sujeitos flexíveis, preparados para a precariedade, individualistas, que ignoram a vida em sociedade para tratar de seus interesses; pessoas que naturalizam a exclusão e a precarização de si próprios.

Elaborada sob a ótica do capital, o núcleo da Lei nº 13.415/2017 é a quebra do princípio de unidade da educação básica e desta com a educação profissional. Isto é feito delimitando-se a carga horária destinada à formação geral e subdividindo-se a carga horária restante por itinerários formativos. Com isto, sob a lógica das competências, generaliza-se e esvazia-se a formação geral, pelos motivos que já explicamos; e se antecipa a especialização por área de conhecimento correspondente aos respectivos itinerários. Na forma, os itinerários formativos antecipam precocemente a especialização resultante da fragmentação do currículo; no conteúdo, porém, eles padecem do mesmo caráter generalista típico da pedagogia das competências, sendo regidos também pela BNCC.

Com essa cisão, os conhecimentos acabam se tornando prescindíveis à formação dos/as educandos/as, o que é uma falácia, pois todos os conhecimentos são necessários na sua completude e deveriam se organizar pelo menos nos três anos do ensino médio. A cisão entre educação profissional e formação geral, tornando-a itinerário de forma inadequada – como o faz com as demais – e ao separá-la e desconectá-la da primeira, atinge o coração da concepção integrada de formação humana. A figura que aparece no documento da BNCC é expressiva da forma como a educação profissional é compreendida nessa política. Os quatro itinerários mantêm-se graficamente vinculados às áreas de conhecimento, enquanto o da educação profissional é um apêndice desvinculado do conjunto das áreas. Os sentidos filosófico, ético-político, epistemológico e pedagógico da integração (RAMOS, 2014) ‘se desmancham no ar’.

Discutimos em outro momento (RAMOS, 2017) que a contrarreforma do ensino médio retoma os dispositivos de dualidade e de fragmentação formativas vivenciados em reformas anteriores. A divisão em itinerários formativos nos remete à reforma Capanema (Decreto-Lei nº 4.244/1942), quando o segundo ciclo do ensino secundário ficou dividido em cursos clássico e científico, cada qual preterindo conhecimentos que seriam próprios do outro. A transformação da educação profissional em um dos itinerários retoma aspectos da Lei nº 5.692/1971, de substituição da carga horária do currículo pela formação específica. A condição de itinerário conferido à educação profissional, associada ao seu cumprimento em instituições não escolares, ao aproveitamento de competências e à não obrigatoriedade de formação docente apropriada separa a educação profissional da educação básica, realizando o intento do Decreto nº 2.208/1997. Isto é feito de forma ainda mais grave, pois, se sob a égide desse decreto a carga horária destinada à educação profissional abrangia de 800 a 1200 horas, na nova lei, pode se limitar a 600 horas.

Assim, o ‘Novo’ Ensino Médio constitui um artefato configurado por vários dispositivos que tendem a chegar dentro da escola. Trata-se de concepções que têm a pedagogia das competências como referência, retomando-a de forma ainda mais dramática e acirrada no contexto de desemprego e do autoempresendedorismo, que evoca do sujeito que trabalha a flexibilidade cognitiva, física, emocional e moral. A crise de valores na qual vivemos é radical e faz parte do processo de exceção que caracteriza o atual Estado

brasileiro, hegemônico por ultraconservadorismo, ódio, violência e necropolítica. Vivemos uma crise que leva à dilaceração sem tamanho no campo de valores e da ética. Este é o núcleo de elementos que nos desafiam como educadores hoje.

Todos esses dispositivos convergem na política de avaliação em larga escala e essa, em última instância, é a reguladora dos currículos, enquanto os parâmetros de elaboração e avaliação forem as competências. O valor do conhecimento estruturado se perde. Se há mecanismos pelos quais se consegue do/a discente desempenhos considerados satisfatórios, por que ensinar conceitos, teorias, conhecimentos sistematizados? Nessas circunstâncias, é mais coerente propor aos/as estudantes situações simuladas, projetos e experiências que os façam buscar seus próprios conhecimentos, observando seus desempenhos e avaliando os resultados, uma vez que o propósito pedagógico se torna a busca de conhecimentos úteis, conforme necessidades. Por esse motivo as metodologias adquirem tanta ênfase nessas propostas.

Quanto à coerência das aprendizagens, isto tem menos importância; afinal, frente à ampla difusão de informações proporcionadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, qualquer fonte de informações torna-se válida. Tais informações podem até se tornar 'verdades' conforme conveniência, utilidade e capacidade de convencimento das respectivas narrativas. Por isto, se na década de 1990 demonstramos que a pedagogia das competências era produto da pós-modernidade, hoje afirmamos que ela converge com o tempo da pós-verdade (D'ANCONA, 2018), Daí a pertinência de se falar mais em neopragmatismo do que no pragmatismo clássico como raiz dessa pedagogia. Afinal, se o tema do conhecimento como 'verdade'⁶ para esse último ainda era uma questão resolvida sob o crivo da experiência, os neopragmatistas o colocam, por sua vez, no plano da linguagem, do discurso e das narrativas, condição necessária ao atual relativismo epistemológico.

Por essas razões, inclusive, o currículo baseado em competências aceita uma Política Nacional do Livro Didático — PNLD como a que se implantou para o ensino médio. Trata-se do ponto máximo da contrarreforma como processo de fragmentação, esvaziamento e relativismo curricular. A BNCC dissolve as disciplinas em áreas genéricas de conhecimento, sem clareza dos parâmetros que as definem. Dissolve os conteúdos de ensino, enfraquecendo-os. Os livros didáticos, nessa lógica, reproduzem os mesmos princípios da BNCC, também dissolvendo disciplinas em áreas de conhecimento, materializando, para fins didáticos, a perda de especificidade do objeto das respectivas ciências e levando ao generalismo na abordagem dos conteúdos, os quais se restringem a finalidades instrumentais e pragmáticas.

Em síntese, é o sentido da formação escolar que está ameaçado, e até mesmo a profissionalidade docente. A flexibilidade, a precariedade e o relativismo epistemológico e pedagógico embutidos na pedagogia das competências, aliados à crise ético-política da contemporaneidade, não atingem somente estudantes, mas também educadores/as e a sociedade em geral. Este é o projeto da nova sociabilidade do capital.

Considerações finais

Competência é uma palavra que está no nosso dicionário, e formar sujeitos competentes é função da escola. Não se pretende formar pessoas incompetentes, tampouco a prática educativa deve ser diletante, conteudista, enciclopédica. Defendemos a formação de sujeitos competentes científica, técnica, política e eticamente. Mas a competência compreendida como uma das dimensões da qualificação como relação social expressa na concretude de nossas ações, sustentada por conhecimentos de diversas ordens, não somente por saberes instrumentais (RAMOS, 2001).

Na formação humana *omnilateral*, princípio que sustenta a proposta do Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005), a competência equivaleria à busca de pessoas capazes de atuar produtivamente em sociedade, orientadas por conhecimentos científicos, éticos e estéticos apreendidos criticamente. Trata-se do oposto ao definido pela pedagogia das competências, que conduz o/a estudante ao praticismo e ao espontaneísmo, reduzindo o conceito de formação integral ao desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. É, claramente, a redução do ser humano a uma espécie biopsicológica adaptável ao ambiente.

Uma compreensão da competência como potencial criado do humano exigiria distinguir o uso da palavra no singular e no plural. Enquanto seu uso no singular implica relacionar competência à formação *omnilateral*, como acabamos de fazer, é no plural que a palavra se torna referência de organização curricular, promovendo o deslocamento das finalidades da educação para o âmbito psicológico e resumindo seu significado a desempenhos e condutas a serem demonstradas pelas pessoas em determinadas situações. O resultado do processo pedagógico conduzido nesses termos, como destacamos, é o relativismo quanto aos conhecimentos, o tecnicismo metodológico e o condutivismo nas aprendizagens.

Como nos afastar do ideário da BNCC na realidade do mercado flexível, do neoliberalismo, do ultraconservadorismo e do individualismo? A flexibilidade do neoliberalismo e do individualismo contém a adequação à precariedade do trabalho e das relações sociais. Implica que as pessoas aceitem se submeter a qualquer circunstância para sobreviver, de forma naturalizada. Não é esta a 'flexibilidade' que queremos, mas sim aquela possibilitada pelo acesso ao conhecimento sistematizado e aos instrumentos intelectuais e culturais que permitam apreender as determinações e contradições da realidade. Nesse caso, muito além de se formarem pessoas flexíveis, o que se visa é levar os/as estudantes a desenvolverem uma concepção histórica e dialética de mundo. Ser 'flexível', nesses termos, não é se adaptar economicamente às instabilidades do mercado de trabalho e moralmente aos valores neoconservadores difundidos atualmente. Ao contrário, significa enfrentar a realidade sabendo que as desigualdades não são naturais, mas produto das relações sociais de produção. Esse é o sentido 'revolucionário' do conhecimento e, por

isso, não pode ser relativizado – como faz a pedagogia das competências – nem tomado como verdade absoluta, postura herdeira do positivismo e do racionalismo mecanicista.

O ‘Novo’ Ensino Médio, com a BNCC e as normatizações correlatas, como as Diretrizes Curriculares, reduz a carga horária da formação geral e fragmenta o currículo, também sob a falácia da ‘flexibilidade’. Antecipa especializações na forma dos itinerários, dilui o conhecimento em áreas genéricas e visa ao desenvolvimento de competências sob o lema ‘aprender e o aprender’. Mas temos a capacidade de superar essa lógica, subsidiando-nos teoricamente, fazendo um trabalho coletivo e reafirmando a defesa da formação integrada na perspectiva da politecnicidade. É preciso desconstruir o mito do empreendedorismo. Se todos nós fossemos empreendedores coletivamente, superaríamos a propriedade privada. Não é essa a intenção do capital, portanto, trata-se de uma ideologia, um falseamento da realidade. Afinal, quem empreende efetivamente é o capital, tanto que, historicamente, passou-se do capitalismo concorrencial ao monopolista, que levou à crise de superacumulação e à hegemonia do capital financeiro.

Concluimos, assim, sobre a necessidade de contrapor radicalmente a concepção do ‘Novo’ Ensino Médio à do Ensino Médio Integrado. Enquanto a primeira é ontologicamente referenciada no homem econômico, baseada epistemologicamente no pragmatismo, culturalmente na pós-modernidade e politicamente, no neoliberalismo, a segunda se fundamenta na ontologia materialista histórica dialética. O ser humano é social e histórico, e a realidade é contraditória. A atividade objetiva e transformadora do ser humano implica, necessariamente, o conhecimento da realidade que se busca transformar e das necessidades que movem tal transformação. Para tanto, é necessário superar o plano prático-empírico da atividade humana, contexto da prática utilitária imediata e seu correspondente senso comum, que simplesmente coloca as pessoas em condições de se orientar no mundo e familiarizar-se com ele, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade.

A finalidade da educação é mediar tal superação em direção ao plano prático-concreto da ação humana, na qual as experiências não são restritas ao empírico, mas abrangem conhecê-lo e apreendê-lo no plano do pensamento, mediante a elaboração e o ordenamento teórico de suas determinações, possibilitando a ação prática consciente e autodeterminada. Sem essa finalidade, a educação perde seu sentido, e a própria humanidade se dissolve na fragmentação biopsicológica, o que explica a dilapidação do conceito de ‘formação integral’ apresentado no texto das atuais DCNEM. Ao contrário, é preciso reafirmar a finalidade da educação: produzir, em cada sujeito singular, o ser histórico e social.

Recebido em: 04/04/2022; Aprovado em: 18/04/2022.

Notas

- 1 Estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE, utilizado como referência pelos chamados ‘reformadores empresariais da educação’.
- 2 No primeiro mandato do governo Lula da Silva, educadores e educadoras que assumiram uma postura crítica à política educacional dos governos Fernando Henrique Cardoso incorporaram-se ao MEC e buscaram contribuir para a educação básica através da construção de iniciativas que traziam como referência os fundamentos do trabalho, da ciência e da cultura como perspectiva de travessia para a formação politécnica e omnilateral, inspirados em Marx, Engels e Gramsci. Nesse contexto, se deu a revogação do Decreto nº 2.208/1997 – que promoveu a separação entre o ensino médio e o ensino técnico – substituindo-o pelo Decreto nº 5.154/2004, que buscou instituir a integração da educação profissional ao ensino médio (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005).
- 3 Para acompanhar esse processo e encaminhar a proposta final do documento ao CNE, o MEC instituiu, através da Portaria n. 790/2016, o Comitê Gestor da BNCC e da reforma do ensino médio. O comitê foi constituído pela Secretaria Executiva do MEC, pelo Secretário de Educação Básica — SEB e pelos titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades vinculadas ao MEC: Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão — Secadi, de Educação Profissional e Tecnológica — Setec, de Educação Superior — Sese, de Articulação dos Sistemas de Ensino — Sase e pelo presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — Inep. Entre as atribuições do comitê estavam: i) acompanhar os debates sobre o documento da Base a serem promovidos nos estados e no Distrito Federal até agosto de 2016; ii) convidar especialistas para discutir temas específicos da proposta em discussão; iii) sugerir alternativas para a reforma do ensino médio; iv) propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração da versão final da BNCC e sobre a reforma do ensino médio; v) estabelecer um cronograma de trabalho e indicar especialistas para redigir a versão final da BNCC; vi) estabelecer orientações para a implantação gradativa das diretrizes da Base pelas redes de ensino (BRASIL, 2016).
- 4 “Este dispositivo é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República em casos de relevância e urgência. Sabe-se que ela produz efeitos imediatos, mas depende da aprovação do congresso nacional para se tornar uma lei definitiva, o que ocorreu neste caso, ao ser convertida em Lei n. 13.415/2017. O prazo de vigência de uma MP é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período; se não for aprovada no prazo de 45 dias, contados da sua publicação, a MP tranca a pauta de votação da Casa em que se encontrar (Câmara ou Senado) até que seja votada” (RAMOS, 2019, p. 5).
- 5 CHAVE foi uma sigla criada para definir os componentes da competência – Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções – e utilizada pelo relator Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional, exaradas na Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, em uma das versões do texto apresentado à consulta pública.
- 6 É importante ressaltar que, no materialismo histórico-dialético, a ‘verdade’ é sempre histórica. Ou seja, um conhecimento é considerado ‘verdadeiro’ conquanto seja resultante da apreensão das mediações que constituem um fenômeno na sua historicidade. Todo conhecimento produzido em um tempo/espaço pode ser superado historicamente, seja pelas mudanças do próprio fenômeno, seja pela ampliação teórico-metodológica que permite estudá-lo.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Estado de Exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- BOITO JR., Armando. *Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT*. Campinas: Ed. Unicamp/São Paulo: Ed. Unesp, 2018.

- BRASIL. *Projeto de Lei n.º 6.840-A, de 2013*. 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... Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B44C4005776EE41477D661B720463355.proposicoesWeb2?codteor=1295592&filename=Avulso+-PL+6840/2013>. Acesso em: 24 de nov. 2021.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 3, DE 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Comitê gestor balizará discussões da Base Curricular e sobre reforma do ensino médio. Portal do MEC, 2016. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/37991-comite-gestor-balizara-discussoes-da-base-curricular-e-sobre-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 28 nov. 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 13 jul. 2019.
- BRASIL. *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/04/qualificacao-do-ensino-basico-documento-para-discussao.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- D'ANCONA, Mathew. *Pós-Verdade; a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news*. São Paulo: Faro Editorial, 2018.
- DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEWEY, John. *Experience and nature*. New York: Dover Publications, 1958.
- DEWEY, John. *Cómo pensamos*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1989.
- DOLL Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FUNDAÇÃO LEMANN. *Apoio à Base Nacional Comum Curricular*. Sem data. Disponível em <<https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em 28 jul. 2019.
- RAMOS, Marise. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RAMOS, Marise. *Trabalho, Educação e correntes pedagógicas no Brasil*. Um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos na saúde. Rio de Janeiro: EdUFRJ e EPSJV/Fiocruz, 2010.
- RAMOS, Marise. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207-18, jan/abr. 2014.

RAMOS, Marise & FRIGOTTO, Gaudencio. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar & SILVA, Cláudio Nei Nascimento. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Instituto Federal de Brasília, 2017, v. 1, p. 20-43.

RAMOS, Marise. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de Exceção”. *Revista Nova Paidéia*, Brasília, v.1 n. 1 p. 2-11 jan/jun 2019.

ROUSSEFF, Dilma. *Íntegra do discurso de posse da presidente Dilma Rousseff no Congresso*. Câmara dos Deputados. Brasília: 01 jan. 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/448217-integra-do-discurso-de-posse-da-presidente-dilma-rousseff-no-congresso/>>. Acesso em: 17 de nov. 2021.

TARLAU, Rebecca & MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, mai./ago. 2020. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.html>>. Acesso em 15 de nov. 2020.

VON GLASERSFELD, Ernst. Construtivismo: aspectos introdutórios. In: FOSNOT, Catherine Twomey. *Construtivismo*. Teoria, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

O 'Novo' Ensino Médio: *embuste de uma reforma participativa em Goiás*

The 'New' High School:
A hoax of a participatory reform in Goiás

La 'Nueva' Escuela Secundaria:
engaño de una reforma participativa en Goiás

 **MIRIAM FÁBIA ALVES***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia- GO, Brasil.

 **VALDIRENE ALVES DE OLIVEIRA****

Universidade Estadual de Goiás, Inhumas- GO, Brasil.

RESUMO: O artigo objetiva desvelar a materialização da reforma do ensino médio na rede estadual de Goiás iniciada em 2017, a partir de documentos como as diferentes versões das diretrizes curriculares do estado e as matérias publicadas no site oficial da Secretaria de Estado de Educação — Seduc, que indicam a atuação dos governos do estado e seus movimentos. Em Goiás, a reforma desencadeada pela Lei nº 13.415/2017 tem sido apresentada como um movimento participativo e que atende às demandas dos/das jovens estudantes, mas a análise documental desvela um processo centralizado e alinhado com a perspectiva do atual governo, em parceria com institutos privados e foco na formação técnica profissional. Concluímos o presente texto afirmando que a reforma do ensino médio de Goiás já nasceu pronta, sem a participação da qual afirma ter ocorrido.

Palavras-chave: Reforma. Ensino médio. Goiás. Diretrizes Curriculares. Participação.

* Doutora em Educação e professora na Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Goiás. Coordena o Grupo de Estudos e pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude. *E-mail:* <miriamfabia@gmail.com>.

** Doutora em Educação e professora na Unidade Universitária de Inhumas da Universidade Estadual de Goiás e do Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma UNU. *E-mail:* <valdirene.oliveira@ueg.br>.

ABSTRACT: The article aims to reveal the materialization of the high school reform in the state network of Goiás, which began in 2017, based on the different versions of the state's curricular guidelines and the articles published on the official website of the State Education Secretariat – Seduc, which indicate the performance of state governments and their movements. In Goiás, the reform triggered by Law nº 13.415/2017 has been presented as a participatory movement that meets the demands of young students. However, the documentary analysis reveals a centralized process aligned with the perspective of the current government in partnership with private institutes with a focus on professional technical training. Finally, the present text states that Goiás' high school reform was born ready, without the participation which is claimed to have occurred.

Keywords: Reform. High school. Goiás. Curricular Guidelines. Participation.

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo revelar la materialización de la reforma de la escuela secundaria en la red estatal de Goiás, que comenzó en 2017, con base en documentos como las diferentes versiones de las directrices curriculares del estado y los artículos publicados en el sitio web oficial de la Secretaría de Estado de la Educación — Seduc, que indican la actuación de los gobiernos estatales y sus movimientos. En Goiás, la reforma desencadenada por la Ley n. 13.415/2017 se presenta como un movimiento participativo que atiende las demandas de los jóvenes estudiantes, pero el análisis documental revela un proceso centralizado alineado con la perspectiva del gobierno actual, en alianza con institutos privados y foco en la formación técnica profesional. Concluimos el presente texto afirmando que la reforma de la escuela secundaria de Goiás nació lista, sin la participación de la que pretende haber ocurrido.

Palabras clave: Reforma. Escuela secundaria. Goiás. Diretrizes curriculares. Participación.

Introdução

*Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
Por que sala de aula essa jaula vai virar [...]
Não venha agora fazer furo em meu futuro
Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu
Vocês vão ter que acostumar*

Dani Black (2010)

A música que inicia este artigo, *O trono do estudar*, de Dani Black, era entoada em 2015 nas ocupações das escolas de São Paulo por secundaristas e nos rememora um momento importante da mobilização estudantil e do debate sobre a escola para a juventude. Em tempos de implantação de reforma do ensino médio, a canção nos motiva a refletir sobre o 'furo' que está sendo feito na formação dos/das jovens e sobre a educação desenhada para a última etapa da educação básica.

A proposta formativa em curso no ensino médio – desencadeada legalmente pela Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), convertida na Lei nº 13.415/2017¹ (BRASIL, 2017) e alicerçada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o ensino médio (BRASIL, 2018a), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em 2018 – tem repercutido em alterações e adaptações nas propostas pedagógicas e curriculares das unidades federadas.

Como estratégia do Governo Federal, em busca de coesão entre os entes federados, sobretudo quanto ao escopo da proposta formativa delineada na BNCC para todas as etapas da educação básica, o Ministério da Educação – MEC instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – PROBNCC. Com tal programa, as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal puderam contar com assistência financeira, formação oferecida pelo MEC e assistência técnica, que inclui pagamento de bolsas para professores/as participantes no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos.

Assim, desde a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, as redes estaduais de educação têm empreendido esforços para promover mudanças em seus currículos e delinear as suas propostas curriculares, respeitadas as prerrogativas gerais. Com a aprovação da BNCC do ensino médio, a dinâmica seguiu o mesmo curso e, no caso da última etapa da educação básica, o desafio mais imediato voltou-se para as especificidades dos projetos pedagógicos nas redes estaduais, em consonância com a proposta geral. Nesse processo se verbaliza que é desejável o registro das singularidades dos estados

brasileiros, inclusive para contemplar os itinerários formativos e os eixos *protagonismo juvenil* e *projeto de vida* nas propostas pedagógicas.

Na trajetória do alinhamento curricular nacional, é possível depreender que “a formulação de políticas não depende somente de processos associados às trajetórias institucionais específicas, mas possuem, igualmente, uma dinâmica própria” (MAINARDES, 2009, p. 9). Trata-se, portanto, de uma política educacional que representa o projeto societário e formativo para as juventudes, comprometido com os interesses do mercado, pois é oriundo do campo econômico, com quem mantém estreito diálogo operacional.

Historicamente, os projetos educativos para o ensino médio sintetizam as disputas por um projeto societário, e este se fundamenta na relação entre meios e fins da educação e o mundo do trabalho. A disputa por um currículo nacional legitimamente instituído teve início com as discussões sobre o Plano Nacional de Educação — PNE aprovado em 2014; desde então, as discussões avançaram e constituíram demandas num enredo emblemático da história política do país. A reforma do ensino médio sancionada em 2017 tem pilares que foram demarcados antes do envio da MP nº 746/2016 ao Congresso Nacional e sintetizam um jogo de concepções, estratégias e disputas entre agentes dos campos econômico, político e educacional, conforme explicita Valdirene Oliveira (2017).

Atualmente, o ensino médio conta com aproximadamente 7,5 milhões de jovens e adultos/as, conforme dados preliminares do Censo da Educação Básica de 2021 (BRASIL, 2021), distribuídos/as em ao menos três formatos de oferta, ou seja, turno parcial, tempo integral e Educação de Jovens e Adultos — EJA presencial, conforme as indicações abaixo:

Tabela 1: Número de estudantes no ensino médio em 2021

Ensino médio Parcial	Ensino médio Integral	EJA Presencial	Total
5.574.451	990.174	901.390	7.466.015

Fonte: BRASIL. Censo Escolar/Dados do Inep, 2021.

Essa composição ilustra que o público do ensino médio está majoritariamente no ensino médio parcial. A meta seis do PNE estabelece que pelo menos 25% dos/as alunos/as da educação básica sejam atendidos/as em escolas que ofereçam educação em tempo integral, e que essas vagas estejam disponíveis em pelo menos 50% das unidades escolares. Certamente essa tarefa constitui um desafio hercúleo, sobretudo em tempos de vigência de condicionantes legais² que dificultam o reconhecimento do investimento em educação como forma de contemplar o direito de todos os indivíduos à educação básica. Assim, além dos desafios orçamentário e estrutural que se explicitam à medida que o projeto educativo para o ensino médio avança para a fase de implementação, há que se atentar para

as concepções que fundamentam a proposta, a forma como são apresentadas à comunidade escolar e as condições sob as quais está sendo conduzida esta implementação.

Nesse sentido, o esforço deste texto é desvelar os movimentos em curso na rede estadual de Goiás para a materialização da reforma do ensino médio. O corpus documental que embasou a análise se compõe de documentos oficiais: as diferentes versões das diretrizes curriculares do estado e as matérias publicadas no site oficial da Secretaria de Estado de Educação — Seduc. Usando como descritor 'Novo Ensino Médio' — NEM, localizamos, a partir de 2017, um conjunto documental que indica a perspectiva dos governos do estado acerca da reforma e seus movimentos para tanto. Seguindo essas pistas, pudemos mapear as principais características que a reforma assume em Goiás.

O artigo se organiza em três seções: a primeira apresenta a ação da Seduc para materializar a reforma em Goiás; a segunda aborda os fios que enredam a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino médio; e, por fim, a terceira parte traz reflexões sobre o embuste da participação na reforma.

A reforma do ensino médio em Goiás: a Seduc em ação

Em Goiás, o ciclo de implementação da reforma teve, até o momento, três marcos importantes: a derrota eleitoral do grupo político do governador Marconi Perillo (PSDB), que governou o estado por 16 anos; a eleição de Ronaldo Caiado (DEM); e a pandemia de Covid-19, que assolou o mundo em 2020-2021.

Acompanhando as pistas deixadas nas matérias oficiais, podemos constatar que, até o final de 2018, há pouca ênfase na reforma do ensino médio, o que demonstra que a gestão Marconi Perillo estava envolvida com outras preocupações, entre elas as eleições para o governo estadual. Com relação a 2017 e 2018, localizamos quatro matérias: uma de 13 de março de 2017, que aborda a visita do então ministro da Educação, Mendonça Filho, ao município de Rio Verde, destacando a fala da secretária de Educação, Raquel Teixeira, sobre a reforma do ensino médio como 'o maior legado' deixado pelo MEC; em agosto de 2018, outra matéria trata do *Dia D da BNCC* do ensino médio; e em novembro do mesmo ano, duas notícias tratam do encontro *Ensino médio: Experiências Exitosas e Inovações Pedagógicas*, promovido pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás — Seduce³ em parceria com o Conselho Estadual de Educação — CEE. Na programação, há destaque para a presença de 'especialistas do Brasil e da Argentina', além de convidados do Instituto Unibanco, do MEC e do Serviço Social do Comércio — SESC (GOIÁS, 2018).

A derrota eleitoral do grupo de Marconi Perillo levou Ronaldo Caiado ao poder executivo estadual. A família Caiado ocupou um papel de destaque na política goiana em todo o século XX, e a retomada do poder por esse grupo não representou uma ruptura com a política em curso. Luiz Fernandes Dourado e Romilson Martins Siqueira (2019, p.

269), ao analisarem o Plano de Governo de Ronaldo Caiado, afirmam o seu alinhamento com ‘um discurso’ que valoriza a meritocracia e a parceria público-privada, com a finalidade de atender às demandas imediatas do mercado. Em relação ao ensino médio, os autores constataam que “o discurso expresso na fala do candidato [...] e o enunciado no Plano de Governo reafirmam um tipo de educação dual voltado para aqueles que pretendem ingressar na universidade e outra para aqueles que optam pelo mundo do trabalho”. Analisando os primeiros duzentos dias do governo Caiado, destacam discursos e práticas para a educação básica, como uma ‘perspectiva cívica’ e um discurso ‘moralizante’, com a obrigatoriedade da execução do Hino Nacional e de do Hino de Goiás nas escolas, um alinhamento entre Estado e igreja muito presente em várias ações do governo estadual e o destaque às escolas estaduais militarizadas. ‘Novas e velhas’ práticas de afirmação de parcerias com o setor público e privado; a relação entre educação e assistência, com protagonismo atribuído à primeira-dama do estado, que passa a cuidar de programas para os municípios considerados vulneráveis.

Em nosso estudo do plano de governo para o ensino médio, constatamos o apoio do governador à reforma de 2017, considerada como “a maior revolução no ensino do País. Nós daremos uma oportunidade aos jovens de se interessarem agora em fazer o ensino médio, podendo optar, sim, por um curso profissional e tendo a opção também, amanhã, de fazer a sua carreira profissional”. A opção para resolver os problemas do ensino médio seria, assim, tornar a escola “mais atrativa e de acordo com as necessidades dos jovens, sobretudo daqueles que precisam adquirir conhecimentos para ingressar no mercado de trabalho logo após concluírem o ensino médio” (CAIADO, 2018, p. 26-7).

O primeiro ano do governo Caiado também indica os primeiros movimentos para a implementação da reforma do ensino médio. A Seduc informou ter realizado uma consulta à comunidade por meio de questionário eletrônico, com diferentes questões para cada público (comunidade, docentes, estudantes e pais/mães). No entanto, os questionários possuíam um bloco comum intitulado *Informações em relação ao Novo Ensino Médio*, com perguntas sobre o conhecimento dos/das respondentes em relação à BNCC, aos itinerários formativos, às mudanças previstas e ao que esperam do Novo Ensino Médio. Sobre as mudanças promovidas pela reforma, os formulários listavam:

possibilidade dos estudantes escolherem quais conhecimentos irão aprofundar no ensino médio; ampliação da carga horária mínima de, em média, 4 para 5 horas por dia; formação técnica como parte do Ensino médio de acordo com a escolha dos estudantes; ter uma Base Nacional Comum Curricular — BNCC, documento que aponta as aprendizagens obrigatórias que todo estudante brasileiro tem o direito de desenvolver (GOIÁS, 2019a).

Aos/Às estudantes, foram destinadas questões sobre o ensino médio atual, abordando os motivos que os/as levaram a cursar essa etapa; se o ensino médio atual ajuda a alcançar objetivos de vida; se ‘vê significado’ no que estuda no ensino médio; se a escola

ajuda a definir o que fazer no futuro; as formas pelas quais realiza aprendizagem; o objetivo do ensino médio; as iniciativas que gostaria de ter na escola atual; as formas de avaliação para aprender mais; e as atribuições do/da professor/a. Em relação ao Novo Ensino Médio — NEM, os/as estudantes são indagados/as sobre quando gostariam de escolher parte das disciplinas do NEM na área de interesse para aprofundamento, visando o ensino superior. A questão 25 do formulário enfatiza a escolha da Formação Técnica/ Profissional e, a partir das questões 30 a 34, o foco retorna a esse tema (GOIÁS, 2019a).

Acompanhando as matérias no site da Seduc, podemos observar que, para o ensino médio,

as propostas de parcerias implementadas pelo Estado preveem programas de TV (TV Brasil Central) e redes sociais (lives no YouTube, Facebook e Instagram, vídeos aulas) preparatórios para o Enem, bem como a implementação da Base Nacional Comum Curricular — BNCC. Em relação a este último aspecto, a Seduc promoveu o “Dia D da BNCC no Ensino médio”, com o intuito de construir um Documento Curricular para o Ensino médio do Estado. Pelo exposto, já se percebe uma contradição que referenda a ação. Há uma ideia padronizadora de ação que prevê a revisão e alteração de todos os Projetos Político-Pedagógicos no Estado e a confusão entre aquilo que deveria diferenciar uma BNCC de um currículo (DOURADO & SIQUEIRA, 2019, p. 279).

Essa realidade é demonstrada em várias matérias publicadas. A análise dos primeiros duzentos dias do governo Caiado sinaliza uma continuidade de políticas e programas vigentes,

sobretudo as parcerias entre o público e o privado, as escolas militares, as Organizações Sociais, a concepção de avaliação standardizada, entre outros. Esse cenário caminha para ratificar processos de desobrigação do Estado em relação às políticas e aos investimentos na Educação (DOURADO & SIQUEIRA, 2019, p. 281).

O ano de 2020 começou com o avanço da pandemia de Covid-19⁴ e, em março, houve a suspensão das atividades presenciais nas escolas. A retomada completa aconteceu em agosto de 2021, ou seja, quase um ano e meio depois. A pandemia impôs um conjunto de outros desafios para a educação brasileira, acentuando ainda mais as desigualdades educacionais do país.

A falta de acesso aos recursos digitais e às habilidades necessárias para seu uso; a sobrecarga de trabalho docente, com a introdução desses recursos; o custo pessoal dos envolvidos para sua implementação; a falta de tempo ou de condições objetivas dos estudantes e suas famílias para o acompanhamento das atividades propostas; e o sofrimento causado pelo isolamento social e por todo o contexto de risco à saúde e à vida são alguns dos aspectos que complexificam em questionam as respostas que vem sendo dadas à questão (LIMA, 2020, p. 3).

Em Goiás, as atividades presenciais nas escolas foram suspensas em 16 de março de 2020, sendo que apenas em fevereiro de 2021 houve a tentativa de retomada presencial.

No entanto, as aulas presenciais foram novamente suspensas e só retomadas em agosto de 2021. Durante esse período, a rede estadual adotou o Regime Especial de Aulas Não Presenciais — REANP, normatizado pela Resolução 02/2020 do Conselho Estadual de Educação de Goiás. Esse regime ‘configura uma estratégia improvisada’, e os relatos de professores/as indicam que

mesmo sem formação específica para o uso de tecnologias da informação e comunicação, tiveram que buscar de forma improvisada novas estratégias didáticas, necessitando gravar vídeos, aprender a editar textos em vários formatos e planejar atividades para que os alunos pudessem realizá-las de forma mais autônoma (JESUS & SOUSA, 2020, p. 119).

A realidade foi agravada pelas condições dos/das estudantes, pois “grande parte dos alunos não tem computadores, a maioria utiliza o próprio celular ou dos seus responsáveis para acessar as atividades e também não tem acesso à internet e para esses a orientação das redes de ensino foi disponibilizar atividades impressas” (JESUS & SOUSA, 2020, p. 119). Em uma matéria no portal da Seduc, se destaca que esta

desenvolveu estratégias para atender as diferentes realidades dos estudantes e, desta forma, garantir a continuidade do ano letivo em meio à pandemia e às regras que evitam a aglomeração de pessoas. Além da implantação do regime de aulas não presenciais, são lecionados conteúdos via TV e rádio, a partir da parceria com a TBC e RBC. Já aos que não possuem acesso aos recursos tecnológicos, são distribuídas atividades impressas, utilizando o transporte escolar para levar o conteúdo aos estudantes (GOIÁS, 2020b).

O/A leitor/a deve estar se perguntando: por que tal discussão, se o debate não trata da reforma do ensino médio em Goiás? Justamente porque a implementação da reforma em Goiás coincidiu com esse período tão desafiador para a educação. E nós nos perguntamos: por que fazer uma reforma, se as emergências indicam outras demandas? Ao acompanhar o processo de implementação em 2020, a Seduc se movimenta conforme podemos constatar nas matérias publicadas na tabela 2.

Tabela 2: Notícias sobre o currículo do ensino médio no portal da Seduc em 2020 e 2021

Seduc cria grupo de estudos para implantar educação profissional integrada ao Ensino médio	10/01/2020
Ensino médio integrado à educação profissional terá Rede Itego e IFG como parceiros da Seduc	15/01/2020
20 mil contribuições são feitas para novo Documento Curricular do Ensino médio	11/02/2020
Documento Curricular para Goiás do Ensino médio terá audiência pública em janeiro	09/12/2020

Turmas do Novo Ensino Médio contarão com formação técnica integrada a partir de 2021	07/12/2020
Audiência pública para consulta do Documento Curricular para Goiás do Ensino médio será realizada nesta terça-feira (12/01)	11/01/2021
Alunos do Ensino médio em Goiás podem fazer cursos técnicos	12/01/2021
Documento Curricular do Ensino médio é apresentado em audiência pública do Conselho de Educação	13/01/2021
Cursos Técnicos integrados ao Ensino médio são ofertados em Goiás	29/01/2021
Curso Técnico Integrado em Informática do Novo Ensino Médio é implantado em Acreúna - Secretaria de Estado de Educação	08/02/2021
Documento curricular do Ensino médio para Goiás é apreciado em segunda audiência pública virtual	24/02/2021
Dia D do Novo Ensino Médio, Seduc discute implantação do Novo Ensino Médio nas escolas de Goiás	18/03/2021
Novo Ensino Médio com itinerário formativo técnico-profissional passará por ampliação a partir de 2022	18/08/2021
Documento Curricular de Goiás para o Ensino médio é apresentado em série de webinários formativos	13/09/2021
Conselho Estadual da Educação aprova documento curricular do Novo Ensino Médio	15/10/2021

Fonte: GOIÁS, 2020a; 2021.

Em março de 2020, durante a suspensão das aulas presenciais na rede estadual, a Seduc publicou uma matéria em seu portal informando que o NEM estava em implantação em 596 escolas estaduais de tempo parcial, “maior número entre as redes estaduais de ensino do Brasil” (GOIÁS, 2020a). A matéria explica que a Seduc elaborou, a partir da BNCC, uma matriz curricular para essas escolas, destacando que alunos/as do 1º ano do ensino médio terão 23 horas de aula dos componentes obrigatórios e sete horas de itinerários formativos, contemplando a disciplina projeto de vida, as eletivas e trilhas de aprofundamento. A segunda série “terá 15 horas de base e 15 horas flexíveis. Já a 3ª série terá 16 horas de base e 14 flexíveis”. Nessa proposta, cada escola “deverá oferecer no mínimo dois Itinerários Formativos”, conceituados pela Seduc como “trilhas de aprofundamento, com aulas na área de maior interesse do aluno” (GOIÁS, 2020a).

Entre 2020 e 2021, das quinze matérias sobre o currículo do NEM, sete apresentam no título o destaque para a formação técnica, já apontada pelo então candidato Ronaldo Caiado em seu plano de governo.

Uma das prioridades que eu assumo como compromisso é implantar a reforma do ensino médio em Goiás, reforma que ajude a aprovar no Senado Federal. Ademais, é preciso perseguir a qualidade do ensino por meio da ampliação do número

de escolas em tempo integral e aumentar o número de vagas em Ensino Técnico e Profissionalizante, que hoje é reduzido na rede estadual (CAIADO, 2018, p. 27).

A ênfase na formação profissional ganha uma tônica importante na reforma em Goiás. Em matéria do final de 2020, a Seduc apontou a oferta de 48 turmas com itinerário formativo técnico-profissional nos cursos de Administração, Informática e Química, anunciados como “a oportunidade de os estudantes garantirem a conclusão do Ensino médio aliada à certificação em um curso técnico profissionalizante, o que contribui para agilizar a inserção no mercado de trabalho” (SEDUC, 2020c). Enfatizando a formação técnica, em janeiro e fevereiro de 2021, novas matérias reforçam a oferta de cursos técnicos concomitantes com o Programa MédioTec⁵ nas áreas de Logística, Agronegócios, Agroecologia e Manutenção e Suporte.

O fio de Ariadne: o novelo e o labirinto das Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino médio – DC-EMGO

O Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás – CEE/GO aprovou, em 8 de outubro de 2021, o Documento Curricular para Goiás – Etapa ensino médio, mediante a Resolução CEE nº 7/2021⁶. Desse modo,

completa o processo de (re)elaboração do documento curricular goiano para a Educação Básica, à luz da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, atendendo às especificidades do nosso território. Os princípios que regem todos os volumes são os da educação integral dos/as estudantes, por meio de seu desenvolvimento global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, do desenvolvimento do Projeto de Vida – PV que no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, é estruturado via estímulo do protagonismo e da autoria (GOIÁS, 2021a, p. 34).

A elaboração do DC-GOEM, conforme a apresentação de todas as suas versões⁷, foi processual e diversificada quanto aos modos de captação de colaborações, tendo contado com a participação de todos os segmentos da comunidade educacional. É interessante, contudo, observar que, desde sua primeira versão, o documento já tinha premissas bem delineadas. Não houve mudanças no texto da apresentação, ele é literalmente o mesmo, ou seja, a carta de apresentação do DC-GOEM não registra a ideia de processo e elaboração coletiva, nem destaca as contribuições que deixaram marcas no movimento de construção da proposta. Essa tônica de ‘documento pronto’, que impacta o/a leitor/a atento/a já nas primeiras páginas, é ratificada por sua extensão, pois o documento apresenta 1.358 páginas em sua primeira versão e 1.397 na versão final (GOIÁS, 2021a).

A similitude entre as versões do DC-GOEM ultrapassa a apresentação e avança para a introdução. Assim como na apresentação, o segundo tópico do DC-GOEM narra todo o

processo de constituição do documento, pormenorizando, inclusive, as ações desenvolvidas entre 2018 e 2020. A redação do item, porém, não registra essa dinamicidade, pois resguarda um tom estático, ou seja, remete a uma ideia de que a proposta nasceu pronta na primeira versão. O tópico registra que a elaboração do DC-GOEM teve início no dia 9 de agosto de 2018, com a realização do *Dia D da BNCC do Ensino médio* em Goiás, que “contou com as contribuições de 10.029 docentes ativamente envolvidos no processo de estudo e na avaliação do documento preliminar da base” (GOIÁS, 2021a, p. 35).

Houve um intervalo de pouco mais de um ano entre o *Dia D* de 2018 e a realização do *Movimento de Imersão Curricular*, em 24 e 25 de setembro de 2019. Essa ação não foi uma especificidade do estado de Goiás, pois o Conselho Nacional de Secretários de Educação — CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação — Undime elaboraram o *Documento Agenda de Aprendizagem*, definindo premissas para a agenda de trabalho de 2019 e 2020. No rol das atividades desenvolvidas com o apoio do Consed e da Undime, o *Movimento de Imersão Curricular* foi uma das ações que ocorreram em Goiás e outras unidades federadas, em interlocução com a Frente Currículo e Novo Ensino Médio⁸.

Em 31 de outubro de 2019, a Seduc promoveu o *Seminário Estadual BNCC e o Novo Documento Curricular do Ensino médio*. Esse evento, segundo o registro na página da Seduc e na apresentação do DC-EMGO, contou com a participação de representantes das quarenta Coordenações Regionais de Ensino — CRE e de instituições privadas participantes da elaboração do documento preliminar. No site consta igualmente uma síntese da proposta, da programação e da metodologia de realização do Seminário como “parte do Movimento de Imersão Curricular, que visa a participação e inclusão dos professores na elaboração do DC-GO para o Ensino médio” (GOIÁS, 2019d). No evento houve um momento coletivo com todos/as os/as participantes, seguido de uma atividade organizada por área de conhecimento e a realização de oficinas em que “os docentes tiveram de escrever, em grupo, os objetivos de aprendizagem e os objetivos de conhecimento (antigos conteúdos) considerados mais importantes por eles, de modo a cumprir as habilidades apontadas pela BNCC” (GOIÁS, 2019d). Em novembro, a Seduc divulgou o DC-EMGO para consulta pública, com prazo de dezoito dias para manifestação da comunidade. Novamente, a consulta teve o propósito de dar um tom participativo, mas o curto prazo proposto é suficiente para sabermos que a participação já estava comprometida.

No primeiro semestre de 2019, segundo as três versões do DC-EMGO, foram realizadas rodas de conversa com jovens do ensino médio e aplicado um *Questionário de Escuta* para estudantes das três séries, os/as matriculados/as nos anos finais do ensino médio e os/as professores/as. O objetivo da consulta era conhecer os interesses e expectativas dos/das participantes em relação ao Novo Ensino Médio.

Em que pese a insistência em reafirmar o caráter participativo na implementação da reforma do ensino médio, observamos um processo que mascara a consulta. No caso dos questionários, a matéria publicada em 20 de agosto afirma que “já estão disponíveis

para todas as unidades educacionais da rede pública estadual”, mas o final do texto informa que o “prazo final para encaminhar as respostas termina nesta quarta-feira, 21 de agosto” (GOIÁS, 2019a). Ou seja, o tempo para o preenchimento não possibilitava uma participação ampla. Ademais, eram requeridos conhecimento e acesso à internet para seu preenchimento, o que com certeza representa um dificultador para a comunidade, pais/mães e mesmo estudantes.

A consulta a estudantes foi retomada em matéria de nove de outubro de 2019, legitimando os rumos da reforma. Segundo a Seduc, os questionários foram dirigidos a 45 mil alunos/as da rede estadual, as respostas foram que os principais motivos para cursar o ensino médio eram o ingresso na educação superior e ter um bom emprego. Para responder a essa demanda, a Seduc afirmou que o NEM “prevê o desenvolvimento de um projeto de vida, para que o adolescente conheça suas próprias habilidades e faça um plano para sua trajetória acadêmica e profissional” (GOIÁS, 2019b). A possibilidade de escolher o que se quer estudar é destacada nessa matéria, que em vários momentos repete o refrão ‘a possibilidade de o/a aluno/a escolher algumas disciplinas’. Evidenciam-se o ‘interesse’ dos/as estudantes na formação técnica e profissional e o pouco interesse nas Ciências Humanas e Linguagens.

A gerente de Ensino médio lembra que a formação técnica e profissional do Novo Ensino Médio não contém carga horária suficiente para garantir um certificado de curso técnico. “O quinto itinerário sozinho não forma um curso técnico-profissional. São disciplinas voltadas para despertar no jovem o interesse para o mundo do trabalho ou para instrumentalizá-lo. É permitido também que o estudante faça a carga horária correspondente a esse quinto itinerário em instituições de curso técnico”, esclareceu Itatiara de Almeida (GOIÁS, 2019b).

O *Questionário de Escuta* apresentou 18 questões, divididas nas partes A e B. A primeira, com nove questões, voltou-se para informações sobre o município de origem do/a participante, atividades econômicas da região, idade, escolaridade e situação funcional. A segunda parte, destinada ao NEM, também com nove perguntas, começava com a seguinte questão: “Na sua opinião, o ensino médio em sua comunidade prepara os estudantes para os desafios da sociedade atual?”. As três opções de resposta eram: a) sim; b) não; c) não sei responder. A antepenúltima questão, com possibilidade de escolha de mais de uma opção, indagava:

16) O que você espera do Novo Ensino Médio? Assinale quantas alternativas for necessário.

- A- Preparar para o ENEM e vestibular;
- B- Desenvolver conhecimento em área do conhecimento;
- D- Preparar para o mercado de trabalho;
- E- Preparar para relações humanas e lidar com emoções;
- F- Preparar para o exercício da cidadania;
- G- Desenvolver habilidades artísticas e culturais;

H- Desenvolver atividades atléticas;
Nenhuma das opções (GOIÁS, 2019, p. 4).⁹

As alternativas ofertadas ao/à respondente do formulário seguem, em larga medida, a perspectiva de um ensino médio esvaziado do sentido precípua da função social da escola, qual seja, ser lócus de trabalho com conhecimentos acumulados historicamente, como possibilidade de acesso ao conhecimento científico e aos seus fundamentos, na expectativa de compreender, intervir e transformar a realidade dada. Nesse sentido, Dermeval Saviani (2000, p. 39) esclarece:

Os objetivos indicam os alvos da ação. Constituem, como lembra o nome, a objetivação da valoração e dos valores. Poderíamos, pois dizer que se a valoração é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que de vê ser, os objetivos sintetizam o esforço do homem em transformar o que deve ser naquilo que é. E como a definição de objetivos educacionais depende das prioridades ditadas pela situação em que se desenvolve o processo educativo, compreende-se que tal definição pressupõe uma análise da situação em questão.

As demandas atuais da sociedade, preconizadas por mudanças no mundo do trabalho, avanços tecnológicos e comunicacionais, economia globalizada e a tônica do neoliberalismo – nova razão do mundo, conforme Pierre Dardot e Christian Laval (2016) – acarretam novas formas de sociabilidade e podem corroborar o estabelecimento de prioridades que, somadas à falta de compreensão da realidade, farão com que o processo educativo desenvolvido nas instituições formais de ensino não cumpra a sua função social.

A última questão do questionário indagava sobre as possíveis formas de parceria que os/as participantes poderiam estabelecer no bairro em que residiam, e assim colaborar com a proposta do Novo Ensino Médio. Num conjunto de onze opções, o/a participante podia escolher mais de uma alternativa:

18. De que forma você pode ser parceiro da escola na proposta do Novo Ensino Médio em seu bairro? (Assinale as alternativas que forem de seu interesse).

- A- Oferecendo curso Técnico ou Profissional;
- B- Ministrando oficinas ou palestras;
- C- Cedendo espaço para atividades pedagógicas;
- D- Incentivando o primeiro emprego;
- E- Cadastrando a empresa ou comércio no programa de oferta de estágio para estudantes;
- F- Participando de atividades pedagógicas da escola que envolvam a comunidade;
- G- Patrocinando ações esportivas da escola;
- H- Patrocinando ações culturais da escola;
- I- Participando do Conselho Escolar;
- J- Participando de ações de voluntariado na escola;
- L- Nenhuma das opções (GOIÁS, 2019, p.5).

A perspectiva de parceria, implícita no rol de alternativas para a questão apresentada, sugere um viés de voluntariado nos moldes do *Amigos da Escola*¹⁰. As possibilidades de parceria que as alternativas à questão indicam vão da oferta de oficinas e palestras ao patrocínio de ações educativas. Assim, é possível inferir que a desresponsabilização do Estado em relação à garantia das condições objetivas para a realização do trabalho pedagógico na escola é ocultada no arranjo possibilitado pela parceria com pessoas dispostas a realizar atividades formativas ou a custear ações formativas.

O fluxo do processo de elaboração do DC-GOEM, sintetizado na imagem abaixo, está presente nas três versões do documento. A ilustração indica que a proposta avançou após a realização do Seminário Estadual, e que, a partir daí, recebeu contribuições externas, ou seja, 'a leitura crítica dos especialistas' foi a última fase antes de o documento preliminar ser submetido à consulta pública.

Figura 1: Fluxo do processo de elaboração do DC-GOEM



Fonte: GOIÁS, 2021a, p. 38.

Seguindo o fio apontado no documento, bem como na imagem acima, constata-se que o Instituto Reúna¹¹ colaborou com a versão preliminar antes de esta ter sido encaminhada ao Conselho Estadual de Educação, ou seja:

O documento preliminar foi submetido, também, à leitura crítica e análise de especialistas do Instituto Reúna que contribuíram com observações consistentes, tanto na FGB, quanto nos IFs de área e de EPT. Após esse período, a equipe fez a revisão e incorporação das sugestões, apresentando a versão atualizada ao Conselho Estadual de Educação de Goiás (GOIÁS, 2021b, p. 37).

Na relação dos/das colaboradores/as constam 11 nomes de quatro origens institucionais distintas: um professor universitário vinculado a uma universidade pública e uma privada; três professoras da área de linguagens, sendo duas da Seduc e uma do Instituto Federal de Goiás; um professor da área de matemática da Seduc; e seis especialistas do Instituto Reúna.

O Instituto Reúna, apesar de existir há pouco tempo, é dirigido por uma ex-secretária de Educação Básica do MEC, Kátia Stocco Smole, que esteve na função entre junho e dezembro de 2018, quando findaram o governo Temer e a gestão do ministro da educação Rossieli Soares. O período coincide com os momentos de discussão da BNCC do Ensino médio e de sua aprovação no CNE, em dezembro de 2018, quando Kátia Smole era uma das conselheiras da Câmara de Educação Básica. A diretora do Instituto Reúna tem experiência na elaboração de material de apoio para sistemas de ensino público e grupos de escolas privadas, pois também é uma das diretoras do Instituto Mathema desde sua fundação, em 1996. Além disso, atuou diretamente na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio. Além da parceria com cinco outros institutos nacionais, o Instituto Reúna é um dos 75 sócios do Imaginable Futures¹². Na lista também figuram o Banco Mundial, a Fundação Getúlio Vargas, a Nova Escola e a Fundação Lemann, que são agentes com influência e ações sistemáticas na educação brasileira.

As informações apresentadas sobre o Instituto Reúna, sua direção e as correlações com outros agentes do campo econômico e educacional permitem inferir que há relações para além do suporte técnico à rede de ensino. Este desenrolar do novo almeja contribuir com o desenrolar do fio da constituição do DC-GOEM, pois as fronteiras entre o público e o privado estão sendo redimensionadas, acarretando desdobramentos na elaboração das políticas educacionais.

Há muitos formatos e configurações de parcerias, conforme ilustram Stephen Ball e Antonio Olmedo (2013, p. 46):

Pessoas, dinheiro e ideias movem-se através dessas redes e organizações e através dos limites que elas abarcam. Linhas e demarcações tradicionais, o público e o privado, o mercado e o Estado estão sendo rompidas e misturadas em tudo isso, e elas deixaram de ser analiticamente úteis. Os pesquisadores precisam de uma nova linguagem e de novas técnicas para que sejam capazes de acompanhar as novas formas em que as políticas educacionais e as soluções educacionais estão sendo geradas e aplicadas dentro dessas redes de políticas globais.

O Instituto Reúna menciona em seu site que, juntamente com o Itaú Educação e Trabalho e o Instituto Iungo, possui um programa gratuito para formação de professores/as e gestores/as educacionais, com o intuito de subsidiar a implementação dos novos currículos de ensino médio. A matéria no site informa:

O programa possui conteúdo completo e inédito, elaborado a muitas mãos, com a participação de professores do Ensino médio, técnicos de secretarias de educação e especialistas, além da escuta aos profissionais das redes públicas de ensino de 26 Unidades da Federação (INSTITUTO REÚNA, s.d).

A informação de que o conteúdo foi produzido com a colaboração das redes públicas e é resultado de escuta, tecido a muitas mãos, recai numa possível discussão ética, ou seja: a autoria coletiva foi acordada entre todos os/as colaboradores/as docentes das redes de ensino? A sistematização, o armazenamento e a disponibilização desse material no site de propriedade do Reúna são moralmente éticos? Além disso, a informação retoma o alerta de Ball e Olmedo (2013) sobre as rupturas nas demarcações entre o público e o privado, em tempos de filantropia e redes políticas e globais em educação.

Em novembro de 2019 foi finalizada a primeira versão do DC-EMGO e aberta sua consulta pública, em sessão plenária no CEE/GO. O período para o envio de contribuições foi estabelecido até 29 de janeiro de 2020. Nesse processo,

tivemos 46.836 acessos à plataforma virtual e 49.912 contribuições da comunidade escolar, entre professores/as, gestores/as estudantes e demais profissionais da educação. A consulta ao documento permitiu aos/as participantes contribuírem tanto nos textos introdutórios quanto na FGB e nos IFs. Cada parte do documento apresentava questões que apontavam para a clareza e pertinência, e 96% consideraram pertinente, 3% parcialmente e 1% não pertinente (GOIÁS, 2021b, p. 37).

As contribuições foram encaminhadas a partir de questões previamente elaboradas, mas também havia a possibilidade de inserções de comentários. Contudo, é interessante notar que, segundo o DC-EMGO, houve quase unanimidade quanto à pertinência das questões, tanto na parte destinada à Formação Geral Básica — FGB quanto nos Itinerários Formativos — IFs.

As três versões do DC-EMGO registram o processo de elaboração da proposta até o momento em que o documento foi submetido à consulta pública. Há registro quantitativo das participações, com destaque para os consensos em relação aos dissensos. Seria essa a razão pela qual o documento apresenta um ar de documento pronto e acabado desde a sua primeira versão?

Considerações finais

Quando observamos o conjunto das informações que vão desenhando a reforma do ensino médio em Goiás, nos preocupa a formação que será ofertada aos/às jovens. Parece-nos correto avaliar que o governo estadual não tem compromisso com os/as estudantes, para que alcancem as finalidades propostas por essa etapa da educação básica, como o previsto na LDB de 1996 – “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996) – e tampouco contempla o que se propõe para o ensino médio, que tem por finalidade:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Essas finalidades não se realizam no desenho curricular analisado, que esvazia de sentido a formação geral e não sustenta a formação profissional. O Observatório do Ensino médio, em conjunto com outras entidades, produziu uma cartilha (2021), disponível em seu sítio, na qual afirma que temos um Novo Ensino Médio que é NEM NEM: nem formação geral, nem formação profissional. Observando o destaque dado à língua portuguesa e matemática em várias matérias publicadas no site da Seduc, compreendemos que essa etapa foi reduzida ao aprendizado dessas disciplinas, que juntas passaram a abranger uma parte significativa do currículo.

Para os estudantes do Ensino médio diurno que cursarão na rede estadual a 2ª e 3ª série, em 2020 e 2021, a Seduc preparou uma matriz curricular de 28 horas-aula. No núcleo base comum serão quatro aulas de Português e cinco de Matemática na 2ª série e 5 aulas de cada uma destas disciplinas na 3ª série. Em 2019, a carga horária era de quatro horas de Língua Portuguesa e quatro de Matemática. Além desse aumento de quatro para cinco horas-aula, esses alunos terão, no núcleo de flexibilização, eletivas dirigidas em que terão mais uma aula de Português a ser escolhida entre “Tópicos de Língua Portuguesa” ou “Produção de Texto” e também mais uma aula de Matemática a ser escolhida entre “Tópicos de Matemática” e “Geometria” (GOIÁS, 2019c).

Em escala nacional, tal acompanhamento revela preocupação com o risco de termos uma reforma audaciosa no campo do discurso, mas falaciosa quanto às condições

objetivas de sua implementação e perversa quanto aos seus efeitos na vida escolar e pessoal de milhões de jovens e adultos/as, que serão partícipes desse capítulo da história do ensino médio brasileiro. Em relação aos/as docentes da Seduc – colaboradores/as que figuram na trama do novo DC-EMGO – os desdobramentos não são promissores.

Concluimos o presente texto afirmando que a reforma do ensino médio de Goiás já nasceu pronta. É uma espécie de clone da reforma nacional, assim como deve ocorrer nas demais unidades da federação. Por outro lado, é interessante pontuar que o canto da sereia da participação docente no percurso é poderoso e se configura como importante estratégia na disseminação da nova racionalidade neoliberal. Dardot e Laval (2016) salientam que a responsabilização do indivíduo, que deve alcançar o seu desempenho máximo, é a tônica das relações sociais sob a égide do neoliberalismo. A ênfase na participação, ofertada pelos/as reformadores/as, não inclui prerrogativas básicas de escuta respeitosa e perspectiva dialógica, ou ainda, certa autonomia relativa. Esse processo é feito de modo que o indivíduo aceite as condições impostas. O convite para a participação fica restrito ao âmbito da consulta pontual, com curto prazo e o ônus da chancela que coaduna com a proposta. Por outro lado, ao menor sinal de desalinhamento de docentes, partícipes de outrora, em relação aos interesses reformistas e governistas, estes/as são ameaçados com punições¹³.

Por fim, importa destacar que algumas iniciativas para adiar a implantação da reforma¹⁴ nas redes estaduais deveriam ganhar adesão de todos/as os/as que não querem fazer *um furo no futuro* das juventudes brasileiras.

Recebido em: 21/03/2022; Aprovado em: 25/04/2022.

Notas

- 1 A reforma do ensino médio está embasada no seguinte escopo legal: a Resolução CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para o ensino médio; a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE mediante a Resolução CNE/CP nº 4 de 17 de dezembro de 2018 e complementada pela Portaria nº 1432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos. Essa Portaria foi publicada novamente no Diário Oficial da União – DOU nº 66, no dia 05/04/2019, por conta de um erro no texto da publicação original, registrada no DOU nº 250, de 31/12/2018 (BRASIL, 2018b).
- 2 A Emenda Constitucional – EC nº 95, sancionada em 15 de dezembro de 2016, definiu um novo regime fiscal para despesas primárias como saúde, segurança e educação públicas por vinte anos, ao estabelecer que, nesse período, o repasse de recursos seria incrementado apenas com base na inflação acumulada pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA.
- 3 Essa sigla foi utilizada em Goiás durante o período de 25 de janeiro de 2011 a 6 de fevereiro de 2019, quando foi retomada a nomenclatura anterior, que permanece vigente. As alterações estão relacionadas às mudanças promovidas na gestão do governo do estado e são regulamentadas por legislação estadual.

- 4 A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus respiratório Sars-CoV-2, assolou o mundo a partir de dezembro de 2019, e os primeiros casos registrados no Brasil, em fevereiro de 2020, foram compatíveis com o crescimento acelerado do número de infectados e mortos na Europa e nos EUA. No Brasil, a pandemia ceifou, segundo os dados oficiais, 614 mil vidas até novembro de 2021.
- 5 “O MédioTec é uma iniciativa do Programa Novos Caminhos (antigo Pronatec), do Governo Federal, em parceria com a Seduc. Lançado em 2017, o programa permite que estudantes de ensino médio da rede estadual curse o ensino profissionalizante no contraturno das aulas, de segunda a sexta-feira” (SEDUC, 2020d).
- 6 Este volume integra um conjunto de quatro publicações, sendo: Volume 1 – Educação Infantil; Volume 2 – Ensino Fundamental/Anos Iniciais; Volume 3 – Ensino Fundamental/Anos Finais; Volume 4 – Ensino médio.
- 7 Há três versões do documento, sendo duas apresentadas no ano de 2020 e a versão final em 2021.
- 8 A Frente Currículo e Novo Ensino Médio foi criada em 2019, como estratégia da Agenda da Aprendizagem. A Frente é coordenada por Rossieli Soares, ex-ministro da educação e secretário estadual de Educação do estado de São Paulo na gestão João Dória. A primeira reunião da Frente ocorreu em São Paulo, em junho de 2019. Disponível em: <<https://www.consed.org.br/gt-ensino-medio>>. Acesso em: 2 dez. 2021.
- 9 Não há a alternativa C como opção de resposta no Questionário de Escuta.
- 10 O Programa Amigos da Escola foi criado pela Rede Globo de Televisão em 1999, em parceria com o Programa Comunidade Solidária, criado na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso e coordenado pela primeira-dama Ruth Cardoso. No Programa Amigos da Escola, pais/mães e a comunidade em geral eram convidados/as e incentivados/as a colaborar com as escolas prestando algum serviço voluntário. Em 2001, a Organização das Nações Unidas — ONU instituiu o Ano Internacional do Voluntariado. O Brasil foi reconhecido pela ONU como o país que mais se destacou no trabalho voluntário naquele ano. Ainda em 1998, o presidente FHC sancionou a Lei nº 9.608, sobre o serviço voluntário, no dia 18 de fevereiro. Desde a década de 1990 o movimento pró-voluntariado tem funcionado de modo sistemático no país.
- 11 O Instituto Reúna foi criado em sete de agosto de 2019, tem sede em São Paulo, no bairro Pinheiros, e possui seis parceiros: Fundação Lemann, Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Imaginable Futures e Iungo. Em seu site, o Instituto Reúna se define como “uma organização sem fins lucrativos que trabalha incansavelmente pela educação de qualidade e com equidade no Brasil. Nascemos para colaborar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular — BNCC e, aqui, te contamos mais sobre o cenário educacional e como fortalecemos avanços no aprendizado de nossos estudantes”. Disponível em: <<https://www.instituto-reuna.org.br/instituto/manifesto#sobre-nos>>. Acesso em: 30 nov. 2021.
- 12 O Imaginable Futures é uma das dez organizações do The Omidyar Group, que foi fundado por Pierre Omidyar e Pam Omidyar. Segundo a revista Forbes Brasil, Pierre Omidyar integra o trio de bilionários estrangeiros que compõem a X8 Investimentos (juntamente com Jeff Bezos e Bill Gates); é atualmente o grupo que mais investe em negócios de impacto no Brasil. Disponível em: <<https://forbes.com.br/forbes-money/2021/06/bezos-gates-e-omidyar-os-bilionarios-que-investem-em-negocios-de-impacto-no-brasil/>>. Acesso em: 2 dez. 2021.
- 13 No dia 20 de novembro de 2021 foi realizado o primeiro dia de avaliação do Exame Nacional de Ensino médio em todo o país. O estado de Goiás foi um dos estados com menor número de estudantes participantes na avaliação, não apenas por ter tido um baixo número de inscritos, mas, em especial, pelo baixo comparecimento no primeiro dia de exame. Essa situação levou a secretária de Estado de Educação de Goiás, Fátima Gavioli, a ameaçar cortar o ‘bônus de meritocracia’ dos/as docentes do ensino médio no mês de dezembro.
- 14 Está em tramitação no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 3079/2021, que prorroga a implantação da reforma. No Rio de Janeiro, foi aprovado o PL 4.642, que a prorroga até 2024.

Referências

BALL, Stephen J. & OLMEDO, Antonio. “Nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Porto Alegre: Liber Livros, 2013. p. 33-47.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino médio em Tempo Integral... Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso em 26 fev. 2021.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/07, que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino médio — BNCC-EM. Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília, DF, 18 dez. 2018a, p. 120-122. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296> Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. *Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018*. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino médio. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496579/do1-2018-12-31-portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-57496288>. Acesso em: 30 nov.2021.

BRASIL. *Portaria n. 736, de 17 de setembro de 2021*. Divulga os resultados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2021. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/09/2021&jornal=515&pagina=46>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CAIADO, Ronaldo. *Caiado: um plano de governo para mudar Goiás*. Proposta para o Diálogo. 2018. Disponível em: <<https://www.caiado25.com.br/uploads/arquivos/Plano%20Caiado%2025%20digital.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2021.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes & SIQUEIRA, Romilson Martins. Discursos, retóricas e proposições políticas para a educação no governo estadual de Goiás: mais do mesmo. In: ADRIÃO, Theresa; MARQUES, Luciana Rosa & AGUIAR, Márcia Angela da Silva (Orgs.). *Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham? v. 1*. Brasília: ANPAE, 2019. p. 263-283.

GOIÁS. *I Questionário de Escuta – Comunidade Local*. Goiânia: Seduc, 2019.

GOIÁS. Seduc envia questionário às escolas para conhecer expectativas sobre o Novo Ensino Médio em Goiás. Goiânia: Seduc, 2019a. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/seduc-envia-questionario-as-escolas-para-conhecer-expectativas-sobre-o-novo-ensino-medio-em-goias/>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

GOIÁS. Questionário aplicado pela Seduc revela expectativas dos estudantes sobre Novo Ensino Médio. Goiânia: Seduc, 2019b. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/questionario-aplicado-pela-seduc-revela-expectativas-dos-estudantes-sobre-novo-ensino-medio/>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

GOIÁS. Novas matrizes curriculares da rede estadual destacam o ensino de língua portuguesa e de matemática. Goiânia: Seduc, 2019c. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/novas-matrizes-curriculares-da-rede-estadual-destacam-o-ensino-de-lingua-portuguesa-e-de-matematica/>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

GOIÁS. Seduc reúne professores em seminário para discutir BNCC do ensino médio. Goiânia: Seduc, 2019d. Disponível em <<https://site.educacao.go.gov.br/seduc-reune-professores-em-seminario-para-discutir-bncc-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

GOIÁS. Goiás implanta Novo Ensino Médio em 596 colégios estaduais. Goiânia: Seduc, 2020a. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/goias-implanta-novo-ensino-medio-em-596-colegios-estaduais/>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

GOIÁS. Liderança de Goiás no Ideb é reflexo de reestruturação do ensino. Goiânia: Seduc, 2020b. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/lideranca-de-goias-no-ideb-e-reflexo-de-reestruturacao-do-ensino/>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

GOIÁS. Turmas do Novo Ensino Médio contarão com formação técnica integrada a partir de 2021. Seduc, 2020c. Disponível em <<https://site.educacao.go.gov.br/noticias/628-turmas-do-novo-ensino-medio-contarao-com-formacao-tecnica-integrada-a-partir-de-2021>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

GOIÁS. *Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino médio (DC-GOEM)*. Goiânia: Seduc, 2021a.

GOIÁS. CEE/CP n. 07/2021, de 8 de outubro de 2021. Estabelece normas para oferta do Ensino médio no âmbito do Sistema Educativo do Estado de Goiás com vistas à implementação da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e aprova o Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino médio. Goiânia: CEE, 2021b. Disponível em: <<https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-CP-07-de-2021.pdf>>. Acesso em: 30 nov.2021.

GOIÁS. Raquel Teixeira destaca importância da reforma do ensino médio em visita de ministro a Rio Verde. Seduce, 2018. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/raquel-teixeira-destaca-importancia-da-reforma-do-ensino-medio-em-visita-de-ministro-a-rio-verde/>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

INSTITUTO REÚNA. *Sobre nós*. S.d. Disponível em <<https://www.instituto-reuna.org.br/instituto/manifesto#sobre-nos>>. Acesso em 30 abr. 2022.

JESUS, Daria Aparecida & SOUSA, Sueli. Pereira de. A educação em tempos de pandemia: o direito à educação pública de qualidade e a igualdade de acesso no sistema de aulas remotas no estado de Goiás. In: ALVES, Miriam Fábria; SILVA, Frederiko Luz; REIS, Livia Cristina Ribeiro dos (Orgs.). *Educação em risco nos tempos de pandemia: diálogos sobre políticas e práticas*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020. p. 113-28.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva *et al.* Confinar a experiência escola num ecrã? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.41, e240846, p. 1-4. 2020.

MAINARDES, Jeferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan.-abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. *As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7623/5/Tese%20%20Valdirene%20Alves%20de%20Oliveira%20-%202017.pdf>>. Acesso em: 15 dez.2021.

A empresarização escolar: *reflexões sobre empreendedorismo e currículo*

Making schools an enterprise:
reflections on entrepreneurship and curriculum

La empresarización escolar:
reflexiones sobre emprendedorismo y currículo

 ANA CRISTINA RODRIGUES BERNARDES*

Universidade da Região de Joinville, Joinville- SC, Brasil.

 JANE MERY RICHTER VOIGT**

Universidade da Região de Joinville, Joinville- SC, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste artigo é refletir sobre as possíveis razões que tornam relevantes questões como *empreendedorismo* e *projeto de vida* nas práticas educativas nas escolas. O foco da análise está no documento intitulado Currículo Base do Ensino médio do Território Catarinense – CBEMTC, diretriz do Novo Ensino Médio em Santa Catarina. A perspectiva teórica se pauta em autores que discutem concepções de sujeito e sua relação com o mercado na contemporaneidade. O que se observa no documento curricular analisado são técnicas de gestão de si, que movimentam o sujeito para a busca de um lugar no mercado, nas quais todos os domínios da vida individual passam a se tornar potentes recursos diante de uma necessidade de melhora do desempenho pessoal. Deste modo, a engenharia psíquica contemporânea se integra às orientações escolares a docentes e estudantes.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Currículo. Ensino médio.

* Mestra em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisas em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias. *E-mail:* <psi.anabernardes@gmail.com>.

** Doutora em Educação e professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville. Coordenadora do Grupo de Pesquisas em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias. *E-mail:* <jane.mery@univille.br>.

ABSTRACT: The purpose of this article is to reflect on the possible reasons that make issues, such as entrepreneurship and life project, relevant for the educational practices in schools. The focus of the analysis is on the document entitled High School Core Curriculum of Santa Catarina – CBEMTC –, which is the guideline for the New High School in Santa Catarina. The theoretical perspective is guided by authors who discuss conceptions of the subject and their relationship with the job market in contemporary times. What is found in the analyzed curricular document are self-management techniques that make the person look for a place in the labor market, in which all domains of individual life become powerful resources in the face of a need to improve personal performance. Therefore, contemporary psychic engineering is integrated into school guidelines for teachers and students.

Keywords: Educational policies. Curriculum. High school.

RESUMEN: El propósito de este artículo es reflexionar sobre las posibles razones que hacen que cuestiones relevantes como el *emprendedorismo* y *proyecto de vida* en las prácticas educativas en las escuelas. El foco del análisis está en el documento titulado Currículo Base de la Enseñanza Secundaria del Territorio Catarinense - CBEMTC, directriz para la Nueva Escuela Secundaria de Santa Catarina. La perspectiva teórica es guiada por autores que discuten concepciones del sujeto y su relación con el mercado en la contemporaneidad. Lo que se observa en el documento curricular analizado son técnicas de autogestión, que mueven al sujeto a buscar un lugar en el mercado, en el que todos los dominios de la vida individual se convierten en poderosos recursos ante una necesidad de mejorar el desempeño personal. De esta forma, la ingeniería psíquica contemporánea se integra en las pautas escolares para profesores y alumnos.

Palabras clave: Políticas educacionales. Currículo. Escuela secundaria.

Introdução

Para trazer reflexões sobre os possíveis motivos que tornam relevantes questões como *empreendedorismo* e *projeto de vida* nas práticas educativas escolares, faremos uma análise de alguns trechos do documento estruturante do Currículo Base do Ensino médio do Território Catarinense – CBEMTC, elaborado a partir da Lei

13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que estabelece diretrizes para o Novo Ensino Médio.

Sabe-se que as reformas educacionais são expressões das mobilizações políticas que engendram modificações nas práticas sociais. Essas são, muitas vezes, legitimadas por burocratas que idealizam modelos de sociedade e questões inerentes ao Estado. No Brasil, as reformas educacionais pós anos 1990 foram orientadas por concepções do jogo de governo e política, em consonância com demandas econômicas e a cultura da avaliação e da responsabilização (SILVA & CARVALHO, 2021). Com isso,

a cultura de responsabilização e as novas orientações para a educação surgiram no contexto da influência neoliberal que apresentou, por meio da reforma do Estado, o modelo de gestão gerencial perfazendo rupturas e agregando responsabilidades à escola pública e aos seus profissionais (SILVA & CARVALHO, 2021, p. 403).

O documento curricular catarinense aqui analisado tem causado inquietação entre docentes e pesquisadores/as da Educação, pois observam que o termo *modernização* tem se colocado como palavra-chave para uma possível organização das orientações curriculares em documentos oficiais. Tais ações têm uma dinâmica que implica na forma como os/as profissionais da educação concebem a escola, seu papel social e sua funcionalidade, que deveriam, portanto, se inclinar às demandas que tangem a inclusão e o acolhimento. No entanto, a busca por resultados contabilizáveis acaba se tornando o ponto central das propostas educativas, impactando as habilidades e competências a serem trabalhadas pelos/as estudantes. Um currículo minimamente descritivo se atrela a um discurso gerencial e aos ditames globais de empresarização escolar e relação com o mercado (SILVA & CARVALHO, 2021). Para Christian Laval (2019, p. 197), o termo *modernização* não é neutro, pois “também significa buscar mais eficiência nas organizações e instituições, a fim de equiparar sua produtividade – supondo-se que o termo tenha um sentido universal – às das empresas privadas de melhor desempenho”.

A educação também vem sendo requisitada a modernizar-se, o que nos leva a problematizar a educação das juventudes na atualidade e sua relação com o que se tem entendido como projeto de vida e empreendedorismo nas propostas curriculares. Moacir Carneiro (2012) indica que o Estado brasileiro não direcionou a reforma educacional em prol dos/as alunos/as das classes populares, tampouco para a resolução dos problemas educacionais provindos da maciça desigualdade social. Não nos esqueçamos que pertencemos a uma sociedade que ainda debate sobre quem deve ou não frequentar a universidade, ignorando que a educação em si é um direito de todos/as e dever do Estado. Fica claro que “se o jovem fosse mobilizado às demandas de um trabalho em sua educação exclusivamente para o trabalho diminuiriam-se as necessidades de que fossem para a universidade” (CUNHA, 1977, p. 143).

Para analisar o Currículo Base do Ensino médio do Território Catarinense – CBEMTC (SANTA CATARINA, 2020), entendemos, de acordo com Jacques Le Goff (2003), a necessidade de que o documento seja extraído do mosaico estruturado no qual se configura. Para que possamos deslocá-lo de seu significado aparente, é preciso que consideremos que todos os documentos são verdadeiros, inclusive os falsos. Para o autor, o documento é sempre testemunho de um poder polivalente da sociedade que o produziu, sendo que a intervenção do/a pesquisador/a, diretamente ligada a sua organização mental e sua época, promoveria rachaduras no que está cristalizado pela estrutura desse documento. Desta forma “o documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente da história, da época, da sociedade [...] Ele é o testemunho de um poder polivalente e, ao mesmo tempo, cria-o” (LE GOFF, 2003, p. 497). Do mesmo modo, à luz dos autores Byung-ChulHan (2016; 2017; 2018), Pierre Dardot e Christian Laval (2016) estudaremos a ideia do desempenho mobilizado para o desenvolvimento de competências, analisando como isso se expressa no CBEMTC e como causa impactos à escola.

A questão do desempenho se reveste de um tecido frágil: a garantia de formação para o futuro, que norteia jovens estudantes na busca de um ideal muitas vezes inatingível. Percebe-se isso nas práticas educativas expostas no CBEMTC, pautadas na percepção de que “criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro [...] capazes [os sujeitos sociais e de direito] de gerir o próprio futuro e as aprendizagens que lhe são necessárias, e responsáveis por o fazer” (SANTA CATARINA, 2020, p. 65).

É notório que os currículos escolares contribuem para orientar a escola, de modo que esta se alinhe às demandas contemporâneas, sendo praticamente inevitável que, como instituição disciplinar, acabe por fabricar corpos úteis e dóceis para o trabalho. Não se trata de um adestramento dos corpos em si, mas da gestão de mentes em uma configuração velada, mas de moldagem subjetiva (CASIMIRO LOPES, 2004). Se os currículos, como afirma Alice Casimiro Lopes (2004, p. 111), têm se tornando cada vez mais centrais, mesmo que a escola tenha limites para sua implementação, os sujeitos que dela se ocupam estarão atravessados por sua lógica, pois toda política curricular “é uma política de constituição de conhecimento escolar [...] fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo”. Por isso se faz importante questionar tais concepções de conhecimento e ampliar as formas de entender e construir o mundo, pois o poder disciplinar penetra gradativamente o pensamento, na medida em que o acompanha, orienta, educa e estimula.

Analisar o CBEMTC torna-se fundamental para que possamos compreender as intencionalidades que perpassam projetos formativos destinados a jovens nas escolas. Esse olhar sobre o documento curricular pode impulsionar novas construções críticas da comunidade científica a respeito da educação, em um contexto nacional. Para tanto,

discutiremos, no primeiro momento, técnicas de governamentalidade que permeiam o documento em questão, buscando compreender os movimentos que deslocam o currículo para uma formação plenamente integrada ao desempenho.

Técnicas de governamentalidade no discurso curricular

A partir dos estudos de Dardot e Laval (2016), podemos entender que a ética neoliberal não se reduz à empresa nem à fusão entre sucesso na vida profissional e na pessoal. Esta ética se contorna no aliciamento das subjetividades que operam a partir da própria gestão moderna. O discurso gerencial, por exemplo, envolve múltiplas técnicas que demandam um trabalho constante do *eu* do sujeito, visando aproximá-lo de um *eu* ideal, condizente com o discurso da pronta identificação com a empresa. Trata-se de um envolvimento total, ou seja, “todos têm como objetivo fortalecer o eu, adaptá-lo melhor à realidade, torná-lo mais operacional em situações difíceis. Todos têm sua história, suas teorias, suas instituições correspondentes” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 339). Para os autores, a sociedade atual exige que o sujeito se torne fundamentalmente ativo, engajado e entregue por completo à sua atividade profissional, a partir de um saber que só se concretizaria na relação com o mercado. Independentemente do que orientam os currículos, devemos admitir que, se já não o introjetamos, nos inclinamos para esse modelo.

Nessa perspectiva, Alice Casimiro Lopes (2004) entende que a concepção que passa docentes e currículos integra um sistema de avaliação e autoavaliação centralizado em resultados; esse sistema se articula a um currículo de competências, configurando uma cultura de julgamentos e controle de qualidade. Ou seja, há uma tendência a tornar os sujeitos dóceis à ‘deglutição’ de competências, para que intensifiquem seu desempenho minimizando os gastos, colocando o/a jovem da escola “como sujeito central do ensino médio [...] dando sentido a seus interesses individuais” (CASAGRANDE & ADAM, 2021, p. 333).

Para discutir como tais questões atravessam as orientações curriculares, especialmente para o ensino médio, destacamos inicialmente um trecho das competências apresentadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros com autocrítica para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 10). Considerando esse primeiro aspecto, deveríamos notar que, na atualidade, todos nos apresentamos como seres com saberes psicológicos, um diferencial léxico e metodologias particulares, principalmente no que tange aos modos de feição empírica e racional (DARDOT & LAVAL, 2016). Com relação à escola, seria como se suas técnicas de transformação pudessem vir a ser utilizadas também fora dela, a partir de um conjunto constituinte do desempenho: “É importante notar, sobretudo, que são técnicas que

visam conduta de si e dos outros, ou, em outras palavras, técnicas de governamentalidade que visam essencialmente aumentar a eficácia da relação com o outro” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 340).

Assim, percebe-se que as orientações curriculares se utilizam de técnicas de governamentalidade que, em seus princípios visam o sujeito, buscando torná-lo o mais eficaz possível. No caso do documento curricular catarinense, há uma orientação para que as escolas auxiliem o/a aluno/a a “fortalecer autonomia e desenvolver protagonismo sobre suas escolhas futuras” (SANTA CATARINA, 2020, p. 62). Neste íterim, essas técnicas de governamentalidade encontram seu campo de aplicação mais vasto e, sem dúvida, mais lucrativo no mundo profissional. “A relação ‘aberta’ e ‘positiva’ com outros é a condição necessária à produtividade” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 341). O trecho abaixo expõe essa condição.

Agir com empatia, sendo capaz de assumir a perspectiva dos outros, compreendendo as necessidades e sentimentos alheios, construindo relacionamentos alheios, construindo relacionamentos baseados no compartilhamento e na abertura para o convívio (SANTA CATARINA, 2020, p. 77).

Entretanto, agir com empatia não deveria ser confundido com assumir a perspectiva do outro, como preconiza a orientação acima destacada, mas precisamente ter condições internas que possibilitem acolher as diferenças que emanam do outro. Ou seja, estamos diante do que Dardot e Laval (2016, p. 342) assinalam, ao mencionar que “todos os exercícios práticos de transformação de si mesmo tendem a jogar o peso da complexidade [...] exclusivamente sobre o indivíduo”.

O discurso gerencial do currículo tenta mobilizar a escola para que, por meio das atividades pedagógicas, ela forneça técnicas de si e técnicas de escolhas, de modo que, gradativamente, as duas técnicas tendam a se acoplar. Disto surge o sujeito “plenamente consciente e mestre de suas escolhas, [...] também plenamente responsável por aquilo que lhe acontece” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 344). Ou, como indica o CBEMTC, “capazes de gerir o próprio futuro e as aprendizagens que lhe são necessárias, e responsáveis por o fazer” (SANTA CATARINA, 2020, p. 65). O documento curricular indica que o Novo Ensino Médio “veio para atender às necessidades e aos anseios da juventude, pois [...] é prioridade incentivar o jovem a desenvolver protagonismo, autonomia e responsabilidades por suas escolhas a partir da garantia de aprendizagens” (SANTA CATARINA, 2020, p. 63). Tais anseios também são apresentados aos/às jovens, de acordo com a *lógica da eficiência*¹, na qual a escola também está inserida, ainda que se mantenha fragmentada. Essa lógica consiste em “partir da aspiração à decisão pessoal na questão da escolha de vida e reinterpretar o conjunto dos riscos como escolhas de vida” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 350). Ao se referir à fundamentação teórica e metodológica para o componente curricular *projeto de vida*, o documento indica:

De acordo com a perspectiva adotada, criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro, remetendo fortemente ao conceito de identidade. [...] Nessa lógica, importa frisar ser a identidade um fenômeno produzido pelo entrelaçamento entre as diversas dimensões que compõem o ser humano, como a pessoal, a cidadã e a profissional, fortemente evocadas ao trabalhar com o desenvolvimento das identidades pelo amparo que representam nessa construção (SANTA CATARINA, 2020, p. 65).

Esse trecho é denunciador de uma suposta arte de governar, na qual, para se criar um projeto de vida, seria necessário ter clareza sobre si mesmo e sobre quem se deseja ser no futuro; ou seja, “o indivíduo deve governar-se a partir de dentro por uma racionalização técnica de sua relação consigo mesmo. Ser ‘empreendedor de si mesmo’ significa conseguir ser o instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 349). Como a clareza de si é desenvolvida a partir de dispositivos de promoção de desempenhos, o/a jovem é mobilizado/a a relacionar sujeito psicológico e sujeito da produção, polos que podem se identificar e intensificar. Quando isso acontece, o resultado é o excesso de escolhas (DARDOT & LAVAL, 2016).

Diante do exposto, podemos perceber que, nos documentos curriculares, se reconhecer como sujeito implica desenvolver competências que atendam ao mercado. Dessa maneira, o desenvolvimento das habilidades que envolvem as competências prova aos/às estudantes não apenas sua existência, mas seu valor e, assim, “o desempenho é, muito precisamente, a verdade tal como o poder gerencial a define” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 361). As técnicas de gestão de si se tornam, dessa maneira, um intenso comércio que movimenta o sujeito na busca por um honroso lugar no mercado, onde todos os domínios da vida individual passam a se tornar potentes recursos, porque sempre há uma necessidade de melhora no desempenho pessoal gradativamente impressa na subjetividade.

Formação para o sujeito do desempenho

A partir de Dardot e Laval (2016), também podemos analisar a questão do desempenho como um dispositivo atualizado de gozo². Ao funcionar como uma empresa em situação de concorrência, espécie de laboratório *business*, o sujeito passa a subjetivar a competição, entendendo-a como engrenagem para um modelo de relação social. Ou seja, a naturalização do desempenho é que faz a norma social do novo sujeito se alterar. Em outras palavras, o desempenho se torna alvo de reestruturação e, nesta lógica, da transcendência do sujeito, que o leva flertar neuroticamente com uma necessidade de sempre ir além. Por exemplo, em determinado momento, o indivíduo terá a necessidade de melhor desempenho em situações pontuais, mas em outro momento, haverá, intrinsecamente, a necessidade ávida de desempenho, sua acumulação e, conseqüentemente, seu excesso.

Há uma diferença entre concepções de sociedade porque há uma nova norma subjetiva, que se difere daquela do sujeito produtivo das sociedades ditas industriais. Para Dardot e Laval (2016, p. 317), o sujeito neoliberal em formação é correlato de um dispositivo de desempenho: “Não faltam hoje descrições do homem ‘hipermoderno’, ‘impreciso’, ‘flexível’, ‘precário’, ‘fluido’, ‘sem gravidade’.” Essa nova condição de sujeito revela a própria economia psíquica, pois atualmente, muitos analistas também recebem em seus consultórios sujeitos orientados por uma ideia de futuro, sendo que antes, pareciam demasiadamente angustiados com o passado. “Esse novo estado subjetivo é frequentemente referido na literatura clínica a amplas categorias, como a ‘era da ciência’ ou o ‘discurso capitalista’” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 319).

Portanto, cada uma a sua maneira, psicanálise e sociologia registram uma mutação do discurso sobre o homem que pode ser reportado, como em Lacan, à ciência de um lado e ao capitalismo de outro: trata-se precisamente de um discurso científico que, a partir do século XVII, começa a enunciar o que o homem é e o que ele deve fazer; e é para fazer do homem esse animal produtivo e consumidor, esse ser de labor e necessidade, que um novo discurso científico se propôs redefinir a medida humana (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 320).

De acordo com os autores, se postulamos um novo sujeito, ele é, portanto, distinguido nas práticas discursivas e também institucionais que favorecem novas redes de sanções e estímulos, promovendo comprometimentos que surtem efeitos nas produções de funcionamentos psíquicos. Essa é a razão pela qual os sujeitos são impulsionados a serem empresas de si e capital humano, se percebendo como assujeitados pela concorrência.

Estaríamos, assim, diante da sociedade do desempenho, como a define o professor coreano Byung-Chul Han em sua obra *Sociedade do Cansaço* (2017). Para o autor, limitação é 'o verbo modal positivo' da sociedade do desempenho; proibição, mandamento ou lei cedem lugar a projetos, iniciativas e motivações. Ou seja, há uma mudança de paradigma da sociedade disciplinar para a sociedade de desempenho, este elevado a um nível capaz de habitar o inconsciente social. Isto é, um inconsciente no qual há a maximização da produção a partir de um determinado ponto da produtividade. Visto que “o sujeito do desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência” (HAN, 2017, p. 25), isso não significa que o sujeito do desempenho não seja disciplinado, mas uma trata-se de uma disciplina intencional e direcionada a um excesso de iniciativa e responsabilidade, por meio de dispositivos que se configuram como causadores do mal-estar contemporâneo, pois mobilizam o sujeito para uma lógica diabólica neurótica de mercado.

O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo explorado. Agressor e vítima não são mais distinguidos (HAN, 2017, p. 30).

O desempenho passa a ser naturalizado como uma autorrealização e otimização para uma suposta livre iniciativa na vida e nas relações pessoais, bem como nas de trabalho, no qual o sujeito encontraria sua verdade. “A sociedade do desempenho atual, com sua ideia de liberdade e desregulamentação, está trabalhando intensamente no desmonte de barreiras e proibições, que perfazem a sociedade disciplinar” (HAN, 2017, p. 88). Atualmente, tem-se o desempenho como espetáculo, objetificação, um potente significante do qual se goza. Neste sentido, para Sigmund Freud (2019), o gozo não se localizaria diretamente no corpo, sendo que sua fonte poderia estar na relação do sujeito com os significantes, obviamente assentados na linguagem, que então desembocam no corpo.

O objeto pode ter a forma de um objeto de arte, uma mercadoria, uma pessoa, uma atividade (esporte, militância, ofício, ritual, etc.) com o qual estabelece laço e sustenta a posição de sujeito [...] Podemos dizer que cada pulsão parcial busca escoar produzindo um gozo no mal-estar ou um usufruto num mínimo de gozo (PEREZ, 2016, p. 201).

Como já afirmamos, há uma estrutura curricular que, gradativamente, orienta por meio da escola e conduz o sujeito a gerir-se no âmbito do desempenho para a concorrência e a relação com o mercado. No que se refere ao CBEMTC, este indica que “as competências e habilidades são o ponto de chegada do percurso formativo desta etapa do ensino e consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes no Ensino médio” (SANTA CATARINA, 2020, p. 43), sendo a competência definida pela BNCC (BRASIL, 2018) como motor que mobiliza o/a estudante ao conhecimento, conceito e procedimento, habilidades não somente cognitivas, mas socioemocionais, para que este/a tenha a capacidade de responder às demandas da vida cotidiana. Tal investimento de si e de desempenho no desenvolvimento de habilidades se torna satisfação individual, fixando sobre o indivíduo uma lei externa, a lei da valorização do capital. Neste sentido, ao internalizá-la, o próprio sujeito passa a exigir de si as normatividades às quais foi conduzido. Ou seja, atributos como valorização de si, imaginação, motivação, autonomia e responsabilidade devem agora se conectar a esta gramática contemporânea (SAFATLE, SILVA JUNIOR & DUNKER, 2020).

Como afirma Byung-Chul Han (2017), a própria positividade é entendida pelo sujeito contemporâneo como engrenagem desta engenharia do desempenho. A autonomia, no sentido de dar a si o princípio da própria ação, converte-se em mera internalização das injunções do mercado, tal como a “liberdade de empreender que envolve transformar os trabalhadores em empreendedores de suas próprias tarefas. É na figura do empreendedor, no homem empreendedor, que se focaliza a autonomia” (FRANCO *et al.*, 2020, p. 49). A questão do desempenho como modalidade de gozo e como engrenagem em conformidade com a gestão de si, pressupõe um “sujeito que venha agir em consonância com a ordem da lógica capitalista, movido pelo interesse, pela incansável busca pela utilidade. Neste sentido, tanto a gestão de si como a gestão dos outros” (FRANCO *et al.*, 2020, p. 49).

Como apontado anteriormente, em um modelo de interação social, subordinados a uma lógica espontânea a gestão de si e dos outros.

Depois de esvaziar a vontade humana de tudo que não esteja em consonância com os ditames do mercado, o neoliberalismo a desloca para o centro do seu funcionamento. A tão louvada autonomia dos indivíduos se revela logo como absoluta heteronomia (FRANCO *et al.*, 2020, p. 67).

Supõe-se que essa condição de organização mental desemboca em desamparo, pois o sujeito é diretamente responsabilizado por isso. Os documentos curriculares também contribuem para esta situação, desde cedo, pois os/as estudantes do ensino médio são conduzidos a “gerir o próprio futuro e as aprendizagens que lhe são necessárias e responsáveis por o fazer” (SANTA CATARINA, 2020, p. 65). Imposta de forma violenta e autoritária, essa nova organização mental ganha adesão social, pois há um grande investimento libidinal do sujeito para sustentá-la na gerência de sua vida. Trata-se de uma formação discursiva que ganha musculatura desde a formação escolar, como demonstrado nos trechos do documento curricular estruturante do CBEMTC.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhantes sistemas de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações, diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2002, p. 43).

É importante que o documento curricular seja estudado, pois funciona como mecanismo de uma matriz de produção de discurso que perpassa as políticas de sua implementação nas escolas. Tal matriz de produção de discurso, mola mestra da formação discursiva, promove jogos de verdade e modos de subjetivação, pois orienta habilidades e competências para a garantia de uma formação e um estilo de vida condizentes com o atual sistema social. Ou seja, o desempenho denuncia um ser transparente, de modo que essa transparência seja suficiente em um mundo onde todos possam controlar todos, como aponta Byung-Chul Han na obra *Sociedade da Transparência*:

A intensa exigência por transparência aponta precisamente para o fato de que o fundamento moral da sociedade se tornou frágil, que os valores morais da honestidade e sinceridade estão perdendo cada vez mais importância. Em lugar da instância moral pioneira aparece a transparência como novo imperativo social. A sociedade da transparência segue precisamente a mesma lógica que a sociedade do desempenho (HAN, 2016, p. 112).

A autoexploração pelo desempenho acaba levando ao cansaço, à *sociedade do cansaço* (HAN, 2017). O esgotamento psíquico é decorrente do excesso de desempenho cunhado na positividade como engrenagem. Tal cansaço é solitário e atua de forma individualizar o sujeito, que se isola, pois também não há mais socialização do mal-estar da vida, ou

seja, meu sofrimento não se solidariza com o seu e seguimos inexoravelmente distantes, “cada um em seu cansaço, extremado, não nosso, mas o meu aqui e o teu lá” (HAN, 2017, p. 71). A estrutura simbólica do sujeito contemporâneo atravessada pela autoexploração nos leva a esgotar todo o investimento libidinal em direção ao outro, pois está no oco, na coisa, permanece na objetificação do desempenho misturada a um *eu* ideal inatingível. “O cansaço de esgotamento não é um cansaço da potência positiva. Ele nos incapacita de fazer qualquer coisa” (HAN, 2017, p. 76).

Em alguns trechos do documento curricular catarinense, observa-se a existência de práticas de autorregulação, com aulas de *projeto de vida*, que oferecem “exercícios que combinam a observação das próprias condutas, sua avaliação e proposição de novas formas de agir, com vistas a melhores resultados” (SANTA CATARINA, 2020, p. 69). Observa-se, assim, um crescente discurso de positividade atravessando não apenas as redes sociais, como também o próprio componente curricular. Tal positividade se alastra como algo tóxico.

A ausência dos processos identificatórios causada igualmente pela exploração exacerbada do desempenho, provoca uma crise de gratificação, justamente porque o sujeito do desempenho está envolto em uma onipotência narcísica, e assim, sua relação com o outro se resume a um fechamento antecipado de sentido. O conhecimento do sujeito do desempenho é usado para tabular o outro, que, como objeto, se torna depositário. Há a completa ausência da alteridade, sendo que as relações se tornam maquinais, aquilo que Han (2018) define como *proliferação do idêntico*. Ou seja, me identifico com o idêntico, devoro o idêntico, não há espaço para a alteridade quando o que se assume é nada mais nada menos que a perspectiva do outro, como nos expõe o documento curricular analisado neste estudo.

Para Wilhelm Reich (1988), o movimento democrático consiste em não dirigir, a partir de cima, as massas humanas que por muito tempo foram conduzidas à subjugação. Faz-se necessário que as massas humanas sejam educadas para “pressentir qualquer forma de opressão, e a livrar-se dela a tempo, de modo definitivo e irreversível”, pois é “mais fácil evitar uma neurose do que curá-la” (REICH, 1988, p. 175). Para o autor, é mais fácil buscarmos uma sociedade livre de instituições ditatoriais do que eliminá-las depois de implantadas. É tarefa verdadeiramente democrática permitir que as massas possam superar a si próprias; mas elas só serão capazes disso se desenvolverem comunidades sociais que não tenham como objetivo a competição com setores políticos, mas que se organizem de modo progressista para se fazer ouvir, incluindo as populações que não tem condições de se fazer ouvir em função da submissão e invisibilidade de seus direitos.

Os governos conservadores não têm orientação democrática consistente, pois na prática, colocam restrições de acesso aos esforços científicos. Tal posição tem forte relação com o mercado capitalista, que, em detrimento da otimização de recursos, tende a aumentar lucros. Ou seja, tal interesse se sobrepõe às demandas sociais da população,

e nisso incluímos as políticas educacionais. Nesse sentido, os currículos para a formação dos/as jovens, alinhados a este modelo, podem vir a se tornar instrumento para que projetos conservadores tenham êxito. A função da educação não deve se assentar sobre a premissa da responsabilização dos/as estudantes em projetar sonhos para um futuro fantasmagórico, que pouco controlam. Os documentos curriculares que orientam a formação dos/as jovens podem instrumentalizar a escola e professores/as para que conduzam um processo de ensino e aprendizagem que os possibilite reconhecerem-se em suas próprias contradições, compreenderem o seu desenvolvimento como sujeitos inseridos numa sociedade e numa cultura. Para isso, serão necessários movimentos de resistência que permitam dar espaço:

para a vitória das forças progressistas e revolucionárias, resolver dificuldades e tornar a sociedade humana capaz de dominar as condições da sua própria existência. O 'futuro melhor' só se tornará uma realidade quando estiverem preenchidas as condições prévias de natureza social, e quando a estrutura das massas for capaz de utilizá-las eficientemente, isto é, de assumir a sua responsabilidade social (REICH, 1988, p.186).

Nesse viés, uma das maneiras para conseguirmos imprimir alguma ordem neste caos é perguntar a nós mesmos sobre o nosso compromisso com a função social da escola e com a participação nos processos de elaboração das políticas curriculares. É evidente que um documento normativo, como são os documentos curriculares, deve prestar serviços ao social moderno, pois se trata de documento complexo, não descolado de um aparelho administrativo. Portanto, é fundamental que seja questionado, pois é importante que a escola seja orientada a auxiliar a própria classe trabalhadora em seu anseio por liberdade e que possa ela mesma suscitar comunidades.

Considerações finais

As questões levantadas neste texto mostram que há inúmeras perguntas a serem feitas em relação ao currículo do Novo Ensino Médio. De forma eufemista, é possível conceber a ideia de que a educação salvaria nossa sociedade, no entanto, faz-se as seguintes indagações, que tipo de educação? A educação bancária? A educação neoliberal?

É preciso que pesquisadores/as em Educação continuem a debater e averiguar os movimentos curriculares que tendem a se colocar em homeostase com as formas globais de controle. Como afirmou bell hooks (2013), a academia certamente não é o paraíso, mas o aprendizado onde o paraíso pode ser pensado. A autora enfatiza que a sala de aula tem suas limitações, mas ela em si continua sendo um ambiente no qual as possibilidades devem emergir; é neste campo portanto, que temos a possibilidade de trabalhar pela liberdade, constantemente exigindo de nós e de nossos nobres colegas uma abertura da

mente e do coração que permita pensar a realidade e responder a ela. Ao mesmo tempo, de forma coletiva, devemos buscar esquemas para ampliar os saberes juntamente com nossos/as educandos/as, cruzando fronteiras para que possamos transgredir e para que a educação seja prática da liberdade (HOOKS, 2013).

Reich (1988) indica que para haver uma sociedade democrática, não é necessário apenas abolir instituições sociais autoritárias e ditatoriais. É necessário abolir, pela educação e pela restauração da higiene mental coletiva, a implantação do autoritarismo no caráter das massas humanas. “Não há anjos revolucionários de um lado e diabos reacionários do outro. Não há capitalistas ávidos de um lado e trabalhadores generosos de outro” (REICH, 1988, p.176). Dito de maneira mais simples, temos o neoliberalismo como um problema social hodierno, e ao indicá-lo como um problema, vamos ao ponto central da questão. Nessas condições, deixa-se explícito que as constatações levantadas aqui não são conclusivas, sugere-se que é necessário compreender o neoliberalismo, mais precisamente o neoliberalismo à brasileira. Percebe-se que grande parte dos operacionalizadores do currículo não entendem as políticas neoliberais, ou se entendem, não se atêm à problemática que é ampla o suficiente para incluirmos tal discussão nas instituições.

A crítica literária, bem como a crítica documental, tem sido um campo fértil a nos oferecer espaços para dialogamos com outros saberes, para que assim rompamos com uma cultura padronizada de educação, que atravessa as orientações curriculares e nos revela a percepção de que o/a jovem é considerado um sujeito em transição. A integração entre projeto de vida e empreendedorismo mobiliza o/a estudante a se reconhecer como privado, responsável e empresa de si. Assim, a escola é levada a instruir o/a aluno/a na construção de um projeto de vida pessoal futuro, mobilizando uma expectativa frente a um futuro fantasmagórico, ignorando as contradições sistêmicas que atravessarão as próximas décadas, a maioria delas fora dos limites de controle do sujeito. Lembramos que há uma hostilidade direcionada aos /às jovens, na medida em que os/as responsabilizamos por saberem quem são e exigimos que saibam quem serão no futuro, por conta de uma insuficiência neurótica de saber imposta às suas subjetividades. Isso os/as coloca diante de uma lógica sacrificial de mercado e, conseqüentemente, impulsiona a diabólica hiperinflação de diagnósticos.

Dardot e Laval (2016) apontam que fatores sociológicos, políticos e os móveis subjetivos que encaminham o sujeito corrompem sua estrutura simbólica, dificultando as ações coletivas, pois os indivíduos passam a gozar de um regime de concorrência. Ou seja, nos depararemos com uma polarização entre os que são bem-sucedidos e aqueles que não conseguiram atingir as metas impostas por tal lógica. Gradativamente, isso afasta os sujeitos de um senso de solidariedade e enfraquece as condições do coletivo.

O que podemos discutir, juntamente com Alice Casimiro Lopes (2004), diz respeito à complexidade das políticas curriculares e como estas são arquitetadas por significantes selvagens e vazios; por isso, são também norteadas por princípios constrangedores que

limitam as leituras e as compreensões. Outro ponto mencionado pela autora refere-se à importância de “não submeter a educação aos critérios econômicos e ao mercado produtivo [...] e passar a considerar a educação pelo seu valor de uso como produção cultural [...] em luta contra a desigualdade e exclusões sociais” (CASIMIRO LOPES, 2004, p. 117). Pela constante reconfiguração de nossa sociedade, é preciso atentar para as transformações sociais, econômicas e políticas derivadas da necessidade de recriar o liberalismo, o que, inevitavelmente, perpassa as políticas de implementação curricular. Se a escola forma para o trabalho, temos que entender que as próprias relações de trabalho não mais oferecem um quadro estável aos sujeitos, nem mesmo em suas relações pessoais. Na atualidade, a experiência educativa perde o sentido no momento em que o sujeito é levado a identificar-se com a figura de um competidor devorador de novidades, vinculado a uma relação de mercado que promete gozo irrestrito, numa lógica incansável de desempenho. Onde está a verdade do sujeito na atualidade? Certamente, em seu veredito de sucesso, o jogo no qual o sujeito é desde cedo estimulado pela sua formação a se alinhar à engrenagem de desempenho, na qual provaria seu ser e, também, seu valor.

Recebido em: 07/03/2022; Aprovado em: 23/03/2022.

Notas

- 1 Conceito presente em Christian Laval (2019).
- 2 Entendido como: “O gozo fálico, o mais-gozar, e o gozo do outro. O mais-gozar ficaria então enclausurado no sistema psíquico que é barrado pelo falo, ou seja, o ‘mais’ indicaria uma espécie de gozo residual que não encontra escoamento e que, gradativamente, aumenta a sua tensão interna” (LACAN, 1985, p. 11).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular [BNCC]*. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 01 ago. 2021.

CASAGRANDE, Ana Lara & ADAM, Joyce Mary. 2021. Expectativas dos jovens do ensino médio em meio às mudanças instituídas pela lei nº13.415/2017. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 24, n. 43, p. 317-39, mai./ago. 2021. Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4462/3679>> . Acesso em: 27 mar. 2022.

CASIMIRO LOPES, Alice. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/rj/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt>> . Acesso em: 27 mar. 2022.

CARNEIRO, Moacir Alves. *O nó no ensino médio*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

- CUNHA Luiz Antonio Rodrigues da. *Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado, 1977.
- DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- FRANCO, Fábio *et al.* O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, Vladimir, SILVA JUNIOR, Nelson da & DUNKER, Christian. *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 47-72.
- FREUD, Sigmund. *Fundamentos da clínica psicanalítica*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade da transparência*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HAN, Byung-Chul. *A expulsão do outro: sociedade, percepção e comunicação hoje*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2018.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- LACAN, Jacques. *O Seminário: livro 20, mais, ainda*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5 ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.
- PEREZ, Daniel Omar. A identificação, o sujeito e a realidade. Uma abordagem entre a filosofia kantiana e a psicanálise freudiano-lacaniana. *Sofia*, Vitória, v. 5, n. 1, p. 162-201, jan./jul. 2016.
- REICH, Wilhelm. *Psicologia de massas do fascismo*. 2. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- SAFATLE, Vladimir, SILVA JUNIOR, Nelson da & DUNKER, Christian. *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Base do Território Catarinense do Ensino médio*. Caderno 1 – Disposições Gerais. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação, 2020. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>>. Acesso em: 15 abr. 2021
- SILVA, Givanildo da & CARVALHO, Dayane Queiroz dos Santos. A cultura da avaliação e da responsabilização nas reformas educacionais pós-1990. *Educação Em Foco*, [S. l.], v. 24, n. 44, p. 397-421, 2021<<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5867>> Acesso em: 28 mar. 2022.

Educação Ambiental no Novo Ensino Médio: *o que há de 'novo'?*

Environmental Education in the New High School:
what is 'new'?

Educación ambiental en la Nueva Escuela Secundaria:
¿qué hay de 'nuevo'?

 **DWEISON NUNES SOUZA SILVA***

Universidade Federal de Pernambuco, Recife- PE, Brasil.

 **EDVÂNIA TORRES AGUIAR GOMES****

Universidade Federal de Pernambuco, Recife- PE, Brasil.

 **AURA GONZALES SERNA*****

Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín- ANT, Colombia.

RESUMO: O artigo analisa como a educação ambiental está inserida (ou não) nas políticas educacionais voltadas para o 'Novo' Ensino Médio, diante do contexto reformista em que se encontra a etapa final da educação básica no Brasil e da necessidade mais que urgente de se promover uma educação que possibilite o enfrentamento do colapso socioambiental contemporâneo. Utilizando fontes bibliográficas, documentais e estatísticas se examinou o processo histórico das leis e políticas de educação ambiental no Brasil e no mundo, assim como as maneiras pelas quais se pretende trabalhar a educação ambiental no ensino médio brasileiro, a partir da nova Base Nacional Comum

* Doutorando em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Pernambuco e professor da rede estadual de Pernambuco. Integrante do Grupo de Pesquisa Sociedade e Natureza – Nexus e do projeto Hoja de Ruta con enfoque territorial – “RECMINERA” – Reconversión Ecológica y Cultural Minera, Colombia. *E-mail:* <dweison.nunes@ufpe.br>.

** Doutora em Geografia e professora dos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente e Geografia da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Sociedade e Natureza – Nexus. *E-mail:* <edvania.gomes@ufpe.br>.

*** Doutora em Serviço Social e professora do Programa de Trabajo Social, Grupo de Pesquisa Territorio, Línea Sociedad, Naturaleza & Territorio da Universidad Pontificia Bolivariana-UPB, Medellín-Colombia. *E-mail:* <aura.gonzalez@upb.edu.co>.

Curricular — BNCC. Os resultados demonstram que o horizonte do ensino de educação ambiental no Brasil, além de desarticulado, se encontra em processo teleológico de apagamento das políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Políticas Educacionais. BNCC.

ABSTRACT: The article analyzes the way environmental education is inserted (or not) in educational policies aimed at the 'New' High School, given the reformist context in which the final stage of basic education in Brazil is found and the more than urgent need to promote an education that makes it possible to face the contemporary socio-environmental collapse. Using bibliographical, documentary and statistical sources, the historical processes of environmental education laws and policies in Brazil and in the world were analyzed, as well as the ways in which environmental education is intended to be taught in Brazilian secondary education, based on the new Brazilian National Common Core Curriculum, BNCC. The results show that the horizon of teaching environmental education in Brazil, in addition to being disjointed, is in a teleological process of erasing educational policies.

Keywords: Environmental Education. Educational Policies. BNCC.

RESUMEN: El artículo analiza cómo la educación ambiental se inserta (o no) en las políticas educativas dirigidas a la 'Nueva' Escuela Secundaria, dado el contexto reformista en el que se encuentra la etapa final de la educación básica en Brasil y la necesidad más que urgente de promover una educación que posibilite enfrentar el colapso socioambiental contemporáneo. Utilizando fuentes bibliográficas, documentales y estadísticas, se examinó el proceso histórico de las leyes y políticas de educación ambiental en Brasil y en el mundo, así como las formas en que la educación ambiental está destinada a trabajar en la educación secundaria brasileña, a partir de la nueva Base Nacional Común Curricular — BNCC. Los resultados demuestran que el horizonte de la enseñanza de la educación ambiental en Brasil, además de estar desarticulado, se encuentra en un proceso teleológico de borrado de las políticas educativas.

Palabras clave: Educación ambiental. Políticas educacionales. BNCC.

Introdução

Se por um lado é coerente a assertiva de que a pandemia da Covid-19, causada pelo novo Coronavírus — SARS-CoV2, revela ao conjunto da humanidade o desafio, como espécie e seres sociais, de repensar modos de vida e a sua relação com a natureza, por outro, expõe-se a barbárie socioambiental a que o capitalismo tem submetido a humanidade. Esta pandemia, como uma das formas de exacerbação das debilidades e contradições do modo de produção capitalista, situa a humanidade diante de uma lógica estúpida, na qual corporações privadas e poucos indivíduos adquirem lucros exorbitantes, e da incapacidade de Estados nacionais — porque tomados pela classe dominante — de preservar as vidas de grandes massas populares pertencentes à classe trabalhadora.

Reitera-se a obviedade de que a base fundante da relação entre o ser humano e a natureza é caracterizada pelo fato de esta ser a fonte permanente da existência, o que em termos práticos significa que o conjunto da humanidade, para sobreviver, necessita retirar dela os meios necessários à sua existência, diariamente (SAVIANI, 2021). Recursos naturais de fontes orgânica e inorgânica — tais como o ar atmosférico, que em função da presença do oxigênio garante a respiração; os alimentos, vitais para o metabolismo celular; a água, enquanto elemento basilar à origem e à continuação da vida — são elementos sem os quais os seres sociais não conseguiriam perpetuar-se. Seja como for, o fato é que na sociedade atual, a natureza tem sido reduzida a números, resultado de uma racionalidade econômica que degrada a mesma natureza da qual é dependente. A educação ambiental — EA surge, num contexto histórico de passivos ambientais, como uma ferramenta histórica e eminentemente crítica para se trabalhar a temática socioambiental no ensino formal.

O artigo analisou como a educação ambiental (a temática socioambiental) está inserida (ou não) nas políticas educacionais voltadas para o 'Novo' Ensino Médio, no contexto reformista em que, mais uma vez, se encontra a etapa final da educação básica no Brasil. Em outros termos, o estudo propôs esmiuçar se ainda há espaço para o ensino de educação ambiental no ensino médio brasileiro, diante da necessidade mais que urgente de se promover uma educação que possibilite aos indivíduos o enfrentamento do colapso socioambiental contemporâneo, sobretudo no atual cenário nacional. Através de uma abordagem teórica que considere as razões de uma crise educacional, social e ambiental, refletindo sobre a necessidade de uma pedagogia educacional que supere as evidentes debilidades inerentes ao ensino de EA.

Por meio de pesquisas bibliográficas, documentais e estatísticas se examinou o processo histórico das leis e políticas de EA no Brasil e no mundo, sobretudo, as voltadas para o ensino médio brasileiro. Foi realizada revisão histórica dos principais acordos internacionais coordenados pela Organização das Nações Unidas - ONU desde a década de 1970 (conferências de 1972, 1992; Agenda 21, Agenda 2030), assim como o exame das políticas

de EA no Brasil, consubstanciadas por diferentes órgãos da federação como Constituição Federal de 1988, Ministério do Meio Ambiente — MMA e Ministério da Educação — MEC. Verificou-se, igualmente, de que maneira se pretende trabalhar a EA no ensino médio brasileiro a partir do que está previsto na nova Base Nacional Comum Curricular — BNCC.

A escolha da BNCC se justifica na medida em que, se existe uma política de EA, ela estará expressa neste documento de caráter normativo que define “as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2018, p. 07); logo, fixa as normas da organização curricular e dos conteúdos em nível nacional, exclusivamente no âmbito escolar.

Os pressupostos teórico-metodológicos buscam dialogar com a Pedagogia Histórico-Crítica — PHC, de Dermeval Saviani. Instituída em meados da década de 1980, a PHC se constitui como método e teoria pedagógica educacional que reconhecem na educação escolar o propósito central de “possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados, aos conhecimentos formais ou a ‘cultura letrada’” (SAVIANI, 2019, s/p). Fundada em concepções da dialética materialista marxiana, trata-se de uma teoria pedagógica que se baseia na superação, no sentido de incorporar os avanços e, sobretudo, superar os seus limites (SAVIANI, 2019; SAVIANI, 2014). Portanto, se trata de uma escolha intencional, por entender que a educação, ainda que adjetivada com o termo *ambiental*, continua sendo um problema eminentemente educacional. A PHC pode explicar muitas de suas debilidades e apontar alternativas de superação. Temos neste artigo uma primeira aproximação.

Se for possível iniciar pelo final, os resultados deste artigo dão conta de que o horizonte do ensino de educação ambiental no Brasil, além de desarticulado, demonstra um verdadeiro processo teleológico de apagamento desta temática das políticas educacionais, especialmente, na BNCC. Vejamos o conteúdo da assertiva anterior ao longo das seções seguintes.

Políticas de educação ambiental no Brasil: revisão e reflexão necessárias

A particularidade do animal ser humano reside no fato de que, para existir, não basta que se adapte à natureza, como o fazem os outros animais. Os seres sociais necessitam realizar justamente o processo inverso: em lugar de adaptar-se, agem sobre a natureza de modo a ajustá-la e ou adaptá-la às suas necessidades (SAVIANI, 2021). A isto se adiciona a particularidade teleológica como categoria específica do agir humano (ALBINATI, 2020) que, diferentemente da de outros animais, é uma ação consciente e historicamente sobre a natureza a partir de objetivos específicos. Ou seja, para que o ser humano produza materialmente, ele necessita representar os objetivos reais mentalmente, antecipando em ideias os propósitos de sua ação.

John Foster (2014) também fornece elementos fundamentais sobre a importância da relação sociometabólica do ser humano com a natureza. Para o autor, a produção da existência (humana) sempre esteve caracterizada pela relação fecunda na qual, historicamente, os seres sociais organizados modificaram a natureza de modo a satisfazer suas necessidades, seja para reproduzir aquilo que já fora produzido, seja para criar continuamente novas necessidades. De certa maneira, este é exatamente o processo do trabalho – em sua relação sociedade e natureza – como humanizador do ser social. Portanto, o sociometabolismo e todo o processo histórico dessa relação correspondem a um processo simultâneo de descobertas, transformações, modificações e readaptações em intercâmbio.

Nas formas de organização social e econômica anteriores ao capitalismo sempre existiu, ainda que de maneira relativa e variável, a união e o intercâmbio entre ser humano e natureza. Isso se perde na sociedade moderna, em que se separa, de forma absoluta, o/a trabalhador/a de seus meios de vida. A natureza antes era considerada algo grande demais, a exemplo do temor da fome, da seca, da enchente e outros vários medos associados ao desconhecido e místico dessa natureza. Na sociedade capitalista prevalece o preceito dominador do ser humano sobre a natureza – entendida como mecânica – no qual predominam as visões positivistas e pensamentos liberais e neoliberais.

Em outros termos, a produção da existência humana, que antes esteve caracterizada por uma relação fecunda nas formas de modificar a natureza, visando satisfazer suas necessidades, hoje se apresenta mecanizada e reduzida a números. É fato que nas relações contemporâneas prevalece o preceito dominador do ser humano sobre a natureza (FONTES, 2017), com práticas insustentáveis, indicando a ausência do sociometabolismo anterior, construído historicamente entre sociedade e natureza, e também a ausência de outra importante reflexão: a de que se trata de uma só humanidade. Em razão disso, o uso racional dos recursos naturais para fins meramente lucrativos no capitalismo tem levado à sua destruição. E é a partir dessa constatação que se manifestam, ainda que de maneira incipiente, a necessidade de preservação e dos recursos naturais (SAVIANI, 2021). A Conferência Internacional de Estocolmo (1972) sobre Ambiente Humano, projetada pela Organização das Nações Unidas – ONU, por exemplo, emerge desse marco histórico de consciência ecológica. Naquele momento, foram debatidos os limites da ação capitalista sobre a natureza buscando a lucratividade, cujo *modus operandi* tem conduzido a humanidade ao atual colapso social e ambiental.

A EA emerge nesse contexto como importante ferramenta de combate e ação para a superação desses problemas, fortemente associada a movimentos ambientalistas, e em tempos recentes, amplamente difundida e cada vez mais institucionalizada como instrumento de política pública (SILVA & GOMES, 2019; GUIMARÃES, 2016). Como resultado das discussões e encaminhamentos da conferência da ONU em 1972, a EA adquire importância e abrangência global à medida que o rol de recomendações a serem postas em prática a coloca como imprescindível no movimento de mudança da intervenção

sobre o meio ambiente. Cinco anos mais tarde, na Conferência Intergovernamental de Tbilisi, realizada em 1977 na Geórgia, a EA se estabelece como nova dimensão educativa, evoluindo da condição de pressuposto recomendável para a sua institucionalização. O documento oficial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — Unesco, *A Educação Ambiental: as grandes Orientações da Conferência de Tbilisi*, se tornou referência para órgãos, indivíduos e instituições responsáveis pela EA em escalas regional, nacional e internacional, pois delibera tecnicamente sobre finalidades, objetivos, princípios orientadores e estratégias para a sua implementação (RAMOS, 2001). Fundamentada em três conceitos — “aquisição de novos conhecimentos e valores, novos padrões de conduta e a interdependência” (RAMOS, 2001, p. 205) — e com enfoque interdisciplinar e sistêmico, a EA presente no texto de Tbilisi deveria ser o resultado de da prática educacional visando resolver problemas concretos associados ao meio ambiente.

Ainda no âmbito internacional, 15 anos após a conferência de Tbilisi foi realizada a Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento — CNUMAD, no Rio de Janeiro, em junho de 1992. Embora trazendo o lema de que era preciso respeitar os interesses de todos, proteção e integridade do sistema ambiental e o desenvolvimento mundial (RAMOS, 2001; CALVO & CORRALIZA, 1994), o encontro foi marcado pelo significativo agravamento da desigualdade social, pobreza e degradação dos recursos naturais, além de notórias divergências e interesses inconciliáveis entre os países participantes. Na Rio 92, a EA ganhou destaque no capítulo 36 da *Agenda 21* (elaborada na conferência) que, para além de reafirmar as recomendações de Tbilisi, indicou a necessidade de centralizar esforços para o alcance do então chamado desenvolvimento sustentável — DS. A introdução desse ‘novo conceito’ a ser atingido justificava-se em função de, em 1987, no Relatório Brundtland, o DS ter emergido como “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades” (WCED, 1987, p. 19), supondo uma abrangência de atuação sobre o conjunto complexo de aspectos ambientais, sociais e econômicos (FEIL & SCHREIBER, 2017).

Em setembro de 2015, 193 países membros da ONU, entre eles o Brasil, estabeleceram o compromisso de garantir a melhoria das dimensões ambientais e sociais em seus territórios, por meio do documento denominado *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, que contempla 17 objetivos de DS e 169 metas a serem atingidas até 2030. Enquanto plano de ação para as pessoas, para o planeta e com ideais de prosperidade, paz universal e liberdade, essa agenda assume os compromissos prioritários de erradicação da fome e da pobreza, a proteção do planeta da degradação ambiental, o progresso econômico, social e tecnológico sustentável e a promoção de sociedades mais justas, inclusivas e livres da violência (AGENDA 2030, 2015a) — temas que se colocam, desde sempre, como urgentes e literalmente vitais nas escalas internacional e locais.

Para o nosso contexto, cabe a observância do objetivo quatro e algumas de suas metas:

Educação de Qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; [...] enxergando como fundamental a promoção de uma educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios de direitos humanos e desenvolvimento sustentável. A promoção da capacitação e empoderamento dos indivíduos é o centro deste objetivo, que visa ampliar as oportunidades das pessoas mais vulneráveis no caminho do desenvolvimento (AGENDA 2030, 2015b).

A promoção educacional dada aos indivíduos humanos é condicionada por uma série de outras questões, quais sejam, inclusão, igualdade, direitos humanos e desenvolvimento sustentável. Que, obviamente, apenas podem ter tratamento adequado quando trabalhadas de maneiras multi e interdisciplinar¹, exatamente em função da complexidade das relações contemporâneas entre sociedade e natureza, que exigem aproximação e colaboração entre as ciências da natureza e sociais. A área de Ciências Ambientais², por exemplo, surge em 2011 como uma 'emergência' interdisciplinar, à medida que considera a problemática ambiental como eminentemente social, na qual a agregação de diferentes áreas do conhecimento, a interação entre saberes e a cooperação entre instituições e países (BRASIL, 2019) precisam estar na 'ordem do dia'.

Essa proposta investigativa também encontra sintonia com as metas de:

4.7 Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento [...]. 4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (AGENDA 2030, 2015b).

Embora o Brasil seja país membro e signatário dos acordos internacionais referendados nas diversas conferências mencionadas até o momento, na contramão dessas recomendações, a questão ambiental e, mais precisamente, a introdução prática e institucional da EA, é permeada por contradições bastante evidentes. Por exemplo, no período em que o mundo vivenciava uma tendência de proteção ao meio ambiente, o Brasil da então ditadura militar foi conduzido tão somente por princípios de crescimento econômico sem qualquer consciência ecológica e de proteção ambiental (CUBA, 2010). Foi apenas a partir da redemocratização, na década de 1980, que se iniciaram processos de institucionalização da EA. A Constituição Federal de 1988, no Capítulo VI, sobre o meio ambiente, institui ao poder público a necessidade de "promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino". O MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs em 1997, apresentando a EA como tema transversal em todo o currículo (GUIMARÃES, 2016), a ser tratada de forma articulada pelas diversas áreas do conhecimento.

Ou seja, nesse momento revela-se a *transversalidade* como práxis de políticas de EA no Brasil, que, ao mesmo tempo possibilita a temática socioambiental nos cenários político e educacional, também a torna marginalizada, pela ausência de *status* como componente curricular obrigatório, por exemplo.

Criado em 1997, o Programa Nacional de Educação Ambiental — PRONEA, apresentado conjuntamente por MMA, MEC, Ministério da Ciência e Tecnologia — MCT e Ministério da Cultura — MinC, propôs, entre outros pontos, a intensificação de ações para implantação da EA no âmbito nacional. Em 1999, foi aprovada a Política Nacional de Educação Ambiental, expondo no art. 2º que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, 1999). Houve outras iniciativas institucionais, especialmente nos anos 2000: o Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis — SIBEA, do MMA; a formação das *Com-vidas nas escolas* e as Conferências de Meio Ambiente, promovidas pelo Órgão Gestor do PRONEA; e o *Vamos cuidar do Brasil com as escolas*, organizado pelo MEC (GUIMARÃES, 2016). Mesmo que esses exemplos sirvam em alguma medida para tornar realidade a presença da EA nas políticas públicas, isso não significa que a sua ‘promoção obrigatória’, ao continuar a ocupar lugar transversal no campo educacional, tenha sido consolidada em todos os níveis de ensino.

Na atualidade, o cenário político brasileiro é claramente pautado por propósitos ideológicos e a serviço da acumulação de capital (LOWY, 2020) manifestos na desregulamentação da economia, privatização de setores estratégicos, supressão dos investimentos em educação e pesquisa e sucateamento dos organismos e políticas ambientais. Busca-se, inclusive, desqualificar instituições de ensino (especialmente públicas), estudantes e professores/as, à revelia de importantes pesquisas realizadas ao longo dos séculos XX e XXI – 80% produzidas em universidades públicas – com a temática EA (CARVALHO, 2020; COSTA, 2019), mudanças climáticas e tantas outras sobre meio ambiente, além de ignorar a Constituição Federal, artigo 225, que determina: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, *impondo-se ao poder público* e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Certamente o lugar transversal da EA na gestão atual significa seu não-lugar nas políticas e práticas educacionais, haja vista o verdadeiro desmonte da política nacional de EA desde 2019. O retrocesso ocorre precisamente a partir das reestruturações do MMA e do MEC (órgãos gestores) e as consequentes extinções da Coordenação Geral de Educação Ambiental — CGEA, vinculado ao MEC, e do Departamento de Educação Ambiental — DEA, do MMA, que eram os órgãos gestores e, portanto, responsáveis por ‘fazer acontecer’ as políticas de EA no território nacional (SENADO FEDERAL, 2021a).

No recente debate sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), ocorrido em 14 de dezembro de 2021, organizado pelo Senado Federal e pela Comissão de Educação e Cultura, vários especialistas de todo o país, representantes de universidades públicas, conselhos nacionais e outros órgãos associados à EA brasileira denunciaram o desmonte das políticas de EA, especialmente pelo Governo Federal entre 2019-2021. Dentre pontos importantes, citou-se o 'efeito dominó' causado pelas extinções do CGEA e do DEA: interrupção do Comitê Assessor, do PRONEA e das 27 Comissões Estaduais de EA; além da drástica redução de orçamento voltado para a EA no país (SENADO FEDERAL, 2021a). O resultado da ausência de coordenação e articulação desses órgãos gestores é o quase total apagamento da EA no Brasil.

Percebe-se que a EA tornou-se, gradualmente, realidade nas políticas públicas e nos ambientes escolares e sociedade em geral. Isso não significa que haja consenso sobre sua importância, tampouco sobre como deve ser tratada nas redes de ensino e nas ações pedagógicas escolares. Há duas vertentes evidentes, com objetivos antagônicos. Resumidamente, a vertente conservadora revela-se como uma proposta na qual prevalece a intenção de reformar o atual modelo de desenvolvimento via soluções tecnológicas e pela lógica do mercado, não alterando, contudo, a lógica e racionalidade econômica. De outro lado, a vertente crítica busca a transformação social por meio de novas relações de produção, com a conseqüente construção de uma nova sociedade (GUIMARÃES, 2016). Essa última, a nosso juízo, deve levar em conta a dialética da contradição³, que a história demonstrou ser "do seio da velha sociedade que surgem os elementos que contestam essa ordem e, portanto, apontam na direção de uma nova ordem" (SAVIANI, 2014, p. 18). O capitalismo, por exemplo, surge dessa maneira.

Levando em conta as persistentes crises sociais e ambientais, é assertivo afirmar que a versão conservadora tem sido prioritária. Portanto, o paradoxo está no fato de que, embora alguns poucos queiram negar, é consensual o reconhecimento da existência e, mais ainda, da gravidade dos problemas socioambientais com os quais a sociedade contemporânea de modo de produção capitalista tem sido obrigada a conviver, cotidianamente. Também é consensual a compreensão da EA como importante ferramenta de combate e ação para a superação desses problemas. O cerne da questão "se vincula à reflexão de que esse reconhecimento não significa, de modo algum, que as propostas e ações nesse campo de pesquisa estejam sendo eficazes ou mesmo consensuais" (SILVA & GOMES, 2019, p. 16).

Cabe a observação ao seguinte consenso: é fato que hoje se conhece muito mais sobre os conceitos de desenvolvimento sustentável e de sustentabilidade do que se sabia 40 anos atrás; ainda, é fato que a grande maioria dos indivíduos acredita ser importante a preservação da natureza, para esta e para as futuras gerações (SILVA & GOMES, 2019). Os cenários contemporâneos também mostram que a EA ganhou espaço considerável na sociedade, seja no meio escolar/acadêmico ou no cotidiano das pessoas. No entanto, a

contradição quanto ao consenso reside na assertiva de que essa mesma sociedade degrada muito mais o meio ambiente, mostrando que o aumento no nível de consciência sobre a crise ambiental não a diminuiu (SILVA & GOMES, 2019; BOMFIM & PICCOLO, 2011).

Se antes da aprovação da BNCC, a EA no Brasil já ocupava lugar periférico na educação formal, mantendo-se como uma espécie de ‘preocupação marginal’, na qual a transversalidade significou verdadeira oposição à educação formal, ao invés de articulação, hoje ela teve decretada a sua ‘extinção’⁴. Como revela Isabel Carvalho (2020, p. 45), com a nova BNCC “se radicaliza uma política de invisibilidade, apagamento, e silenciamento da EA”, demonstrando que a histórica transversalidade da EA traduziu, dentre outros aspectos, o seu ‘não lugar’ na educação nacional. Assim, não é por acaso que o Brasil vivencia crises de vários tipos, nas quais o desprezo pelas pautas educacional⁵ e ambiental reflete a crise socioambiental sem precedentes, posicionando o país entre os que “são abertamente ecocidas e negacionistas do clima” (LOWY, 2020, p. 12).

Ainda que apresentando debilidades e inconsistências na política educacional brasileira, a EA sempre foi um importante mecanismo, mesmo que transversal, de resistência (consoante sua gênese fundada sob crítica) frente ao modo irracional do capitalismo e sua relação com a natureza. Ou seja, embora paradoxal em vários aspectos, a institucionalização da educação ambiental trouxe avanços para o tratamento da temática socioambiental no campo da educação; logo, sua presença é fundamental em todos os níveis e etapas educacionais.

Por outro lado, devido à ‘extinção’ dos parâmetros curriculares para a EA e, sobretudo, por não haver menção clara a ela na nova BNCC, a questão que o presente estudo coloca sob reflexão refere-se à esta inexistência na atual política educacional brasileira, mais especificamente no ensino médio. Não se trata de extinguir ou mesmo negar a EA, mas de incorporar os avanços históricos, em termos de leis e práticas e, sobretudo, de superar os limites e contradições históricas dessas políticas visando a adoção de uma EA verdadeiramente crítica, que se efetive como prática social.

Razões para uma educação ambiental permanente no ensino formal: primeiras aproximações

“UNESCO declara que a educação ambiental deve ser um componente curricular básico até 2025”⁶: esta foi a conclusão da mais recente conferência organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — UNESCO, entre 17 a 19 de maio de 2021, em cooperação com várias e importantes entidades internacionais, a exemplo do Ministério Federal de Educação e Pesquisa da Alemanha e, como parceiro consultivo, da Comissão Nacional da Alemanha para a UNESCO.

Sob a 'supervisão' e o acompanhamento virtual de 10 mil pessoas em nível mundial, 80 ministros e vice-ministros de Estado e outros 2,8 mil membros da sociedade civil envolvidos com a educação e o meio ambiente, decidiu-se atuar de maneira mais concreta sobre a educação, mais exatamente, sob o ponto de vista da transformação da aprendizagem para um planeta sustentável. Os fundamentos de tais medidas estão previstos na Declaração de Berlim sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável — EDS (UNESCO 2021a). A inclusão da EA ou EDS como componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino de todos os sistemas educacionais do mundo resulta de um amplo estudo recentemente publicado pela UNESCO, que analisa detalhadamente os planos e os currículos de educação de 50 países. Os resultados mencionam, por exemplo, que mais de 50% dos currículos não fazem qualquer referência às mudanças climáticas e que somente 19% sinalizaram trabalhar com o tema da biodiversidade (UNESCO, 2021b).

A chanceler alemã Angela Merkel, no discurso de abertura da conferência da UNESCO em 2021, fez referência à ampla rede de parcerias que a Alemanha esteve promovendo para realizar capacitações sobre o tema da sustentabilidade na área educacional. Para Merkel, "precisamos de capacitação para que o desenvolvimento sustentável não seja um privilégio de poucos, mas, sim, acessível a todas as pessoas. O sucesso do programa de Educação para o Desenvolvimento Sustentável para 2030 nos aproximará de todos os ODS" (UNESCO, 2021a, s/p). A declaração de Berlim também traz os compromissos e as ações previstas pelos 18 países da União Europeia para a implementação da EA em todos os níveis educacionais, um marco de ação da *Educação para o Desenvolvimento Sustentável para 2030* (UNESCO, 2021b, s/ p).

Os parágrafos anteriores permitem retomar a reflexão sobre as políticas de EA no Brasil e a problemática de sua transversalidade nos planos e currículos escolares. Por que uma problemática? Porque a Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, apesar de determinar que a EA esteja presente de forma *contínua e permanente* em todos os níveis e modalidades do ensino formal, a coloca na condição 'particular' de transversal, o que, entre outros pontos, a impede de se fazer presente enquanto componente curricular no ensino formal.

Como, então, garantir que a EA se torne *contínua e permanente* em todos os níveis e modalidades do ensino formal, com a presumível limitação jurídica atual, cuja centralidade está fundamentada na perspectiva transversal? No texto *A pesquisa em educação ambiental: perspectivas e enfrentamentos*, Carvalho (2020) reafirma o que Carmen Farias, Isabel Carvalho e Marcelo Borges (2017) já haviam apresentado à comunidade científica em 2017: a condição de transversalidade da EA a consolida hoje como uma ferramenta de aprendizagem periférica, esporádica e pontual, sem continuidade e tampouco centralidade sob o ponto de vista do processo formativo e curricular das instituições de ensino; conclui-se sobre a possibilidade de reconsiderar a inclusão da EA como componente curricular.

Assim, pensar sobre o objetivo de permanência contínua da EA nos ambientes escolares também significa considerar o exame mais detalhado das limitações que o termo transversalidade tem imposto para seu alcance. Portanto, a renovação da EA em alguma medida parece estar associada com a dissolução ou a desnaturalização da transversalidade que, historicamente, permeia seu ensino no Brasil. Diante disso, as razões para discorrer sobre uma primeira aproximação da educação ambiental permanente no ensino formal emergem dessa percepção global de inclusão da EA nos currículos que, apesar do peso político ideológico, corroboram muitas pesquisas científicas já mencionadas sobre essa discussão.

Tecidas essas considerações e, para além da percepção imediata da necessidade da presença da EA na educação escolar, como identificar uma postura não crítica em seu ensino e ao mesmo tempo construir uma EA efetivamente crítica? Entende-se, *a priori*, que essas questões podem ser elucidadas por meio da PHC como norteammento e posicionamento teórico do agir pedagógico no ensino de EA. Tendo a PHC a prática social como “ponto de partida e ponto de chegada” do processo educativo (SAIVANI, 2020), a proposição da EA como disciplina obrigatória nos currículos escolares, mais precisamente na etapa do ensino médio, se funda na superação da transversalidade histórica naturalizada em seu ensino no Brasil. Primeiro, porque a transversalidade limita as ações pedagógicas escolares à medida que não define critérios claros sobre como trabalhar a pretensa articulação – que, inversamente, desarticula – com as outras áreas do conhecimento; tampouco são definidas as formas de permanência contínua da EA nas atividades disciplinares, quando pretensamente trabalhadas interdisciplinarmente. Segundo, porque essa mesma transversalidade limita ou inviabiliza que a EA, consoante com a PHC, se torne “ponto de partida e ponto de chegada” do conhecimento (SAVIANI, 2021).

Historicamente, a EA tem sido colocada como ‘ponto de passagem’, servindo como mera mediação para o enriquecimento de outras áreas do conhecimento – física, biologia, matemática, geografia ou filosofia. Inversamente, caberia colocar a EA – e as Ciências Ambientais – como ponto de partida e de chegada do conhecimento, o que a tornaria o centro das preocupações, com um critério norteador no qual as contribuições das diferentes áreas passassem a ser avaliadas a partir da problemática educacional. O propósito aqui é considerar o ensino de EA não a partir de critérios externos ou do olhar de outras áreas de conhecimento – filosóficos, biológicos, matemáticos, geográficos, psicológicos –, mas que a contribuição interdisciplinar dessas outras áreas sirva para o enriquecimento e o avanço da pedagogia do ensino de EA. Portanto, é mais que pertinente sugerir a institucionalização curricular da EA enquanto componente curricular obrigatório e permanente, tendo em vista os avanços das ciências ambientais no Brasil e a necessária formação de indivíduos singulares capazes de enfrentar coletivamente a complexa problemática socioambiental de nosso tempo. Uma educação (ambiental) que seja capaz de produzir em cada indivíduo singular a reflexão sobre aquilo que é resultado da produção

histórica e coletiva do conjunto da humanidade em sua relação com a natureza. Ou seja, a educação escolar, ao propiciar o acesso dos indivíduos ao conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2020) e à cultura letrada deve assegurar aos/às estudantes a plena assimilação das razões de uma crise ambiental intimamente associada ao modo de produção da ordem social vigente, dando-lhes capacidade de converter essa assimilação intelectual em prática social efetivamente transformadora e, sobretudo, revolucionária.

O cerne da questão, então, é o fato de que não é suficiente colocar a EA em um nível transversal e secundário quando se pretende alcançar a transição ecológica, nos termos do desenvolvimento sustentável e da sustentabilidade socioambiental. É preciso torná-la um dos conteúdos centrais da educação escolar, preferencialmente em todos os níveis de ensino. As contradições estruturais (da produção) e superestruturais (jurídica e política, especialmente) da sociedade atual são evidentes, não havendo mais condições de aceitação de práticas invisibilizadoras da importância e da presença obrigatória de uma educação que priorize o ensino da relação entre sociedade e natureza numa perspectiva crítica, visando a superação do colapso ambiental ao qual a humanidade está submetida.

Trata-se, portanto, de pleitear uma EA permanente e necessária não apenas no âmbito jurídico e político (ou seja, numa dimensão superestrutural, ideológica), mas sobretudo, que se materialize no âmbito das práticas sociais, precisamente por terem sido assimiladas por indivíduos singulares e postas em prática pelo conjunto desses mesmos indivíduos, desde o ponto de vista da transformação e das revoluções sociais. O sentido mais específico dessa assertiva se coloca como a busca pela superação das políticas nacionais de EA brasileira, que apresentam contradições evidentes, mesmo mostrando avanços nos processos educativos formais e que sejam informalmente de conhecimento da sociedade de uma maneira mais ampla. Embora os dois aspectos sejam praticamente um consenso, um outro consenso também pode ser adicionado: como vimos, a sociedade atual degrada muito mais o meio ambiente do que fazia há 40 anos – marco das discussões internacionais sobre os limites da atuação capitalista sobre a natureza a partir de uma racionalidade econômica. Esse paradoxo demonstra que a adoção da EA tal como tem sido feita atualmente não cumpre a função de uma

prática educativa [que] assume o caráter de mediação no seio da prática social não se justificando, pois, por si mesma, mas pelos efeitos que produz no âmbito da prática social global por ela mediada. Sua eficácia é aferida, portanto, pelas mudanças qualitativas que provoca na prática social (SAVIANI, 2020, p. 69).

Diante disso, este artigo se atreve a assumir o seguinte ponto de vista: é urgente e vital que se efetive a EA como componente curricular obrigatório na educação básica, a partir de uma institucionalização nacional, o que implicaria a revogação, no art. 10, do “§ 1º - A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino” (BRASIL, 1999), presente na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Esta deveria

ser revisada no próprio “art. 10 - A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (BRASIL, 1999), dando lugar a outro texto que recomendaria a implantação da EA como disciplina específica no currículo, ao invés de negá-la, como atualmente.

Desde 2015 discute-se sobre uma proposição similar, através do Projeto de Lei — PL, nº 221, que se encontra pronto para pauta em comissão (SENADO FEDERAL, 2021b). Em outubro de 2021, o parecer da Comissão de Educação, Cultura e Esporte determinou a conversão do PL em *indicação*, com envio ao Congresso Nacional pela presidência da República. O PL 221

Altera as Leis nos 9.795/99, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental, para incluir como objetivo fundamental da educação ambiental o estímulo a ações que promovam o uso sustentável dos recursos naturais, além de inserir a educação ambiental como disciplina específica no ensino fundamental e médio, e 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação, para tornar a educação ambiental disciplina obrigatória (SENADO FEDERAL, 2021b).

As razões para se pleitear a EA como componente curricular possuem amparo científico, apelo político e apoio de membros da sociedade⁷. A identificação dos desafios quanto a legitimidade jurídica, implementação, adequação curricular e, mais importante, como se daria o processo pedagógico – a partir da PHC – será discutida ao longo deste estudo. Por fim, esta primeira aproximação abre espaço para o debate sobre o lugar ou o não-lugar da EA na BNCC.

O ensino médio e a Base Comum Curricular Nacional: paradoxos da novidade anunciada

A assertiva de que o campo educacional brasileiro sempre esteve permeado por disputas de classe e, sobretudo, fortemente caracterizado por interesses antagônicos, tem se mostrado ainda mais profunda diante do recente contexto reformista em que, mais uma vez, se encontra o ensino médio. Como será visto, se por um lado o ‘Novo’ EM promete imprimir mudanças significativas nas dimensões estrutural e de organização curricular, visando melhorias no processo de ensino-aprendizagem e na permanência estudantil, por outro lado, para muitos especialistas, tal reforma é um retrocesso, à medida que impõe brechas para privatizações da educação básica e prioriza a formação técnico-profissional para atender tão somente às demandas do mercado capitalista.

Assim, num contexto em que o ensino médio brasileiro é alvo de reformas, a BNCC é parte (complementar e central) de uma tríade, juntamente com a Lei nº 13.415/2017 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — DCNEM, fechando um processo iniciado com a Medida Provisória — MP nº 746/2016 (KOEPSEL; GARCI &

CZERNISZ, 2020). É válido inferir que a sua implantação já estava prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, nº 9394/1996. Aprovada entre 2017 e 2018, a BNCC é fundamentalmente um documento para orientar o ensino no Brasil, da educação infantil até o ensino médio. De acordo com o MEC, trata-se de um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 07). Ainda segundo o MEC, a BNCC deve nortear o desenvolvimento dos currículos pelas unidades federativas (estados, Distrito Federal e municípios), assim como as propostas e estratégicas definidas nos projetos político-pedagógicos de escolas públicas e privadas de educação infantil, fundamental e ensino médio brasileiras (BRASIL, 2018; INSTITUTO UNIBANCO, 2020). O documento base “estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica” (BRASIL, 2018), possibilitando que a educação brasileira caminhe para uma formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, baseada em princípios éticos, políticos e estéticos.

A imprescindibilidade do ensino médio é justificada na BNCC pela ‘garantia’ da universalidade, da permanência e das aprendizagens dos/das estudantes (direitos deficitários de acordo com a BNCC), respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. Em sua dimensão jurídica, o ensino médio é visto como a etapa educacional de ‘recriação da escola’, visando promover “de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser *protagonistas* de seu próprio processo de escolarização”, e “em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu *projeto de vida*, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018, p. 362, grifo nosso). Cabe às escolas de ensino médio, então, a formação de jovens críticos, responsáveis, criativos e autônomos, permitindo-lhes enfrentar os desafios econômicos, sociais e ambientais contemporâneos e intervir criativamente para o ‘novo’.

É pontuado ainda o fato de a BNCC ser um importante instrumento da política nacional de educação no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores/as da educação básica e na elaboração de conteúdos educacionais, como se observa no seguinte fragmento textual:

[a BNCC deve] contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 08).

Embora esteja descrito no website oficial do MEC que a BNCC é um documento construído democraticamente, com a participação de vários agentes e setores da sociedade, muitas pesquisas sinalizam exatamente o contrário (CORRÊA & GESSER, 2019, p. 688-9). Por exemplo, quanto ao decurso entre a proposição e aprovação desses documentos, há críticas sobre a ausência de diálogo e de reiteradas práticas arbitrárias – sobretudo, em função da forte rejeição de considerável parcela da sociedade brasileira, semelhante ao resultado das reformas de 1996/97 (KOEPEL; GARCIA & CZERNISZ, 2020; NEIRA, 2018). São dados que merecem atenção, pois a análise e a discussão sobre a BNCC são fundamentais, à medida que sua implementação incide na vida de mais de 47 milhões de estudantes (7,6 milhões de matrículas no ensino médio) e de 2,2 milhões de professores/as em mais de 224 mil escolas particulares e públicas da educação básica em todo o país (BRASIL, 2021).

Em relação ao conteúdo das propostas, as principais críticas se concentram em: ausência de criticidade e reducionismo ao tratar temas específicos; currículo baseado em competências e habilidades, que, segundo especialistas, limita as possibilidades criativa e pedagógica de professores/as; priorização de determinados componentes curriculares em detrimento de outros; caráter privatista e mercadológico; indicativos de impossibilidades objetivas de alcance de termos-chave, como protagonismo juvenil e projeto de vida (KOEPEL; GARCIA & CZERNISZ, 2020; CORRÊA & GESSER, 2019; NEIRA, 2018; SAVIANI, 2016). Mais contundentes são as menções a retrocessos na BNCC, como a volta de discursos desenvolvimentistas, de interesse do empresariado e das elites dominantes brasileira e internacional, vivamente intensificados pelo contexto político neoliberal. A formação integral, crítica, emancipatória e/ou libertadora dos/das estudantes permanece comprometida no campo educacional (NEIRA, 2018) e o horizonte reformista da educação básica brasileira permanece o mesmo de reformas educacionais: nada mais que um artifício para adequar a escola e ajustar a educação escolar aos interesses das classes dominantes (SAVIANI, 2019).

Considera-se que a finalidade da educação, como expõe Saviani (2021, s/p.), seja fundamentalmente “promover o pleno desenvolvimento, visando assegurar aos indivíduos a sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem e se reproduzem”. Para tanto, é preciso que as objetivações humanas produzidas historicamente sejam apreendidas, tendo como substância “conteúdos científicos, filosóficos, artísticos etc. selecionados e organizados de maneira a viabilizar a sua efetiva assimilação”. Ou seja, uma educação efetivamente libertadora da classe trabalhadora e não apenas atuando para reproduzir a ordem social vigente.

Recorre-se ainda à concepção freiriana de educação como prática de liberdade, pela qual o diálogo deve estar presente em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem (FREIRE, 2005), e o sujeito histórico professor/a / aluno/a “quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais emergirá dela

conscientemente carregado de compromisso com sua realidade da qual [...] não deve ser simples espectador" (FREIRE, 1985, p. 61). São aspetos que se tornam ainda mais atuais considerando-se as contradições em torno da pretensa reformulação do ensino médio.

Finalmente, para a etapa final da educação básica, a LDB nº 9.394/1996 define em seu art. 35 uma das finalidades do ensino médio: "III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (BRASIL, 2017, p. 24). Pontua-se, então, que o cerne da organização curricular e, portanto, o conteúdo da educação a ser selecionado e desenvolvido no ensino médio deverá "tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos" (SAVIANI, 2019, p. 08).

Considerações finais

A dimensão jurídico-ideológica da EA na BNCC foi fortemente marginalizada, de tal maneira que, em termos de registro escrito e ou de conteúdo, encontra-se mencionada em algumas notas de rodapé do referido documento oficial norteador da educação básica do Brasil. Dentre outros aspectos importantes, este fato dá indicativos de que a formação crítica sobre a problemática socioambiental em sua dimensão real não é prioridade educacional para o capitalismo.

Essa não priorização da temática socioambiental e, por consequência, a não priorização do ensino de EA na educação básica, corrobora os fatos já colocados anteriormente: i) há em curso um verdadeiro desmonte das políticas de EA no país; ii) a transversalidade como o lugar ocupado pela EA não é suficientemente capaz de situá-la contínua e permanentemente nos currículos e níveis de ensino no Brasil e; iii) os pontos anteriores permitem a assertiva de que é necessário romper com algumas questões naturalizadas sobre o ensino de EA. Conforme afirmado neste estudo, a nosso ver, é imperativo superar a transversalidade histórica que permeia o ensino de EA, pois o termo a coloca hoje numa dimensão de esquecimento, sem lugar na educação básica nacional.

O ensino de EA, do modo como se encontra estruturado, não encontra sintonia num currículo de atividades nucleares que precisam ser desenvolvidas nas escolas. O lugar da EA passa por uma perspectiva extracurricular, a exemplo da semana do meio ambiente, do dia da árvore e de outras datas pontuais de conteúdo similar. Num difícil cenário socioambiental no qual prevalecem discursos políticos negacionistas, recentes estudos internacionais sinalizam a urgência do ensino de EA como um dos elementos centrais das atividades escolares e, portanto, do currículo escolar.

Por fim, a ausência da EA como elemento nuclear das atividades escolares reforça a negação do acesso de grande parte da sociedade brasileira a conhecimentos sobre a relação entre sociedade e natureza diante de uma persistente crise socioambiental. O resultado,

como de costume, é que a “restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho” (SAVIANI, 2020, p. 58). Ou seja, a restrição do acesso ao conteúdo histórico-crítico-científico sobre as relações entre sociedade e natureza acarreta a dominação dos que não têm acesso a esse conhecimento.

Recebido em: 07/03/2022; Aprovado em: 22/03/2022.

Notas

- 1 A expressão interdisciplinaridade situa-se como sinônimo e metáfora de toda interconexão e ‘colaboração’ entre diversos campos do conhecimento e do saber, em projetos que envolvem as diferentes disciplinas, como nas práticas não científicas que incluem as instituições e atores sociais diversos (PHILIPPI, 2000).
- 2 Dentre outras atribuições, a área visa atender as necessidades da educação básica, especialmente por meio da formação continuada de professores/a.
- 3 Em oposição à lógica formal, que trabalha com princípio de exclusão dos opostos – no campo educacional, por exemplo, ‘se é teoria não é prática e se é prática não é teoria’, a lógica dialética trabalha com a inclusão das contradições, buscando sua superação por incorporação. Ver: SAVIANI, 2014.
- 4 Na BNCC, a EA é citada em somente cinco oportunidades. Em uma dessas menções, é tratada em apenas um parágrafo e junto a outros temas (direitos da criança e do adolescente, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso), como conteúdo facultativo, cabendo aos sistemas de ensino a decisão de incorporá-los. Nas outras quatro oportunidades, a EA é citada em nota de rodapé, sem destaque e ou detalhamento de como deverá ser trabalhada.
- 5 No artigo Bolsonaro, o ecocida publicado no Jornal da Unicamp, Luiz Marques (2019) expõe as crises ambiental e educacional no Brasil. É esclarecedora a assertiva, apresentada por seis ex-ministros da educação, de que: “a Educação se tornou a grande esperança, a grande promessa da nacionalidade e da democracia. Com espanto, porém, vemos que, no atual governo, ela é apresentada como ameaça” (MARQUES, 2019, s/p).
- 6 UNESCO declares environmental education must be a core curriculum component by 2025. Tradução livre dos/as autores.
- 7 No website oficial do Senado Federal, no qual tramita virtualmente o Projeto de Lei, há dados que demonstram a participação favorável ou não de parte da sociedade brasileira sobre o tema. Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120737>>.

Referências

AGENDA 2030. *A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. ONU, 2015a Disponível em: <<http://www.agenda2030.com.br/sobre/>>. Acesso em: 2 mar. 2021.

AGENDA 2030. *Educação de Qualidade*. ONU, 2015b. Disponível em: <<http://www.agenda2030.com.br/ods/4/>>. Acesso em: 2 mar. 2021.

ALBINATI, Ana Selva. Necessidade, Liberdade e Teleologia em Marx. *Eleuthería - Revista do Curso de Filosofia da UFMS*, Campo Grande, v. 5, n. 08, p. 137 - 154, 8 jul. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/reveleu/article/view/10360>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BOMFIM, Alexandre Maia & PICCOLO, Fernanda Delvalhas. Educação ambiental crítica: a questão ambiental entre os conceitos de cultura e trabalho. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 27, p. 184-195, jan./dez. 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 maio. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm> Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: ensino médio*. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. *Implementação*. [Sem data]. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. *Área 49. Ciências Ambientais*. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2019.

CALVO, Susana & CORRALIZA, José A. *Educación ambiental: conceptos y propuestas*. Madrid: CCS, 1994.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A pesquisa em educação ambiental: perspectivas e enfrentamentos. *Pesquisa em Educação Ambiental*, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 39-50, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.2020-15126>>. Acesso em: 08 jun. 2021.

CORRÊA, Shirlei de Souza. & GESSER, Verônica. Sobre as mudanças no ensino médio: algumas (in) certezas. *Revista online de Política e Gestão Educacional*. Araraquara, v. 23, n. 3, p. 680-95, ser./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12943>>. Acesso em: 1 mar. 2021.

COSTA, Cristiana Marinho da. *A formação de professores na área de educação ambiental: tendências da produção científica em eventos nacionais*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

CUBA, Marcos Antônio. *Educação ambiental nas escolas*. ECCOM, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 23-31, jul./dez. 2010.

FEIL, Alexandre André & SCHREIBER, Dusan. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 667-681, jul. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1679-395157473>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FARIAS, Carmen R. O.; CARVALHO, Isabel Cristina M. & BORGES, Marcelo Gules. One decade of environmental education research in Brazil: trajectories and trends in three national scientific conferences - ANPEd, ANPPAS and EPEA. *Environmental Education Research*, v. 24, n. 30, p. 1476-89, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1326018>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. *Marx e o Marxismo - Revista do NIEP-Marx*, Niterói, v. 5, n. 8, p. 45-67, 2017. Disponível em: <<https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>>. Acesso em: 11 maio. 2022.

FOSTER, John Bellamy. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. *Revista Margens Interdisciplinar*, Abaetetuba, v. 7, n. 9, p. 11-22, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão. *BNCC: Pandemia amplia desafios para implementação*. 2020. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/pandemia-aumenta-desafios-para-implementacao-da-bncc?utm_source=google&utm_medium=search&utm_campaign=professores_bncc>. Acesso em: 25 fev. 2022.

KOEPSSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina Oliveira & CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 36, e222442, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

LOWY, Michael. XIII Teses sobre a catástrofe iminente (ecológica) e as formas (revolucionárias) de evitá-la. *Movimento: crítica, teoria e ação*, Porto Alegre, v.1, n.16, p. 10-15, 2020.

MARQUES, Luiz. Bolsonaro, o ecocida. *Jornal da Unicamp* (edição web). 2019. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/luiz-marques/bolsonaro-o-ecocida>>. Acesso em: 08 jun. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-23, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

PHILIPPI JR., Arlindo. *Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais*. São Paulo: Signus, 2000.

RAMOS, Elisabeth C hristmann. Educação ambiental: origem e perspectivas. *Educar*. Curitiba, n. 18, p. 201-18. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/NhDhdgkXcnwdzbLwmmz9T4y/?lang=pt>>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil Argentina*. v. 3, n. 02, p. 11-36, 2014. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. *Colloquium Humanarum*. Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p. 4-12, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5747/ch.2019.v16.n2.h414>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Palestra: A última do "Ensino Médio". Evento: Contrarreformas Neoliberais e os caminhos da Esquerda. Youtube, 2016. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=TnprRq21Iuc>>. Acesso em: 13 março 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Educação e democracia*. Youtube, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZSnRdrm2NUo&t=2570s>>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SENADO FEDERAL. *Comissão de Educação e Cultura debate Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – 14/12/2021*. Youtube, 2021a Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZQqCmnK7tv0>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SENADO FEDERAL. *Projeto de Lei do Senado nº 221, de 2015*. Brasília, 2021b Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120737>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SILVA, Dweison Nunes Souza & GOMES, Edvânia Torres Aguiar. O Uso da Sustentabilidade como Argumento Legitimador da Artificialização da Natureza e do Social no Capitalismo Contemporâneo. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*. Rio Claro, v. 14, n. 2, 26-42, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.18675/2177-580X.2019-13461>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Learn for our planet: A global review of how environmental issues are integrated in education*. Paris: UNESCO, 2021a.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *Educação para o Desenvolvimento Sustentável: rumo à realização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Paris: UNESCO, 2021b.

WCED - World Commission on Environment and Development. *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

▶ ESPAÇO ABERTO

RETRATOS DA
ESCOLA



Práticas didáticas na inserção profissional docente: *um olhar sobre quatro contextos*

Didactic practices in the professional insertion of teachers:
a look at four contexts

Prácticas didácticas en la inserción profesional docente:
una mirada a cuatro contextos

ID GISELI BARRETO DA CRUZ*

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

ID CECÍLIA SILVANO BATALHA**

Secretaria Municipal de Educação de Niterói, Niterói-RJ, Brasil.

ID ELANA CRISTIANA DOS SANTOS COSTA***

Secretaria Municipal de Educação de Niterói, Niterói-RJ, Brasil.

ID FERNANDA LAHTERMAHER OLIVEIRA****

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

* Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores — GEPED/CNPq. *E-mail:* <cruz.giseli@gmail.com>.

** Doutora em Educação e professora na Secretaria Municipal de Educação de Niterói. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores — GEPED/CNPq. *E-mail:* <ceciliasilvano@yahoo.com.br>.

*** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora e Gestora na Fundação Municipal de Educação de Niterói. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores — GEPED/CNPq. *E-mail:* <profelana@hotmail.com>.

**** Doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e professora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *E-mail:* <felahter@gmail.com>.

***** Doutor em Educação e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores — GEPED/CNPq. *E-mail:* <zubufjr@hotmail.com>.

***** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e orientadora pedagógica na Prefeitura Municipal de Maricá. *E-mail:* <ingridfernandes.jc@gmail.com>.

🇮🇩 PEDRO HENRIQUE ZUBCICH CAIADO DE CASTRO****

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, Brasil.

🇮🇩 INGRID CRISTINA BARBOSA FERNANDES*****

Secretaria Municipal de Educação de Maricá, Maricá- RJ, Brasil.

RESUMO: O artigo analisa o recorte de uma pesquisa sobre concepções e práticas didáticas no ensino de professores/as recém-egressos/as de seus cursos de licenciatura, em situação de inserção profissional na educação básica, em escolas públicas. O estudo teve por objetivo analisar a contribuição da formação em didática para a docência de professores/as iniciantes; mapear e categorizar concepções e práticas didáticas mobilizadas por estes/as docentes, de diferentes componentes curriculares e de todas as etapas da educação básica. Alicerçado em entrevistas e observações, os resultados demonstram que as práticas docentes se inscrevem em concepções diferentes de ensino, porém convergentes no que toca à preocupação com o universo, interesse, necessidade e dificuldade dos/as discentes.

Palavras-chave: Didática e docência. Inserção profissional docente. Formação e Trabalho Docente.

ABSTRACT: The article analyzes one part of a research on didactic conceptions and practices of teachers who have recently graduated from their education courses and who are in a situation of professional insertion in basic education, in public schools. The study aimed to analyze the contribution of the training in didactics to the teaching of beginning teachers. It also aimed to map and categorize didactic conceptions and practices mobilized by these teachers from different curricular components and from all stages of basic education. Based on interviews and observations, the results show that the teaching practices are inscribed in different conceptions of teaching, but are convergent in terms of concern with the contexts, interests, needs and difficulties of the students.

Keywords: Didactics and teaching. Professional insertion of teachers. Teacher training and work.

RESUMEN: El artículo analiza el recorte de una investigación sobre concepciones y prácticas didácticas en la enseñanza de docentes recién egresados/as de sus cursos de licenciatura, en situación de inserción profesional en la educación básica, en escuelas públicas. El estudio tuvo como objetivo analizar la contribución de la formación en didáctica a la enseñanza de profesores/as principiantes; mapear y categorizar las concepciones y prácticas didácticas movilizadas por estos/as docentes de los diferentes componentes curriculares y de todas las etapas de la educación básica. A partir de entrevistas y observaciones, los resultados muestran que las prácticas docentes se inscriben en diferentes concepciones de la enseñanza, pero convergen en cuanto a la preocupación por el universo, el interés, la necesidad y la dificultad de los/as estudiantes.

Palabras clave: Didáctica y docencia. Inserción profesional docente. Formación y trabajo docente.

Introdução

Na intenção de compreender que concepções e práticas didáticas definem o ensino realizado por professores/as recém-egressos/as de seus cursos de licenciatura e se inserindo no contexto da educação básica, em escola pública, desenvolvemos uma pesquisa orientados por dois objetivos: i) analisar a contribuição da formação em didática para a docência de professores/as em início de carreira; ii) mapear e categorizar concepções e práticas didáticas que balizam o ensino de professores/as, de diferentes componentes curriculares e de todas as etapas da educação básica, que estão no início da carreira docente.

O interesse pelo estudo da formação de professores/as com um olhar sobre a didática, em especial no que toca à sua contribuição para docentes iniciantes, se justifica, pelo menos, em três perspectivas. A primeira delas se refere aos resultados de pesquisa sobre formação de professores/as no Brasil (ANDRÉ, 2010; 2013; BARRETTO, 2010; GATTI, 2010; 2013; LÜDKE & BOING, 2012; OLIVEIRA, 2014; LIBÂNEO, 2010a; 2010b; 2015a; 2015b), que têm sinalizado como a formação docente hoje, no âmbito dos cursos de licenciatura, sofre uma carência em relação à preparação prática, sobressaindo o peso das discussões teóricas, e a falta de articulação entre as disciplinas de formação específica e a pedagógica.

A segunda justificativa diz respeito à área da didática que, conforme os estudos que se debruçaram sobre a temática apontam, mostra-se marcada pela concentração de pesquisas na dimensão dos seus fundamentos teóricos em detrimento das condições e do

modo de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (MARCONDES, LEITE & LEITE, 2011; LONGAREZI & PUENTES, 2011; 2016).

A terceira relaciona-se com a fase da inserção profissional. De acordo com Maurice Tardif (2002, p. 11), o início no magistério “é um período realmente importante na história profissional do/a professor/a, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. As primeiras experiências vivenciadas pelos/as professores/as em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque é um período marcado por sentimentos contraditórios, que desafiam cotidianamente o/a professor/a e sua prática docente.

Tendo isso em mente e considerando os objetivos propostos para o estudo, nos concentramos em investigar como professores/as em início de carreira avaliam a sua formação em didática; e as concepções e práticas didáticas definidoras do ensino em que estão envolvidos/as¹. Nesse sentido, estabelecemos que os sujeitos participantes da pesquisa seriam egressos/as de 14 cursos de licenciatura de uma universidade pública localizada no estado do Rio de Janeiro, Brasil, com conclusão da formação inicial em até três anos (2013-2015), que não tivessem frequentado anteriormente algum outro curso de formação de professores/as e com ingresso profissional em uma rede pública de ensino municipal, estadual ou federal, também no período de até três anos (2013-2015). Conseguimos alcançar um grupo de 16 professores/as dos seguintes cursos de licenciatura: Biologia, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Sociologia².

Participaram da pesquisa 16 professores/as com idade entre 23 e 30 anos. Todos/as se declararam como sendo do sexo feminino ou masculino, com igualdade de distribuídos/as entre ambos sexos. Os anos de conclusão do curso de licenciatura, tal como definido no critério de escolha, são 2013, 2014 ou 2015, e a entrada na rede de ensino na qual estão inseridos/as se deu também nesses anos ou em 2016, sendo dois anos o maior espaço de tempo entre a conclusão da graduação e o início do trabalho como professor/a. Oito dos 16 entrevistados passaram às salas de aula como professores/as no ano seguinte à conclusão de seu curso de licenciatura, seis o fizeram no mesmo ano e três se inseriram como professores em uma rede de ensino dois anos depois de se graduarem. Quanto ao sistema de ensino, a maioria dos/as participantes, em número de 11, teve a sua inserção inscrita na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro para atuação no ensino médio. Apenas um/a participante que trabalha com o ensino médio se inseriu na Rede Federal, os demais, em número de quatro, adentraram em redes municipais para atuarem com o Ensino fundamental.

Metodologicamente, optamos pela realização de entrevistas com todos os sujeitos e observação de aulas de quatro deles: História, Inglês, Matemática e Anos iniciais do Ensino fundamental (Pedagogia). Por meio das entrevistas, tivemos chance de captar aspectos didáticos de todos/as os/as participantes e, segundo as observações, pudemos

testemunhar quatro professores/as e suas aulas, na relação com seus/as alunos/as, a classe, em torno do conhecimento em um determinado contexto, e, portanto, em uma expressão singular da sua didática.

Investigar concepções e práticas didáticas de professores/as egressos/as de variados cursos de licenciatura nos remeteu para o testemunho de sua atividade na dimensão mais real, objetiva e efetiva. A observação se situa como estratégia potente de reconhecimento das didáticas em curso na fase mais emblemática da trajetória profissional, a inserção na carreira.

Organizamos os dados por meio de vários exercícios de leitura e combinação, que geraram quadros de aspectos convergentes e divergentes referentes a cada um dos quatro eixos dos roteiros da entrevista: i) caracterização do/a professor/a; ii) avaliação da formação em didática; iii) concepções e práticas didáticas, iv) aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional; e os quatro eixos da observação: i) organização da sala e da turma para a aula; ii) acontecimentos da aula; iii) estratégias mobilizadas pelo/a professor/a para ensinar; iv) relacionamento professor/a e alunos/as.

Para interpretar os dados, utilizamos os fundamentos teóricos sobre o ensino, objeto da didática, enquanto especificidade profissional docente (ROLDÃO, 2007; 2005) e sobre a didática e a base do conhecimento profissional de professores/as (SHULMAN, 1987; 2004). A partir de Maria do Céu Roldão (2007; 2005), buscamos problematizar como o ensino é compreendido e trabalhado por docentes que se encontram em processo de inserção profissional. Com as contribuições de Lee Shulman (1987; 2004), procuramos compreender como a relação entre a didática e os conhecimentos profissionais de professores/as se expressa nos fazeres e saberes desses/as docentes.

Através da análise das entrevistas verificamos que a escolha da profissão e da área de ensino decorre da articulação de fatores relacionados às experiências com a cultura profissional docente proporcionadas no início da licenciatura, tendo em vista que o ingresso no curso se dá pela possibilidade de acesso ao ensino superior muito mais do que pelo desejo de ser professor/a, e à compreensão de que o trabalho docente, para além de uma identificação natural associada à ideia de talento, é de natureza relacional e interativa e, portanto, é mobilizador de conhecimentos profissionais.

Frente a isto, a visão acerca da profissão se situa na interseção entre aspectos de satisfação e realização e de conflitos e incertezas, para além das preocupações oriundas das condições em que o trabalho se realiza; se de um lado se observa razoável empregabilidade, de outro, se verifica uma carreira pouco atraente, com baixos salários, dupla e/ou tripla jornada e muitos desafios intelectuais, emocionais e relacionais.

As entrevistas permitiram constatar que a contribuição da formação em didática para a docência de professores/as em início de carreira ocorre no encontro entre a formação acadêmica e a formação prática, condição, no nosso entender, para a formação profissional. A didática enquanto campo de conhecimento sobre as práticas de ensino se dirige para o

agir do/a professor/a, para que seus/as estudantes aprendam com sentido o conhecimento proposto. Desse modo, ensinar é ação situada, teorizada e mobilizadora de conhecimentos de natureza diversa. Uma formação centrada em pressupostos mais acadêmicos do que práticos dificilmente favorecerá ao/à futuro/a professor/a saber não somente o que fazer para ensinar, mas as razões pedagógicas que fundamentam esse fazer.

O entendimento narrado acerca do ofício do/a professor/a foi marcado pela ânsia ao conhecimento –‘como se faz para ensinar’, muito mais interrogativo do que porque ensinar da maneira que se ensina, ressaltando uma compreensão da didática como campo de ordem mais ligada aos métodos e técnicas de ensino do que responsável pela investigação, criação e mediação do processo ensino-aprendizagem. No entanto, a prática narrada deixa ver a importância do/a aluno/a, enquanto sujeito para quem se dirige as propostas de ensino, e a preocupação de alcançá-lo em sua inteireza e complexidade. Isso se expressa no diálogo, nem sempre harmonioso, entre a função social e a relevância política do conteúdo de ensino e as necessidades e dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes.

Sobre o momento de chegada à escola, prevalece a constatação de que a inserção profissional não tem sido pensada de maneira acolhedora pelas instituições de ensino que indicam de imediato aos/as professores/as suas turmas e salas, sem que haja uma breve apresentação sobre a instituição, o conteúdo e os/as alunos/as que dela fazem parte. Foi possível depreender que há um choque inicial na chegada à escola, causando medo e tensão nos/as iniciantes e uma desconfiança por parte da equipe gestora. Com o passar do tempo, os/as professores/as recém chegados/as conseguiram ir, aos poucos, se inserindo no contexto profissional e buscando parcerias. Uma característica marcante observada nas entrevistas foi o isolamento dos/as professores/as que se sentem excluídos/as e sozinhos/as, demonstrando como o ensino tem sido considerado um ato privado. Para superar as dificuldades, os/as entrevistados/as afirmam buscar novas estratégias de ensino-aprendizagem, na tentativa de ensinar melhor e com mais qualidade. Eles/as revelam buscar parcerias, de modo que a troca com os/as colegas de profissão é vista de modo positivo e satisfatório.

Tendo em vista o panorama analítico apresentado, partimos às observações para compreender aspectos da docência em contexto real de ensino. Como as concepções narradas desses/as professores/as se conectam às suas práticas? Como se dá a organização da sala e da classe? O que acontece durante a aula? Quais estratégias de ensino são mobilizadas com mais recorrência? Como o/a professor/a interage e se relaciona com os/as alunos/as, outros/as professores/as e demais funcionários/as da escola?

A definição dos/as docentes cujas aulas seriam observadas considerou os critérios de aceitação (autorização), viabilidade institucional (permissão), localização da escola (mobilidade dos/as pesquisadores/as), tempo (exequibilidade da pesquisa), alcance de duas diferentes etapas de ensino da educação básica (Ensino fundamental e ensino médio) e de diferentes redes de ensino (municipal e estadual). Assim, chegamos aos/as professores/

as da área multidisciplinar dos anos iniciais do ensino fundamental (Pedagogia), de História e Matemática dos anos finais do ensino fundamental e de Inglês do ensino médio.

As observações foram realizadas por pesquisadores/as de campo durante um semestre letivo, no caso de História e Pedagogia, e durante um ano letivo, no caso de Matemática e Inglês. A definição do tempo de observação considerou o mínimo de dez aulas e a prática da observação se baseou nos pressupostos da etnografia, com respaldo nas orientações de Howard Becker (1997) e Florence Weber (2007).

Neste artigo, nos deteremos nas análises produzidas a partir das observações de aulas desses/as quatro professores/as, com o objetivo de favorecer uma visão consubstanciada de práticas docentes de professores/as em inserção profissional. Trata-se de olhares da sala de aula que, apesar de se alinharem em uma mesma perspectiva de observação, possibilitam retratos diversos do que fazem e como fazem nossos/as iniciantes para ensinar.

A prática docente em seu contexto: o que dizem os resultados?

A observação ocorreu em contextos diferentes, porém com equivalências: são escolas públicas, com docentes em início de carreira que fizeram licenciatura na mesma universidade pública. Essa condição não altera a complexidade que envolve o ingresso de cada um/a desses/as quatro professores/as à sala de aula. Isso porque, ao fim da formação docente, espera-se que o/a estudante seja um/a profissional e já saiba, idealmente, tudo aquilo que precisa para iniciar no magistério. Como esse/a estudante universitário/a transforma, então, a sua expertise no conteúdo, de maneira que outros/as consigam compreender? Como esses/as egressos/as de diferentes licenciaturas mobilizam os saberes constituídos em conjunto com a formação inicial para ensinar?

A observação de, no mínimo, dez aulas de cada professor/a, conduziu quatro pesquisadores/as de campo aos ambientes de trabalho dos/as profissionais situados/as em quatro contextos distintos, todos no estado do Rio de Janeiro: uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental em uma classe do 5º ano, escola municipal na Baixada Fluminense; um professor de História dos anos finais do ensino fundamental, escola municipal na zona norte do Rio de Janeiro; uma professora de Matemática também dos anos finais do ensino fundamental, escola municipal na zona sul da mesma cidade; e, finalmente, uma professora de Inglês do ensino médio, escola estadual na zona sul da capital do estado.

De início, cabe ressaltar que a localização de cada escola configura contextos com realidades diferenciadas na dimensão territorial do Rio de Janeiro: Baixada Fluminense, Zona Norte e Zona Sul da capital. Outro dado que evidencia particularidades ao cruzar os quatro contextos refere-se às diferentes etapas de atuação dos/as professores/as: ensino

fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. A tabela 1 possibilita uma visão panorâmica desses/as professores/as e seus contextos de atuação.

Tabela 1: Professores/as observados/as

Licenciatura	Área disciplinar	Rede de ensino	Localização da escola	Etapa da educação básica	Ano escolar	Tempo de Magistério
Pedagogia	Língua Portuguesa e Ciências	Municipal de Mesquita/RJ	Baixada Fluminense/RJ	E. Fundamental: anos iniciais	5º	5 anos
História	História	Municipal do Rio de Janeiro/RJ	Zona Norte - Rio de Janeiro/RJ	E. fundamental: anos finais	-	4 anos
Matemática	Matemática	Municipal do Rio de Janeiro/RJ	Zona Sul - Rio de Janeiro/RJ	E. Fundamental: anos finais	6º, 8º e 9º	2 anos
Letras: Português Inglês	Inglês	Estadual do Rio de Janeiro/RJ	Zona Sul - Rio de Janeiro/RJ	E. Médio	1º, 2º e 3º	3 anos

Fonte: Elaborada pelos/as autores/as, 2018.

Os/as pesquisadores/as observaram os contextos descritos orientados/as por um roteiro previamente definido, tendo em vista cinco indagações principais: i) como é a organização da sala e da turma para a aula? ii) o que acontece durante a aula? iii) quais estratégias são mobilizadas pelos/as professores/as para ensinar? iv) como acontece a interação e o relacionamento entre professores/as e alunos/as? v) quais as conquistas e aprendizagens?

Com foco nos saberes e fazeres dos/as professores/as, apoiados/as na perspectiva dos sujeitos, nos sentidos atribuídos pelos/as próprios/as docentes às suas ações, retornamos a cada uma das questões orientadoras da observação como uma possibilidade para a compreensão das concepções e práticas didáticas desses/as profissionais. Para relatar o conteúdo das observações, optamos por uma análise simultânea e cruzada dos quatro contextos, buscando substanciar, nas situações diversas de cada realidade, a compreensão de docência que emerge das vivências em curso.

Como é a organização da sala e da turma para a aula?

Sobre à organização do espaço físico das salas de aula, as semelhanças entre os/as quatro professores/as são evidentes e estão em conformidade com a visão hegemônica de arrumação do espaço escolar: carteiras enfileiradas, estudantes uns atrás dos outros,

quadro à frente, armários, murais, cartazes, mapas, ventiladores e/ou climatização. Ou seja, a constituição dos espaços físicos corresponde ao que se presume de uma sala de aula sem novidades, com mobílias e objetos na maior parte do tempo estáticos.

Com relação ao local onde cada aluno/a se assenta, nas aulas de História e Matemática, existem lugares preestabelecidos, sob a justificativa de manutenção da disciplina. No caso das aulas de Matemática, em uma das turmas, foram mapeados lugares e exposto um cartaz no mural da sala com os nomes e as posições de cada discente, o que nos leva a reconhecer o quanto a ideia de corpos dóceis e disciplinados (FOUCAULT, 2009; 2010) se solidificou ao longo do tempo na prática pedagógica dos/as professores/as. A arrumação da sala nas aulas do 5º ano, bem como nas de Inglês, não foi observada a determinação de lugares pré-fixados.

Embora a arquitetura dos espaços escolares possa nos ajudar a compreender perspectivas, métodos e práticas de ensino, a constatação de ambiente que se mantém sem alterações no decorrer das aulas e, antes disso, que se consolidou, ao longo do tempo, como uma forma de expressão da cultura escolar, não nos impediu de perceber práticas diferenciadas que não são condizentes apenas com a ideia de aulas transmissivas, bastante representativas dessa cultura. O que acontece durante as aulas revela concepções e práticas didáticas que apresentam novas compreensões sobre o aprendizado da docência. Nesse cenário, passaremos a destacar essa questão.

O que acontece durante a aula?

De acordo com Carlos Marcelo (2016), a complexidade da profissão é maior nessa etapa em que o/a professor/a inicia a função docente, diante de uma dupla ação: deve ensinar e deve aprender a ensinar. O olhar atento para o que acontece na sala de aula dos/as professores/as do 5º ano, de História, Matemática e Inglês nos permite perceber que, mesmo com um tempo relativamente pequeno no magistério, esses/as docentes já apresentam certa desenvoltura em relação às exigências e à complexidade que o ofício de ensinar apresenta, aspecto que será explicitado a seguir, na descrição de algumas das práticas realizadas em sala.

O professor de História, com quatro anos de exercício profissional, demonstra preferência por trabalhar o conteúdo de forma dialogada com os/as discentes. Com evidente preocupação com a aprendizagem, utiliza variadas estratégias para ensinar, com especial atenção ao uso de imagens como recurso e fonte de análise; se movimenta em sala, vai até onde os/as alunos/as estão em suas carteiras e faz correções dos exercícios em estreita conexão com as respostas apresentadas pelos/as estudantes. No encaminhamento das aulas, torna-se marcante o raciocínio pedagógico que conduz o processo ensino-aprendizagem e o conhecimento pedagógico do conteúdo, tal como define Shulman (2004). Tal pressuposto pode ser verificado no trecho a seguir, extraído do diário de campo:

O professor inicia a aula com a apresentação do seu tema: Islamismo. Fala sobre a necessidade de se trabalhar temas como este justamente para desconstruir preconceitos. Ele utiliza datashow e recorre a muitas imagens. A partir das mesmas, anota todas as palavras que vem à cabeça dos estudantes quando veem tal imagem, as hipóteses dos mesmos. Aos poucos, vai inserindo a história no contexto. O professor provoca a todo instante a participação da classe, solicitando que os estudantes comentem sobre a imagem projetada. Depois de mostrar algumas imagens (total de 6), o professor pede para uma aluna distribuir uma folha para cada colega e solicita que eles copiem do quadro a imagem que mais chamou atenção. Como está trabalhando com símbolos, pede para que cada um faça uma pesquisa em casa sobre o símbolo escolhido, solicitando a fonte pesquisada e informando que Google não é fonte e sim ferramenta (DIÁRIO DE CAMPO, 27 mar. de 2017).

Assim como o professor de História, a professora de Inglês, com três anos de exercício profissional, trabalha os conteúdos com rigor conceitual e forte preocupação com a aprendizagem dos/as alunos/as. Para tanto, empenha-se em destacar a importância do contato com diferentes culturas por intermédio da língua inglesa, tornando-a mais acessível aos/às estudantes. Opera com uma prática multiletrada que ancora aspectos presentes na contemporaneidade; trabalha com ênfase em imagens referentes ao ensino-aprendizado de textos multimidiáticos; seu material é elaborado e utilizado com a intenção de auxiliar os/as discentes a pensarem criticamente, tal como se pode observar nos registros a seguir:

Professora pergunta aos alunos se eles sabem qual foi o veto de Donald Trump e rapidamente explica aos que não sabem. Alguns alunos procuram explicar, mas há equívocos nas respostas. Por isso, a professora prefere exemplificar e deixar claro o significado político e social da postura do presidente dos Estados Unidos. Neste momento, a professora faz uma explicação diacrônica sobre a possível origem de todos esses conflitos ou, pelo menos, sobre um evento específico que foi determinante para que essa agenda política seja potencializada. Professora pergunta se os alunos sabem/ se lembram/ ou já ouviram falar de 11 de setembro de 2001 (DIÁRIO DE CAMPO, 1 fev. de 2017).

Nesta turma, há o trabalho com aspectos culturais, políticos e sociais. Professora explica o significado de Green-card. Primeiro, ela pergunta aos alunos se eles entendem o que isso significa. Depois, procura explicar a partir das respostas dos alunos (DIÁRIO DE CAMPO, 17 fev. de 2017).

As práticas didáticas dos/as professores/as de História e de Inglês se alinham em uma perspectiva que nomeamos como dialógica e ancorada culturalmente. Dialógica porque o diálogo é a força motriz da mediação do ensino-aprendizagem. A sala de aula é um espaço de circularidade de narrativas, experimentos, argumentações discursivas em torno do conhecimento. A dimensão cultural se sobreleva em face do caráter contextualizado da abordagem do conteúdo, com forte apelo aos fatos da atualidade e das diferenças locais e regionais. Assim, ao aproximar as práticas didáticas desses/as professores/as, observamos que o conceito de ensinar para ambos tem estreita relação com a forma como Roldão (2007, p. 94) traduz essa função, caracterizando-a pela figura da

dupla transitividade e pelo lugar da mediação, demarcando, neste conceito, a diferença entre ‘professar um saber’ e ‘fazer aprender alguma coisa a alguém’. Parece-nos que a dupla transitividade sinalizada por Roldão (2007) é um conceito potente na sala de aula e na prática didática desses/as discentes.

Os dois professam um saber específico, apresentam conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2004, p. 95), sem se distanciarem da preocupação com a aprendizagem dos/as alunos/as. De acordo com Roldão (2007, 95), “o ato de ensinar só se atualiza nessa segunda transitividade corporizada no destino da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar”.

Compreendemos, assim, que as concepções e práticas didáticas desses/as professores/as, mesmo com atuação em áreas do conhecimento diferenciadas, são muito próximas, envolvendo, nessa dinâmica, didática que assume uma dimensão para além da preocupação do que e como ensinar, mas, associada a esse fazer. Assim como, abarca as indagações referentes ao para que ensinar, para quem ensinar e por que ensinar. Como disse a professora de Inglês:

“Eu tento puxar deles... tudo que qualquer pessoa falar em sala de aula, tento aproveitar. Eu tento levar alguma coisa que eu acho que está no mundo deles. Eu trabalho com vídeo, com tablet, com mídia. Eu gosto muito de usar assim a cultura pop e colocar em sala de aula” (Professora de Língua Inglesa, 2017).

Voltando-nos para as práticas didáticas da professora de Matemática, com apenas dois anos de exercício profissional, notamos que a forma como compreende o processo ensino-aprendizagem desloca-se em direção diferenciada à dos/as professores/as de História e de Inglês. Em suas aulas, são presenças constantes as exposições orais, com demonstração do conteúdo no quadro, seguida de exercícios de aplicação, fixação e revisão. As correções desses exercícios são feitas oralmente, com a participação dos/as alunos/as, que ditam as respostas, e quando um/a estudante demonstra que compreendeu o conteúdo, em geral, o exercício é dado como feito e a matéria como cumprida. A apostila adotada para o ensino de Matemática em todas as escolas da rede municipal é utilizada como um importante suporte para as aulas. O trecho a seguir, extraído do diário de campo, corrobora essa percepção:

Para exercitar, a professora indica a página 15 da apostila e pede que, caso tenham dúvidas, passem na mesa dela para tirá-las. Depois chama atenção para um enunciado, no qual diz que se deve armar a equação, e não resolver a raiz. Os alunos resolvem o exercício em silêncio, alguns se juntam em duplas, e a maioria aparenta estar tentando solucioná-los. Alguns levam a apostila à mesa da professora para tirar dúvidas. E ela explica: “é só você fazer $5,2 \times 5,2$. Faz como se não tivesse a vírgula, e na hora do resultado coloca a vírgula”. Depois ela explica quantas casas pular na multiplicação (DIÁRIO DE CAMPO, 20 fev. de 2017).

A professora de Matemática, ao mesmo tempo que se preocupa com o aprendizado dos/as estudantes, sua compreensão e o significado que atribuem aos conceitos compreendidos não demonstra uma visão interpretativa da Matemática, enquanto prática social constituída de saberes e relações complexas. Não há, em seu ensino, uma prática problematizadora, que vise uma ação transformadora, unindo conteúdo e diferentes processos pedagógicos. Não observamos estratégias variadas que auxiliem o ensino da Matemática, seja o uso de jogos, softwares ou materiais manipulativos.

A formação em Matemática é preponderante na sua concepção de ensino, fazendo prevalecer o conhecimento sobre o assunto em detrimento da compreensão pedagógica do conteúdo. Para Shulman (1987), o conhecimento pedagógico do conteúdo trata de um amálgama entre o conteúdo e os processos pedagógicos, entendendo que um deve ser usado a favor do outro, transformado em outro saber, o saber da profissão docente, no qual somente um/a especialista em ensino é capaz de mobilizar. Compreendemos que a concepção e a prática didática da professora de Matemática se alinham em uma perspectiva categorizada por nós como transmissiva, onde o/a professor/a é aquele que ensina pela via da exposição do conhecimento e o/a discente quem recebe pela via da sua aplicação e repetição. Essa percepção evidencia grande peso da área, com forte presença no currículo escolar, e muita inscrição, como já foi dito, no conhecimento do conteúdo.

Ao deslocar o olhar para as aulas no 5º ano, é importante observar que ele integra a etapa dos anos iniciais e que, embora o ensino fundamental seja um segmento único em duas etapas, há diferenças significativas que fortalecem a fragmentação entre os anos iniciais e os anos finais. Ao analisar o cotidiano na sala de aula da professora atuante no 5º ano do ensino fundamental, chamamos atenção ao tempo diferenciado que a docente possui com seus/as alunos/as, pois são mais horas diárias e mais dias na semana do que um/a professor/a dos anos finais, definindo, assim, outras possibilidades para a dinâmica em sala.

Desse modo, a professora observada recolhe diariamente as tarefas de casa, tem tempo de conversar com quem não fez as atividades propostas, buscando justificativa por não tê-las feito, corrige, observa dificuldades, chama à mesa para auxiliar e conversar, retoma conteúdos trabalhados anteriormente, informa aos/as alunos/as o que será realizado naquele dia. Ou seja, o exercício da docência se desenvolve a partir de outra lógica temporal. Não que os/as outros/as professores não façam ou não possam vir a fazer, mas no sentido de que o tempo da relação possibilita outros investimentos para o fazer pedagógico. O excerto a seguir é representativo dessa condição:

A professora começa a aula apresentando o livro confeccionado pelos alunos com o título de *Livro da vida*. Ela solicita que uma aluna apresente o seu livro ao observador e aos colegas. A aluna explica que é um livro confeccionado pelos próprios alunos, onde eles criam contos, histórias e fábulas. Assim que ela finaliza a apresentação, a professora diz que vai contar um trecho da história do livro *Lolo Barnabé*, de Eva Furnari, e que é para cada uma/a anotar em seus cadernos as palavras desconhecidas.

Após contar parte da história, pede para a classe listar as palavras desconhecidas. Foram apontadas as seguintes palavras: entusiasmado, bronco, bem-humorado e aninhado. A professora não diz o significado. Ela pede para os alunos que sabem compartilhar com todos. Coletivamente, a professora está trabalhando os sentidos de cada vocábulo conforme os colegas vão falando. Ela escreve os significados no quadro ao lado da palavra. Na sequência, ela solicita que todos copiem do quadro as palavras listadas e seus significados com espaço entre uma e outra. Em seguida, orienta para que pesquisem o significado no dicionário. Ela orienta para que, em casa, cada uma compare o significado apresentado pela turma com o que está registrado no dicionário (DIÁRIO DE CAMPO, 18 mai. de 2017).

Outro aspecto de diferenciação em relação aos demais contextos é o ensino multidisciplinar. Enquanto os/as outros/as docentes ensinam conteúdos referentes a uma área de conhecimento, a professora do 5º ano, apesar de o conhecimento também ser organizado pela lógica disciplinar, é, geralmente, responsável pelo ensino de todas as áreas. No caso observado, a docente trabalha especificamente com as áreas de Língua Portuguesa e Ciências, ficando as áreas de Matemática, História e Geografia para a sua colega. Esse aspecto, bastante específico do currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, poderia favorecer práticas didáticas interdisciplinares. Todavia, ainda que a professora experimente relações entre os conteúdos das áreas e promova atividades diversificadas para a sua exploração, não observamos um trabalho metodológico que articule as duas áreas do conhecimento.

Cabe realçar que o tempo parcelado e o currículo disciplinar não se colocam como impeditivos para o professor de História trabalhar com estratégias didáticas mais alinhadas à perspectiva teórico-metodológica interdisciplinar e intercultural. O desenvolvimento de algumas propostas de trabalho, como, por exemplo, a Assembleia dos Trabalhadores e as Cartas da Guerra, constitui bom exemplo da sua concepção de ensino e das escolhas que realiza para o desenvolvimento curricular.

No primeiro caso, os/as estudantes, organizados em grupos de trabalho, assistem conjuntamente a um vídeo sobre uma assembleia de um sindicato, devendo cada grupo criar lemas, símbolos e seus argumentos para defender a sua proposta, por meio de uma dramatização. No segundo caso, os/as alunos/as recebem cartas de pessoas que viveram uma guerra, para analisar aspectos históricos relacionados a outros de ordem geográfica, política, econômica, social e humanitária. As estratégias utilizadas por si só ensinam a exploração do conteúdo em uma dinâmica interdisciplinar e intercultural.

Voltando à professora do 5º ano, através das observações, constatamos uma prática pedagógica favorável ao diálogo, a interação e a preocupação com a aprendizagem discente. Sua mediação entre o conteúdo a ser ensinado e a compreensão do/a estudante se processa numa perspectiva onde a interação e a criatividade são exploradas por meio de atividades diferenciadas, preenchendo o tempo em que a docente está com seus/as alunos/as. Existem aulas expositivas, com cópias de textos, exercícios de fixação e de revisão,

mas também várias atividades de pesquisa em grupo ou individual, trabalho com jornais e revistas para leitura e análise de matérias jornalísticas, dentre outras que configuram a relação dialética entre o ensino transmissivo e o interativo.

Quais estratégias são mobilizadas pelos/as professores/as para ensinar?

As reflexões sobre o que acontece na sala de aula passam, necessariamente, por articulações com as estratégias didáticas mobilizadas pelo/a docente. Nesse âmbito, destacando que a professora de Inglês disponibiliza diversos materiais, que são expostos no mural. Faz leituras conjuntas sobre temas da atualidade, propondo intervenções e respondendo a dúvidas, utilizando roteiro de leitura com objetivo de favorecer a problematização, indagação, curiosidade e reelaboração da relação com o conteúdo. O registro a seguir demarca essa percepção:

A professora, ao introduzir o tema, procura perceber a familiaridade dos alunos com ele. As perguntas para esse roteiro são debatidas entre alunos e professora. No geral, a professora procura entregar uma resposta padrão, permitindo que os alunos interfiram ou questionem determinados posicionamentos. Algumas vezes, as respostas ocasionam estranhamento e questionamentos entre alunos – a professora demonstra ficar feliz/satisfeita quando alunos encontram alguns conflitos ou se sentem incomodados com determinadas respostas. A professora procura encorajar os alunos e, geralmente, responde com: *“Façam como acharem melhor, elaborem as respostas de vocês a partir da interpretação de cada um”*. (DIÁRIO DE CAMPO, 17 fev. de 2017).

Para a docente de Matemática, conforme já registrado, a explanação oral é uma estratégia bastante utilizada, recorrendo ao quadro e às apostilas entregues pela prefeitura para realizar atividades. A aplicação, fixação e revisão do conceito, através de séries de exercícios transcritas no quadro, da apostila e do livro didático e, posterior correção conjunta das tarefas são recursos mobilizados com frequência durante as aulas. As dúvidas são retiradas no coletivo e individualmente na mesa da professora. Na sua visão, a Matemática requer muito exercício, pois é uma forma de colocar em prática o que aprendeu, perceber os erros e identificar as dificuldades, como explica:

“porque a Matemática tem que exercitar muito, você aprende que $X \times X = X^2$, aprende a multiplicar polinômio, acabei de sair da aula de polinômio, aí você fala entendi, mas quando você se depara com o exercício é que você vai colocar em prática o que você acabou de aprender, entendeu? Ali você vai ver os seus erros, quais foram as dificuldades que apareceram e quando é $2X$, aí o aluno já não sabe, então essas coisas têm que exercitar” (Professora de matemática, 2017).

Já o professor de História, quando usa imagens para impulsionar o relato dos/as estudantes, busca possíveis sensações, questões e conhecimentos prévios acerca daquela figura, quadro, pessoa, cena ou carta. Posteriormente, os/as alunos/as – individualmente ou em grupos – são convidados/as a relatarem suas impressões, via escrita ou desenho.

Frequentemente, o professor inicia suas aulas retomando conceitos abordados em aulas anteriores e, além das imagens, outros investimentos metodológicos são constantes, tais como: diálogo com notícias jornalísticas atuais, fichamento de textos lidos, leitura em voz alta pelos/as discentes de trechos do livro didático, estratégias de teatralização e simulação prática de alguns conteúdos abordados, como a assembleia de trabalhadores, maquete e, por vezes, permite o uso do buscador *on line* Google – quando os/as alunos/as necessitam de fontes externas para construir a resposta da pergunta solicitada.

No que se refere às aulas da professora nos anos iniciais, observa-se diálogo com a turma para solucionar problemas referentes ao tempo para a realização das atividades; correção com estímulos para os/as estudantes que finalizaram o proposto dentro do tempo determinado. Nas leituras com a turma, intervém com explicações, solicita pesquisa de vocabulário e retorna às explicações sempre que necessário. Em atividades de leitura literária, se não finaliza a história, retoma do ponto onde parou. A apreciação musical, o trabalho com rimas e a produção textual também são recursos recorrentes em suas aulas.

As variações entre as estratégias mobilizadas pelos/as professores/as em tela relacionam-se a situações que envolvem subjetividades, particularidades da área de conhecimento, do segmento de ensino em que atuam, questões culturais, mas também evocam saberes da formação inicial e, embora sejam professores/as iniciantes, conhecimentos advindos da prática. A professora de Matemática fundamenta esse entendimento quando, durante o trabalho de campo, indagada acerca de seu modo de ensinar, demonstra convicção quanto à eficiência de seu método e pondera que, para diversificar as suas estratégias de ensino-aprendizagem, precisaria de mais tempo com as turmas, posto que a variação consiste em um complemento e não na centralidade da abordagem, assumidamente transmissiva.

Recorremos mais uma vez a Roldão (2005), para argumentar sobre a importância de uma concepção de docência situada num mundo globalizado e permeado pela fluidez informacional, com distanciamento do paradigma tradicional transmissivo. Importa compreender ainda que, na medida em que o/a professor/a expressa múltiplas estratégias de ensino e aprendizagem, incentiva a argumentação e o debate e fomenta a análise crítica de materiais, denota, também, os conhecimentos que utiliza. Acerca disto, Shulman (1987) sustenta que não basta apenas o conhecimento específico de um conteúdo para configurar uma ação docente qualificada, mas, também, os saberes sobre manejo de turma, estratégias de ensino, fundamentos pedagógicos e curriculares da educação e, principalmente, a mobilização destes todos para concretização do ensino e da aprendizagem.

Como acontece a interação e o relacionamento entre professores/as e alunos/as?

Prosseguimos olhando de perto a sala de aula desses/as quatro professores/as e trazemos a questão da interação e do relacionamento interpessoal como pano de fundo

para buscar compreensão nas concepções e práticas didáticas por eles/as desenvolvidas em sua ação de ensinar.

Nesse sentido, podemos dizer que o professor de História tem proximidade com os/as estudantes, conhece todos/as pelo nome. Em suas aulas, prevalecem o diálogo, o espaço democrático para o debate e a afetividade na relação professor-aluno/a. Ainda que condutas com relação à demarcação de lugares, em face da preservação da disciplina, sejam adotadas, a dimensão relacional com afetividade está sempre presente às aulas. Além do bom relacionamento com os/as discentes, o professor revela que há um bom convívio com outros/as docentes e funcionários/as da escola, conforme podemos depreender do registro de campo a seguir:

O professor vai de carteira em carteira para checar se os mesmos estão fazendo o trabalho. Sabe o nome de cada um. O professor não altera o tom de voz, ele repete com frequência a expressão “*Ei, psiu, Jovem*”, o que contribui para reforçar a atenção dos alunos para a aula. Os alunos chamam em sua maioria o professor pelo nome e a todo instante levam o próprio trabalho para aprovação do mesmo (DIÁRIO DE CAMPO, 27 abr. de 2017).

Com relação à professora de Inglês, é perceptível que a interação com os/as discentes também é primordial ao seu trabalho. A participação dos/as estudantes e seus questionamentos são considerados essenciais para o desenvolvimento das propostas. A interação é recorrente em sala e parece que assim é estabelecida uma rede de comunicação com seus/suas alunos/as.

O tempo destinado à correção das atividades é, para a professora de Matemática, um importante momento de comunicação com os/as estudantes. Segundo a docente, nesse momento consegue, por meio do diálogo que estabelece, identificar se os/as alunos/as compreendem o conteúdo lecionado, percebendo se estão com dúvidas atuais ou ainda de matérias anteriores. Seu relacionamento com os/as discentes é marcado pela sua concepção de ensino, na qual a Matemática é entendida como uma área fundamental do conhecimento que eles/elas devem conhecer, memorizar e exercitar constantemente para um bom aprendizado.

Em geral, a postura da professora do 5º ano é dialógica. Na maioria das vezes, por meio de diálogo, tenta fazer com que os/as alunos/as reflitam sobre suas atitudes e busquem melhorar seus comportamentos, na tentativa de solucionar situações conflituosas que atrapalham a condução das atividades. A nota a seguir é demonstrativa da conduta da docente:

Em outro momento, um aluno pergunta à docente: -“*Professora, o Barnabé morava na caverna?*”. Antes que a docente pudesse responder, outro aluno atropela a fala e diz: - “*Cara você é muito burro!*”. Em seguida, a docente intervém e diz: - “*Olha só, aqui não têm ninguém burro, esse espaço aqui é pra aprender, trocar e perguntar, e o que pode ficar claro para alguns pode não ficar claro para outros*” e, em seguida, responde ao primeiro aluno (DIÁRIO DE CAMPO, 05 mai. de 2017).

Na teia que envolve o dia a dia do/a professor/a, a dimensão humana se faz presente como parte fundante do processo de ensino-aprendizagem. Ensinar é formar, assim sendo, a interação professor/a-aluno/a, professor/a-professor/a, aluno/a-aluno/a, professor/a-alunos/as-funcionários/as é essencial em uma perspectiva que ultrapasse a ideia da transmissão de conteúdos e forme em uma perspectiva que dialogue com princípios éticos, políticos e sociais da educação.

Com a rotina de envolvimento dos/as discentes em questionamentos e provocações de forma dialogada por parte dos/as professores/as de História, Inglês e do 5º ano, fica evidente maior proximidade na relação dos/as estudantes com esses/essas profissionais. No caso da professora de Matemática, a interação também se estabelece, com trocas afetivas, testemunhadas em várias ocasiões, porém, com marcação mais rígida da ordem e da disciplina, coerente com a concepção e prática de ensino defendida pela docente.

Ensinar é um ato formativo, interativo, relacional e, portanto, humano, político-social e técnico. É um ato que se situa no âmbito de um desenvolvimento curricular que requer amplo domínio de conhecimentos que estão na base da aprendizagem da função docente. Os/as professores/as participantes desse estudo, no início da sua carreira profissional, parecem reconhecer a complexidade de seu trabalho, porém, de igual modo, mobilizam, a partir de suas concepções e práticas didáticas, saberes intencionais para elaborar a maneira como ensinam, com ciência do porquê assim ensinar.

Que conquistas e aprendizagens

Ao situar o início da carreira como um período de socialização profissional que envolve as primeiras aprendizagens dos fazeres da docência, observamos que esses/as professores/as sinalizam qual a concepção de ensino que os sustentam e demonstram com clareza esse conhecimento na dimensão da sua prática profissional.

Com referência ao trabalho da professora dos anos iniciais com os alunos/as/crianças dessa etapa, notamos o exercício de uma postura dialógica e de mediação, no sentido de favorecer o conteúdo da matéria a ser ensinada e a aprendizagem discente. Na condução da sua aula, a professora em questão demonstra entendimento que saber ensinar e ser um profissional do ensino exige “um conhecimento específico exigente e complexo” (ROLDÃO, 2007, p. 102). Nesse sentido, estimula estratégias de ensino cujo foco de convergência é o aprendizado do/a aluno/a.

A professora de Matemática, que completou dois anos de experiência no período da observação, demonstra expectativa de fazer com que todos os/as discentes aprendam o conteúdo proposto até o final do ano letivo. No entanto, faz a seguinte observação, anotada pela pesquisadora em seu caderno:

“O início na profissão faz com que ganhe mais experiência, mas também faz ‘quebrar a cara’ em diversas situações. [...] eu ganhei mais experiência, pude ver que é melhor ensinar assim,

isso aqui não precisa, e aí eu fui aperfeiçoando, mas, por um outro lado, aquele fogo todo, aquela coisa assim, ah todo... quer dizer, eu continuo um pouco ali, porque eu sei que eu tenho essa missão, mas assim, mas é como se eu soubesse que não vai ser cumprida. Vai ser só para alguns, talvez” (Professora de matemática, 2017).

Ao mesmo tempo que ela demonstra reduzir as suas expectativas com relação ao aprendizado dos/as alunos/as e de si como professora, reconhece aperfeiçoamento em seu ensino, já identificando melhores estratégias de ensino-aprendizagem e avaliando o que deveria manter. Esse momento de reconhecimento está de acordo com o que Marilyn Cochran-Smith (2012) afirma ser um aprendizado contínuo, já que a professora não chega à escola já sabendo como ensinar efetivamente. É um processo em que aprender a ensinar leva tempo e nunca se esgota.

No caso da discente de Inglês, suas escolhas são informadas com base em seus saberes da formação profissional e pedagógicos, seus conhecimentos disciplinares e não apenas em seus saberes curriculares. Em relação à base de conhecimento profissional docente, discutida por Shulman (2004), percebemos que sua compreensão pedagógica do conteúdo demonstra-se sobressalente nesta etapa, uma vez que a professora apropria-se de uma concepção teórica referente à formação profissional e pedagógica (TARDIF, 2002). A capacidade de ensinar da professora aproxima-se do que Shulman (2004) descreve, uma vez que, pela tessitura de seu trabalho, a docente procura, seja por meio de seleção de material, adaptação de textos, pela interação com a turma, transpor ou problematizar um conhecimento que não é integralmente inteligível aos seus/suas discentes. Ademais, a professora, pela força de seu trabalho, procura transformar seus valores, compreensões de mundo em representações pedagógicas que são marcadas pela sua maneira de agir, falar, interagir e representar ideias para seu grupo discente.

Finalizando as sínteses que observam as conquistas e aprendizagens desses/as egressos/as de licenciaturas de uma universidade pública no trabalho docente, contemplamos as aulas de História e a gestão de classe de um jovem professor iniciante. A rotina das aulas fornece pistas diversas sobre o fazer docente do professor observado. Aspectos como a preocupação com múltiplas estratégias de ensino e a aprendizagem (ROLDÃO, 2005), a intencionalidade e o raciocínio pedagógico como caracterizadores do momento de aula (SHULMAN, 1987), a extrapolação estrita do domínio do conteúdo como único saber necessário para a função docente (SHULMAN, 1987) e a multidimensionalidade do ensino estão presentes nas suas aulas.

Considerações finais

Na intenção de refletir sobre que concepções e práticas didáticas definem o ensino de professores/as egressos/as de uma universidade pública no Rio de Janeiro, em situação

de inserção profissional, no contexto da educação básica, em escola pública, desenvolvemos uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a contribuição da formação em Didática para a docência de professores/as em início de carreira; mapear e categorizar concepções e práticas didáticas que balizam o ensino de docentes de diferentes componentes curriculares e de todas as etapas da educação básica.

Nessa direção, voltamo-nos para os/as recém-egressos/as de cursos de licenciatura, que se encontravam em situação de inserção profissional docente, no contexto de escola pública da educação básica, para investigar como professores/as iniciantes avaliam a sua formação; que concepções e práticas didáticas definem o ensino que realizam.

O estudo permitiu constatar que a contribuição da formação em didática para a docência de professores/as em início de carreira reside na interseção entre a formação acadêmica e a formação prática, condição, no nosso entender, para a formação profissional. A didática, enquanto campo de conhecimento sobre as práticas de ensino e de aprendizagem, se dirige para o agir do/a professor/a durante o ensino. Desse modo, ensinar é ação situada, teorizada e mobilizadora de conhecimentos de natureza diversa.

No presente artigo, lançamos luz às análises das observações realizadas, viabilizando compreensão de questões da docência que se ligam à organização da sala de aula e da classe para a aula; ao que acontece durante a aula; às estratégias de ensino utilizadas; e como o/a professor/a interage e se relaciona com os/as alunos/as. Os/as quatro professores/as acompanhados/as deixam ver práticas docentes que se inscrevem em concepções de ensino diferentes, porém convergentes no que toca à preocupação com o universo, interesse, necessidade e dificuldade dos/as discentes. Se a professora de Matemática aposta em um ensino transmissivo e reiterativo, os colegas de História e de Inglês preferem um ensino ativo, investigativo e dialógico, com forte apelo político, crítico e intercultural, enquanto a de Pedagogia, que trabalha com o conhecimento multidisciplinar no 5º ano do ensino fundamental, se situa na interseção entre os dois modos de ser e estar professor/a, de ensinar e agir com a docência.

Esse contexto é emoldurado pela narrativa do trabalho solitário, considerando que não é uma opção exclusiva do/a professor/a, visto que a organização escolar favorece o trabalho isolado, que responsabiliza quase exclusivamente o/a docente pelo sucesso/fracasso de seus/as alunos/as, o que se confirmou no testemunho de sua prática. Não foram observadas situações favorecedoras de interlocução entre pares, sobressaindo, nesse aspecto, um acolhimento cordial por parte da gestão e dos/as colegas, sem, contudo, um acompanhamento desse/a professor/a, cuja inserção na escola não vinha acompanhada da compreensão de que o mesmo se dava também na profissão.

Recebido em: 21/04/2021; Aprovado em: 18/01/2022.

Notas

- 1 A pesquisa em relato foi submetida ao Conselho de Ética e Pesquisa – CEP, da instituição à qual está vinculado o grupo de pesquisa em que investigação foi realizada, sendo aprovada em sua integralidade.
- 2 Em relação a Letras, trabalhamos com uma professora de Língua portuguesa e uma professora de Língua inglesa, visto a predominância dessas áreas disciplinares no currículo da educação básica. No caso da Matemática e da Educação Física, entrevistamos dois professores de cada área.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, [n. 50], p. 35-49, out./dez. 2013.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.40, n.140, p. 427-443, mai./ago. 2010.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: Learning of teach over time. In: *Kappa Delta pi Record*, v. 48, n. 3p.108-122, jul/sept. 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- GATTI, Bernardete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, [n.50], p. 51-67, out./dez. 2013.
- GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010a.
- LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEN, Ângela et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 81-104.
- LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015a.
- LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias da formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda & PIMENTA, Selma (Orgs.). *Didática: teoria e pesquisa*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015b. p. 39-65.
- LONGAREZI, Andréa Maturano & PUENTE, Roberto Valdés. *A Didática no âmbito da pós-graduação brasileira*. Uberlândia: Editora Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

- LONGAREZI, Andréa Maturano & PUENTE, Roberto Valdés. Pesquisas e produções sobre didática no âmbito da pós-graduação. In: LONGAREZI, Andréa Maturano & PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Panorama da didática: Ensino, prática e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2011. p. 165-191.
- LÜDKE, Menga & BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.42, n.146, p. 428-451, mai./ago. 2012.
- MARCELO, Carlos. A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana: o programa inductio. *Revista Inter saberes*, v. 11, n. 23, p.304-324, mai./ago. 2016.
- MARCONDES, Maria Inês, LEITE, Miriam Soares & LEITE, Vania. A pesquisa contemporânea em Didática: contribuições para a prática pedagógica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.03, p. 305-334, dez. 2011.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Salles. A formação de professores e a sua centralidade em didática e currículo. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Salles (Org.). *Professor: formação, saberes e problemas*. Porto/PT: Porto, 2014.p. 18-32.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*,v.12, n.34, p. 94-181, 2007.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, ano XI, v.12, n.13, p.105-126, jan./dez. 2005.
- SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- SHULMAN, Lee S. Research on teaching. A historical and personal perspective. In: SHULMAN, Lee S. *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p. 364-381.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WEBER, Florence. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis: Vozes, 2007.

Clube da leitura em Florianópolis: *discussões interdisciplinares (2006-2020)*

Reading club in Florianópolis:
interdisciplinary discussions (2006-2020)

Club de lectura en Florianópolis:
debates interdisciplinarios (2006-2020)

 **JOSÉ AUGUSTO DA SILVA NETO***

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

 **GISELA EGGERT-STEINDEL****

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

RESUMO: Sob o aspecto da nova história cultural e ancorado em três autores: Michael de Certeau, Roger Chartier e Sandra Pesavento, o artigo discute o clube da leitura na rede municipal de ensino de Florianópolis — RMF. Através de estudo bibliográfico nas bases de dados das áreas da educação e ciência da informação, buscou-se compreender o impacto desempenhado pelo Plano Nacional do Livro e da Leitura — PNLL, imbricado às práticas de leitura desenvolvidas por clubes da leitura nas bibliotecas escolares da RMF, a partir da data de publicação do PNLL, em 2006, até 2020. Os resultados apontam necessidade de mais debates sobre clubes de leitura em bibliotecas escolares, considerando as produções já realizadas sobre o tema, e ampliação dessa discussão entre os campos da biblioteconomia e educação.

Palavras-chave: Clubes da leitura. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Biblioteca escolar. Formação de leitores/as.

ABSTRACT: In light of the new cultural history and based on three authors, Michael de Certeau, Roger Chartier and Sandra Pesavento,

* Doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* <neto.biblio@gmail.com>.

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e professora aposentada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* <f9giza@gmail.com>.

this article discusses the reading club in the municipal school system of Florianópolis — RMF. Through a bibliographic study in the databases of the areas of education and information science, we sought to understand the impact played by the National Book and Reading Plan — PNLL, intertwined with the reading practices developed by reading clubs in the RMF's school libraries from 2006, the date of publication of the PNLL, to 2020. The results point to the need for more debates on reading clubs in school libraries, considering the productions already carried out on the subject, and the expansion of this discussion between the fields of librarianship and education.

Keywords: Reading clubs. Municipal School System of Florianópolis. School library. Reader training.

RESUMEN: Bajo el aspecto de la nueva historia cultural y anclado en tres autores: Michael de Certeau, Roger Chartier y Sandra Pesavento, el artículo discute el club de lectura en la red escolar municipal de Florianópolis — RMF. A través de un estudio bibliográfico en las bases de datos de las áreas de Educación y Ciencias de la Información, buscamos comprender el impacto que juega el Plan Nacional del Libro y la Lectura — PNLL, entrelazado con las prácticas lectoras desarrolladas por los clubes de lectura en las bibliotecas escolares de la RMF, desde la fecha de publicación del PNLL, en 2006, hasta 2020. Los resultados apuntan para la necesidad de más debates sobre los clubes de lectura en las bibliotecas escolares, considerando las producciones ya realizadas sobre el tema, y la ampliación de esa discusión entre los campos de la Biblioteconomía y la Educación.

Palabras clave: Clubes de lectura. Red Municipal de Educación de Florianópolis. Biblioteca escolar. Formación de lectores/as.

Introdução

Os clubes da leitura são objetos de estudos de variados campos de conhecimento, sobretudo nas ciências humanas e ciências sociais aplicadas. Neste artigo, adota-se a abordagem interdisciplinar para compreender o clube da leitura em diálogo com Willian Souza (2018) que discute as principais características dos clubes da leitura e problematiza suas práticas, ao envolver frequentadores/as e livros. O autor conceitua os clubes da leitura como ferramenta de fomento às práticas e à promoção da

leitura. Já Sueli Bortolin e Zineide Santos (2014) os trazem como mecanismos capazes de aproximação com a leitura, tornando a biblioteca um organismo vivo dentro do ambiente escolar. Para estas autoras, as pesquisas sobre os clubes da leitura estão mais intimamente ligadas à comercialização dos livros e ao aquecimento da indústria cultural do que na história dos projetos, do incentivo à leitura, da formação de leitores/as ou dos/as mediadores de leitura. John Milton (2002) aponta que, no Brasil, o clube do livro, representado como empresa, teve o início de suas atividades em 1943, com o objetivo de disseminar os livros nas casas das famílias brasileiras. Bortolin e Santos (2014, p. 156) complementam: “dessa forma, os pais leriam para seus filhos dando início a uma população que tinha em seus lares os primeiros contatos com o livro e consequentemente com a leitura”.

Os clubes da leitura, fenômeno já relativamente antigo e presente no mundo anglo-saxônico desde o século XIX, tiveram, durante muito tempo, uma imagem ultrapassada, com pouco interesse aos pesquisadores. Contudo, a partir dos anos de 1990, os clubes se multiplicaram em vários países, com popularidade na Inglaterra e nos Estados Unidos, de forma a contribuírem com a movimentação do comércio do livro (PETIT, 2009) e a obterem uma forte colaboração com o uso das tecnologias da informação e comunicação, que favorecem a divulgação das atividades e práticas de leitura.

Em Santa Catarina, mais especificamente no município de Florianópolis, a presença dos clubes da leitura em grupos escolares foi regulamentada pelo Decreto nº 3.735/1946, responsável pelo ensino primário catarinense. Esse decreto, em capítulo específico, define o clube da leitura como espaço onde, a partir da prática de leitura, desenvolve-se o gosto pela ‘boa leitura’ e que seja uma fonte para o desenvolvimento sociocultural em um esforço conjunto com a biblioteca, a parte material, “e o clube da leitura a parte espiritual da associação” (SANTA CATARINA, 1946, p.101). Desse modo, as práticas de leitura deveriam fazer parte de um trabalho integrado entre as bibliotecas e os clubes da leitura, envolvendo professores/as e alunos/as.

O artigo objetiva analisar as práticas de leitura desenvolvidas por clubes da leitura em bibliotecas escolares da RMF mediante o impacto desempenhado pelo PNLL (BRASIL, 2006) até o ano de 2020, portando, o PNLL não será objeto de investigação, mas sim, um ponto de partida temporal para o estudo. Nesse sentido, faz-se necessário (re) conhecer estudos seminais do que se tem discutido e publicado nos diferentes veículos de comunicação científica nacional e internacional sobre as instituições de escrita e leitura, biblioteca escolar e clubes da leitura. O intuito não é esgotar essa identificação e a análise da produção bibliográfica acerca da temática, mas, sim, situar o estudo e utilizar como referência os trabalhos localizados e disponíveis aos/as pesquisadores/as e profissionais atuantes nesse campo.

Para o levantamento nas bases de dado, esta revisão de literatura adotou uma pergunta norteadora: o que se tem discutido no aspecto da biblioteca escolar e dos clubes da leitura no período entre 2006 e 2020? São trazidos três pontos estratégicos que auxiliam

na identificação da produção bibliográfica, sendo eles: i) investigar, em bases de dados, uma produção científica nacional e internacional de clubes da leitura e biblioteca escolar no período proposto; ii) identificar campos do conhecimento que publicam os estudos na temática em tela; iii) promover debates nos campos da educação e ciência da informação sobre o incentivo à leitura por meio de clubes de livro em nível local e nacional.

Apoiada nos pressupostos da história cultural, uma das principais ideias articuladoras desta pesquisa é trazer o conceito de práticas de leitura de Roger Chartier (2003). Essa perspectiva colabora com o entendimento da análise de fontes e a compreensão de práticas de leitura em uma dimensão histórica, possibilitando a percepção de uma cultura leitora e de seus respectivos sujeitos. Sandra Pesavento (2004), para quem a cultura representa uma forma de expressão e tradução da realidade; e para isso, vale-sede símbolos já conhecidos dos atores sociais em questão, também é uma das fundamentações teóricas deste texto. Assim como o método de investigação e escrita, refletido pelo olhar de Michel de Certeau (2002; 2006) acerca do que representa a tarefa de fazer um trabalho científico e seu impacto. Para tal historiador, um trabalho que adota um viés historiográfico deve se articular com aspectos de produção socioeconômica, política e cultural (CERTEAU, 2006).

Aplicar esse viés ao presente trabalho significa pensar os percursos de leitura nas escolas municipais em Florianópolis, seus momentos políticos, as apropriações, estratégias e táticas relativas às suas diversas origens – governos federal, estadual e municipal – e sua representação na cultura do livro e da leitura em ambientes escolares. As estratégias, para Certeau (2002), são caracterizadas pelo lugar de poder ou mapeamento de alguma proposta; já as táticas são os lugares da ação ou o desvio das estratégias. Nesse aspecto, as políticas públicas de incentivo a leitura são entendidas aqui como estratégias, e os projetos de leitura reverberados nas escolas municipais são táticas para a formação de leitores/as dentro da categoria de cultura escolar.

A partir desse viés, procura-se discutir a temática de biblioteca escolar e clubes da leitura. A apropriação das práticas de leitura é feita de maneira singular, ao considerar os diferentes contextos nos quais cada indivíduo está inserido, ao enfatizar que apresentam também modalidades físicas, gestos individuais ou coletivos, a depender das suas formas de sociabilidades, representações ou individualidades (CHARTIER, 2003).

Caminhos da pesquisa

Realizou-se um levantamento bibliográfico com pesquisas no banco de teses e dissertações da Capes, na base de dados da SciELO, na Brapci e, mais especificamente, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação e Ciência e Tecnologia — BDTD/IBICT — com o intuito de compreender as discussões no

campo científico sobre os clubes de leitura. Utilizou-se como palavras-chave os termos: 'clubes da leitura'; 'biblioteca escolar'; 'clube do livro'; 'bibliotecário escolar'; e 'história do livro', entre os períodos de 2006 e 2020, nos idiomas português, inglês e espanhol.

Focado nos clubes de leituras, os resultados obtidos no levantamento bibliográfico auxiliam na discussão do tema nas seguintes bases de dados: Brapci, BDTD, SciELO e Radelyc, ao serem utilizados os termos de busca 'biblioteca escolar' AND leit* AND educação; 'leitura' OR 'leitores' AND 'biblioteca escolar' AND educação; 'biblioteca escolar' AND 'leitura' OR 'leitor' OR 'clube de leitura' OR 'clube da leitura'; 'club de lectura' nas respectivas bases. Os resultados estão apresentados em três momentos distintos, isto é, os itens bibliográficos, em que mais destacamos temas, são apresentados ao/à leitor/a da seguinte forma: 'bibliotecário escolar e clube da leitura'; 'clube da leitura como revisão bibliográfica'; e 'clube da leitura e estudos culturais', ao iniciar a discussão sobre o clube da leitura na RMF. Foi dada prioridade na revisão bibliográfica para os estudos elaborados no Sul do país, pela proximidade com o universo de pesquisa em que o objeto de estudo se encontra e, em um segundo momento, destaca-se um trabalho realizado na região Sudeste, por dialogar diretamente com a temática em questão.

Destaca-se que, nesta pesquisa, as bibliotecas escolares e as práticas dos clubes da leitura são percebidas na vertente da história cultural, como já assinalado, ao considerar o uso histórico do livro e as singularidades no fazer diário da biblioteca escolar, entrelaçado a culturas escolares, conforme a noção de cultura escolar em Antônio Viñao Frago (2002), que a conceitua como práticas plurais, pois cada escola tem sua cultura e leva em consideração as particularidades que cada comunidade escolar apresenta e forma, por meio de suas práticas pedagógicas, um conjunto de culturas escolares. Nesse sentido, essas práticas são encaradas como organismos vivos e ativos da escola.

O que se tem publicado e discutido?

Bibliotecário/a escolar e clube da leitura

Foram consultadas publicações em teses, dissertações e artigos científicos, cuja atenção se voltou para o papel desempenhado pelo/a profissional bibliotecário/a no que diz respeito à atividade do clube da leitura. As pesquisas têm como característica comum a menção dessa pessoa propriamente dita, inserida no ambiente da biblioteca escolar. Mesmo que seja o tema interdisciplinar, é interessante observar o papel desse profissional em ambos os trabalhos.

A temática do clube da leitura está presente em estudos de biblioteconomia, literatura, educação, ciências naturais e matemática, e ciência da informação. A abordagem do papel do/a bibliotecário/a nessas áreas, além de destacar a figura do/a profissional

habilitado/a, torna visível sua importância, tanto na atuação educativa quanto na abordagem técnica, contudo, ainda não são todas as bibliotecas escolares que contam com sua presença.

Izabele Santos (2018), mostra a relação entre o clube da leitura – com atividades na biblioteca escolar da Escola Básica Municipal Visconde de Taunay (Blumenau) – e a promoção da leitura por meio de suas práticas. O contexto da sua escrita é o do mestrado profissional em ensino de ciências naturais e matemática, o que torna a leitura um atrativo a mais, posto que a ‘válvula’ que move a pesquisa é a formação do/a estudante-leitor/a de ciências da natureza. e acordo com a autora:

Por meio de pesquisa bibliográfica acerca de objetivos para educação científica e da biblioteca escolar, sistematizamos referentes, considerando as dimensões: espaço, acervo e mediação. Com esses referentes podemos ter critérios para criar, compreender ou avaliar práticas educativas de promoção de leitura na biblioteca escolar que incentivem a formação de leitores (SANTOS, 2018, p. 137).

Ainda segundo Santos, as bibliotecas escolares de Blumenau contam com professoras/as – e não bibliotecários/as – responsáveis pela “organização e empréstimo do acervo, cuidado do espaço e da promoção de práticas de leitura” (2018, p. 61). Pela análise dos clubes da leitura, é necessário admitir, então, que a região Sul do Brasil nem sempre tem a presença dos/as bibliotecários/as em suas escolas.

Independentemente de as instituições escolares contarem ou não com o/a profissional, seu trabalho se apoia em critérios, planejamento e estrutura com que se pode incentivar a formação de leitores/as em diversos níveis, e cabe ao/à bibliotecário/a organizar o acervo e planejar atividades de fomento à leitura. Esses pontos são as principais tarefas do/a bibliotecário/a na biblioteca escolar.

Nesse mesmo tema, está o trabalho de um dos/as autores/as deste artigo, no qual o clube da leitura e as bibliotecas escolares são compreendidos como grupos integrantes das associações auxiliares da escola¹. Com o apoio do Decreto nº 3.735/1946 (que regulamenta essas associações em Santa Catarina), percebe-se como era desempenhado o papel do/a bibliotecário/a nas ações dos clubes da leitura: seu fazer se dividia entre questões de cunho técnico e outras que envolviam a parte mais humanizada – ou de sociabilidades – de sua função, na época da pesquisa supramencionada, no contexto escolar (SILVA NETO, 2015).

O estudo elaborado por Heliete Millack (2015), com o título *Perfil leitor de educadores no contexto da formação permanente da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis*, trouxe entrevistas com dez professoras, quatro bibliotecários (três mulheres e um homem), uma diretora e uma especialista, que participavam do projeto *Clube da leitura: a gente catarinense em foco - (2009-2012)*. A pesquisa coletou dados em questionários, entrevistas e registros do projeto de formação permanente da Secretaria Municipal de Educação. Não foi possível perceber, de maneira explícita, o papel do/a bibliotecário/a nas ações dos clubes da

leitura; Millack (2015), contudo, foca a questão desse/a profissional em parceria com o/a professor/a, assim como a importância de se atentar para que bibliotecários/as e bibliotecas estejam presentes nas unidades educativas para realizar atividades de práticas de leitura.

Aos olhos de Chartier (2003), as práticas de leitura consistem em sociabilidades, apropriações e representações da leitura por meio do seu ato. A partir desses vieses, intenta-se analisar a relação do/a profissional bibliotecário/a, da biblioteca escolar e da mediação da leitura. Desse modo, enquanto Fernanda de Sales (2004) caracteriza o/a bibliotecário/a escolar como um agente escolar, um profissional da informação, um especialista que atua tecnicamente na produção e na disseminação das informações. Miriam Cunha (2003) entende que esse papel, como mediador/a da informação, está em seu caráter social, isto é, de fazer para o outro. O papel social do/a bibliotecário/a como mediador/a de leitura é uma problemática que tem norteado alguns trabalhos mapeados. Tais perspectivas levantam algumas questões, como: qual é o papel social do/a bibliotecário/a? Que tipo de educando/a se quer formar no contexto da biblioteca escolar?

Fernanda de Sales (2004) mostra a existência de muitas problemáticas que envolvem essas perguntas e atenta-se para a realidade política e social em que os/as educadores/as latino-americanos/as estão inseridos/as. O/a bibliotecário/a, como agente escolar, é o/a profissional capaz de mediar as noções necessárias para a formação do sujeito, além de afirmar:

para uma ação pedagógica concreta do bibliotecário escolar, cabe-lhe o estímulo ao uso da biblioteca pelos professores, participação em reuniões pedagógicas e de planejamento, participação efetiva na elaboração e manutenção do projeto político pedagógico, elaboração de atividades que estimulem a crítica a partir, por exemplo, da leitura, e, sobretudo, consciência de que sua atuação tem importante participação do processo de despertar do senso crítico dos alunos (SALES, 2004, p. 68).

Pode-se perceber, pelo que foi exposto, a importância de se ter uma biblioteca escolar com um/a profissional bibliotecário/a fazendo parte das culturas escolares presentes. Isso corresponde ao pensamento de Viñao Frago (2002), quando escreve que as culturas escolares são estruturadas em formas de discursos e ações, assim como a experiência pedagógica e a formação do corpo docente, que auxiliam o dia a dia escolar.

Jéssica Bedin (2017) aponta a atuação do/a bibliotecário/a na formação de estudantes no ensino médio em escolas particulares em Florianópolis. A autora constatou algumas ações isoladas por parte desses/as profissionais na questão da pesquisa e da formação dos/as alunos/as, assim como em materiais informativos, com destaque para os trabalhos em parceria entre professor/a e bibliotecário/a. É destacada a importância de sua mediação como formador/a de educandos/as, no sentido de nortear a sociedade em relação ao uso da informação que se utiliza no dia a dia, desde a educação básica, como matéria-prima para qualquer atividade humana, para resolver os problemas sociais e gerar novos conhecimentos (BEDIN, 2017). Nesse sentido, ressalta que a biblioteca, como organismo pedagógico de culturas escolares presentes nas escolas, apresenta, conceitualmente, a função de disponibilizar um

acervo de qualidade à comunidade escolar e oferecer um espaço para que os/as estudantes tenham acesso à informação através de seus diversos suportes.

Portanto, o papel de recuperar, organizar a informação e disseminá-la faz parte de uma cultura e constitui um fazer educativo do/a bibliotecário/a escolar, com o objetivo de intensificar a formação do/a educando/a, assim como servir de apoio pedagógico à organização da escola. Tal como Chartier (2003) entende que o objeto do livro pode ser compreendido de diversas formas, cabe à biblioteca escolar, por meio de suas atividades educativas, direcionar e auxiliar os/as estudantes a adquirirem informações relevantes para seu fazer educativo e transformá-las em conhecimento.

Os estudos analisados de Bedin (2017) e Sales (2004) não entendem o clube da leitura – objeto deste estudo – como atividade educativa auxiliadora na formação do/a educando/a. As abordagens são diferentes. No entanto, foi possível perceber a biblioteca como parte integrante de uma arquitetura escolar moderna, assim como o papel do/a bibliotecário/a atuante na formação dos/as alunos/as como leitores/as, pesquisadores/as, estudantes autônomos/as e cidadãos/ãs críticos/as.

Essa criticidade é aguçada pelo trabalho em parceria entre professores/as e bibliotecários/as, que tem crescido cada vez mais e reflete trabalhos produzidos na academia. Os estudos que abordam os clubes da leitura, assim como outras produções com foco na questão da biblioteca escolar, retratam a todo instante essa realidade. De todo modo, pode-se perceber que isso parte de um grande esforço dos currículos das faculdades, tanto de biblioteconomia quanto das licenciaturas, e do trabalho desempenhado por esses/as profissionais em suas unidades escolares.

Sales (2004) investiga o despertar do senso crítico dos/as alunos/as na RMF por meio da participação do/a profissional bibliotecário/a escolar. Como referencial teórico, a autora traz o manual da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, para a biblioteca escolar e compreende, na pesquisa, a autonomia, o criticismo dos/as sujeitos por meio do acesso à informação – um direito social – e, a partir disso, reconhece a atuação profissional dos/as bibliotecários/as escolares e o que se considera acerca de sua participação no desenvolvimento crítico desses/as sujeitos. Como resultado, salienta aspectos da formação que os/as bibliotecários/as têm para incentivar o pensamento crítico. No entanto, as condições e relações de trabalho desses/as profissionais no ambiente escolar dificultam sua atividade e a concretização dessa ação:

a partir da literatura examinada, que no contexto educacional brasileiro a biblioteca escolar é um setor que ainda não conquistou o espaço de participação mais destacado no contexto pedagógico. Ela ainda não é entendida como um espaço capaz de oferecer ao estudante e ao professor instrumentos e subsídios informacionais indispensáveis; não é entendida como fundamental na formação integral dos sujeitos. Assim ocorre na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. As bibliotecas que servem as escolas da Rede são frágeis, justamente por ainda não terem a atenção necessária (SALES, 2004, p. 88).

Com base nesse estudo, pode-se pensar que as escolas superiores de biblioteconomia tenham se preocupado com a formação de seus/suas profissionais e suas perspectivas críticas e do trabalho, em conjunto com os setores pedagógicos do ambiente escolar – no caso em específico, com a figura do/a professor/a, pois se centraliza como um trabalho importante que parte do ponto de vista do aprendizado e do caráter social da leitura.

Cláudia Kautzmann (2015) descreve as transformações econômicas em um importante período histórico do Brasil, quando contou com a ampliação dos investimentos em educação – consequentemente, a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por todo o país. Além de aumentar o número de vagas a estudantes desde o nível médio até o superior, essa iniciativa favoreceu a ampliação do mercado de trabalho na educação, com a oferta de oportunidades para professores/as, bibliotecários/as e demais profissionais do campo educacional.

A autora concentrou seu estudo nas regiões Nordeste e Sul do país. Sobre a região Sul, a pesquisa mostrou como resultado a não existência de um projeto, uma ação ou um trabalho concreto no qual os/as bibliotecários/as atuam em conjunto com professores/as. Os/as bibliotecários/as dessas instituições se ocupam com ações voltadas à formação dos/as usuários/as, à cooperação com o processo de ensino-aprendizagem e aos gerenciamentos de unidades de informação. A tabela 1 auxilia no entendimento da análise apresentada até aqui.

Tabela 1: Bibliotecário/a escolar e clube da leitura

Autor/a	Área	Ano
CUNHA	Ciência da informação	2003
SALES	Educação	2004
MILLACK	Educação	2015
SILVA NETO	Educação	2015
KAUTZMANN	Ciência da informação	2016
BEDIN	Ciência da informação	2017
SANTOS	Ciências naturais e matemática	2018

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as, 2022.

A tabela 1 sintetiza, até o momento, um primeiro exercício da revisão sobre esse tema e permite avançar, no próximo tópico, para a discussão acerca das pesquisas do clube da leitura.

Clube da leitura

Com a busca estratégica nas bases de dados, foi possível perceber que o tema clube da leitura circula em diversas áreas do conhecimento, como citado anteriormente. No entanto, são recentes os trabalhos que estudam esse objeto, mais especificamente nas áreas de educação e biblioteconomia, sob uma vertente historiográfica. Os trabalhos de Alzemi Machado (2002) e Millack (2015), na área de educação, apontam para o surgimento de um clube da leitura e um espaço de sociabilidades, nos quais as práticas de leitura circulam no ambiente da biblioteca escolar, através de parceria entre professores/as e bibliotecários/as.

Na BDTD, foi utilizado como termo de busca avançada 'clube da leitura', com oito resultados: sete dissertações e uma tese. Entre eles, apenas dois trabalhos abordam o clube da leitura na perspectiva da educação: a pesquisa de Antonia Gomes (2008) e o trabalho de Millack (2015). Gomes (2008) aborda os cadernos escolares, frutos de atividades dos clubes do livro do grupo escolar Melo Viana, no período de 1930 a 1950, em Minas Gerais, em um ambiente da Escola Nova. Esse estudo permite a reflexão de como o clube da leitura auxiliou a produção de uma infância escolarizada. A autora movimentou suas diversas fontes quando recorreu a álbuns de pesquisa e confrontou-os com o conteúdo prescrito por dispositivos legais, como o regulamento e o programa de ensino primário de Minas Gerais (GOMES, 2008).

Na Brapci, como mesmo mecanismo de pesquisa, foram encontrados seis artigos com o objeto 'clube da leitura', todos voltados para a área de biblioteconomia. Apesar de não compreenderem o universo da leitura com abrangência em Florianópolis, todos compartilham da mesma temporalidade abordada neste trabalho. Os artigos trazem diversos temas, entre eles: o clube da leitura na biblioteca escolar; a competência leitora por meio da leitura; a literatura e o feminismo como tema central; o clube do livro realizado fora das bibliotecas; as sociabilidades; a crítica literária; e a mediação da leitura.

Os textos travam diálogos interessantes com relação à área de leitura, cujo objeto foi o clube da leitura, considerado uma ferramenta de fomento às práticas e à promoção da leitura. Souza (2018), por exemplo, discute as principais características dos clubes e problematiza suas práticas ao envolver frequentadores/as, livros e outras características.

A tabela 2 sintetiza os argumentos explicitados até aqui.

Tabela 2: Clube da leitura como tema de publicação e discussão

Autor/a	Área	Ano
MACHADO	Educação	2002
GOMES	Educação	2008
BORTOLIN e SANTOS	Literatura	2014
MILLACK	Educação	2015
SOUZA	Literatura	2018

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Ao concluir esse primeiro levantamento, destaca-se, a partir das tabelas 1 e 2, que a área de educação foi a que mais recuperou trabalhos sobre a temática, em um total de cinco, seguido pela área de ciência da informação, com três. Na área de literatura, dois trabalhos; e as áreas de educação e cultura e ciências naturais e matemática com um trabalho cada.

Clube da leitura na RMF através da chave dos estudos culturais

O/A bibliotecário/a tem como função fomentar o incentivo à leitura com práticas educativas que estimulem o imaginário do/a sujeito leitor/a, pois, a partir do momento em que é possível decodificar e compreender o texto escrito, ou seja, ler, o/a sujeito social é ativado e exercícios são executados com mais facilidade. Nas bibliotecas escolares, espaços instaurados em uma perspectiva de cultura escolar capaz de fomentar a leitura, o imaginário e as práticas pedagógicas, o/a bibliotecário/a, em parceria com a comunidade escolar, pode atuar de maneira concreta no fomento à leitura, conforme ocorre nos projetos na RMF.

Pelo arcabouço teórico da perspectiva dos estudos culturais, a fim de dialogar com o tema no presente item, foi possível ampliar a análise por meio dos textos discutidos na disciplina *História da educação brasileira e catarinense: aportes teórico-metodológicos*, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Santos Cunha, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC. Além disso, busca-se, neste tópico, investigar os trabalhos com foco no clube da leitura em diálogo com o campo da biblioteconomia.

Ao iniciar este estudo, tinha-se conhecimento de um projeto de incentivo à leitura na RMF, o *Clube da leitura*. Contudo, após a realização de leituras de trabalhos sobre a temática, tomou-se conhecimento de diversos outros projetos, principalmente com a pesquisa de Tatiana Capistrano (2019), que permite observar a trajetória na perspectiva histórica do Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias – Debec. Os projetos de leitura são: *Biblioteca para ler, ver e ouvir*; *Ciranda literária*; *Clube da leitura: a gente catarinense*

em foco; Floripa letrada: a palavra em movimento; Viajando com e nas palavras: a formação de leitores na educação básica; e Ampliação das bibliotecas escolares e comunitárias de Florianópolis.

O Debec surgiu como meio para se implementar uma rede de bibliotecas escolares, proposição que consta de um ofício encaminhado à Secretaria do Ensino de 1º e 2º grau do MEC, no dia 2 de março de 1984, pelo então secretário municipal da Educação e do Desenvolvimento Social e chefe de gabinete, Onofre Santo Agostini. A partir de janeiro de 1988, foi criada a Divisão de bibliotecas escolares e comunitárias, em 4 de julho de 2002, com o nome de Coordenadoria de Bibliotecas Escolares e Comunitárias – CBEC.

Na pesquisa elaborada pela referida autora, foram levantados dados sobre: o histórico de implantação da CBEC; a melhoria das bibliotecas escolares e comunitárias do município de Florianópolis (1985); e o remanejamento de funcionários/as da divisão de ensino para a divisão de bibliotecas escolares e comunitárias. A pesquisadora não evidencia explicitamente como ocorreram as entrevistas, metodologia de sua pesquisa, mas mostrou sua preocupação “em saber a importância da existência do Debec” (CAPISTRANO, 2019, p. 81). Para tanto, realizou um cruzamento dos dados coletados nos arquivos e nas entrevistas, tendo como objetivo fundamentar sua empiria e compreender a trajetória do Debec.

Capistrano (2019) utiliza um aporte teórico-metodológico interdisciplinar, pautado na biblioteconomia e na ciência da informação, para compreender o papel da informação e do/a profissional bibliotecário/a como protagonista no desenvolvimento do Debec e em suas ações no campo da biblioteca escolar, dialogando com autores como Fragoso (2002), Le Coadic (1996), Pessoa (1996), Pinheiro (2005), Pinto (2017), Roca (2012) e Saracevik (2018).

A pesquisa se situa no campo dos estudos culturais, com novas preocupações e sensibilidades que emergiram com o *boom* da história social e cultural na década de 1990, quando a cultura popular passou a mostrar novas possibilidades aos/as pesquisadores/as para compreenderem a cultura de modo mais complexo (GUILLEN, 2018). Para as narrativas históricas sobre bibliotecas escolares no Brasil, neste caso, mais especificamente na região Sul, exige-se um olhar atento às leis, diretrizes, ofícios, políticas e tudo o que é trabalhado até os dias atuais em relação ao movimento do espaço de leitura na escola, com suas práticas pedagógicas e seus respectivos desdobramentos.

O Debec conta com a presença das bibliotecas escolares como organismos vivos no contexto escolar, cada uma com sua cultura e singularidade (VIDAL, 2005). De acordo com Capistrano (2019), as organizações das bibliotecas escolares de Florianópolis são permeadas pelo Debec desde sua institucionalização até os dias atuais. Com suporte e auxílio às suas gestões, as bibliotecas são consideradas pelos/as profissionais bibliotecários/as como um espaço de mudança de paradigmas por meio da leitura e da construção de conhecimento de alunos/as, professores/as e da comunidade em geral.

No *site* oficial do Departamento, estão elencados seus serviços: consulta local, orientação à pesquisa, pesquisa bibliográfica, empréstimo domiciliar e orientação à normalização de trabalhos acadêmicos. Porém, ao parar para pensar no que o Debec representa para

as bibliotecas escolares e ao inseri-las na cultura de cada unidade escolar, percebe-se que o seu trabalho vai além do prescrito. Capistrano (2019) considera, por exemplo, que o Departamento também incentiva a criação de projetos de leitura nas escolas da RMF, com o objetivo de atingir a excelência em seus serviços.

Atualmente, o Debec tem como funções planejar, organizar e assessorar ações relativas à rede de bibliotecas, oferecer formação continuada aos profissionais bibliotecários e auxiliares de biblioteca, fomentar ações literárias, planejar e realizar ações da Semana Municipal do Livro Infantil; mediar as ações do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; articular a aquisição de acervo, mobiliário e equipamentos para as bibliotecas escolares e salas de leitura das unidades educativas da RMF (CAPISTRANO, 2019).

O Clube da leitura, para Capistrano (2019), faz parte da gestão da Diretoria de educação fundamental – DEF, proposto pelo Debec em abril de 2009, com o objetivo de:

Criar o 'Clube da leitura: a gente catarinense em foco' nas bibliotecas escolares das unidades educativas pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, partindo-se do conhecimento prévio de seus integrantes, como forma de incentivar a inserção destes(as) no 'mundo' da leitura (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2009).

A ideia do projeto é se desdobrar pelas unidades da RMF, de modo a incentivar a leitura e formar o maior número possível de leitores/as na comunidade escolar. Ao clube da leitura, de acordo com o projeto do Debec, caberia organizar ações para incentivar as unidades educativas a lerem autores/as catarinenses, a frequentarem as bibliotecas escolares, a envolverem professores/as, bibliotecários/as e demais mediadores/as da leitura para formar clubes nas diversas comunidades escolares, com suas respectivas práticas. Esse projeto está ligado à escola, que é, por consequência, o eixo gerador das ações de leitura, capaz de movimentar o conceito de culturas escolares.

Em princípio, sabe-se que o clube da leitura utiliza os recursos tecnológicos oferecidos pelas escolas, em conjunto com suas práticas, a fim de facilitar o fomento à leitura e inserir os/as estudantes no chamado 'mundo da leitura'. O intuito, aqui, é conferir como isso é feito. O termo *novas tecnologias* foi proposto por Rosa Fátima de Souza (2007), ao fazer referência às tecnologias educacionais e ao enumerá-las: vídeo, computador, internet, *games*, multimídia, entre outras. Verifica-se a inserção dessa cultura presente no projeto a partir do momento em que o clube alimenta um *blog*², em conjunto com o Debec, para atualizar os/as participantes sobre como realizar as atividades de incentivo à leitura, além de disponibilizar fotos e relatos dos encontros.

Os/as autores/as e funcionários/as participantes dos encontros do clube da leitura recebem um certificado expedido pela Secretaria de Educação. Para Capistrano (2019), além das ações de incentivo à leitura nas bibliotecas escolares, o projeto oferece encontros para a formação de professores/as no Centro de Educação Continuada³. Nas reuniões,

autores/as de literatura infantojuvenil, são convidados/as a apresentar suas obras e discutir maneiras de trabalhá-las com os/as alunos/as da RMF no referido clube.

Os livros utilizados durante os encontros têm variado conforme o planejamento: quando havia encontro com os/as autores/as, geralmente eram trabalhados livros escritos por eles/as; já a atividade de contação de história ou dramatização, ficava a cargo da equipe pedagógica, formada por professores/as e pelo/a bibliotecário/a.

O espaço da biblioteca escolar tem um papel fundamental no projeto: a circulação de pessoas e livros, ao formar espaços de sociabilidades no clube da leitura e local de salvaguarda de livros de literatura e escolares. Diferencia-se, nesse caso, o livro de literatura do livro escolar. Justino Magalhães (2016) traz essa diferença quando mostra o livro como objeto que fomenta a singularidade: a de equilibrar a formação científica e a experiência do/a autor/a, ao refletir a primeira e repercutir a segunda. O autor evidencia também a aproximação do livro escolar com a história do livro e a memória da educação. Pode-se observar como foi o processo de conservação do livro, seja pelos leitores, seja pela biblioteca e pelas memórias, no papel de informar, ensinar e fazer recordar, aspectos que colaboram para o entendimento do papel do livro escolar e de literatura no ambiente da escola.

É importante ressaltar que, como se trata de uma dissertação para obter o título de mestrado profissional em gestão da informação, na UDESC, além do trabalho escrito, foi necessária a criação de um produto. Desse pré-requisito, Capistrano criou um *website*, em coautoria com sua orientadora Prof.^a Dr.^a Tânia Regina da Rocha Unglaub, com diversas informações sobre o Debec e com o objetivo de ser um mural virtual que apresenta os registros do resultado da pesquisa, ou seja, a história do Debec (CAPISTRANO & UNGLAUB, 2019).

O incentivo à leitura em nível municipal se desdobra a partir das ações do Debec. Contudo, depois de realizadas as leituras nos trabalhos da área e nos dados coletados até o momento, observa-se a importância do investimento em nível federal com a promoção da leitura para que essas ações repercutam nos municípios.

Provocados por essa premissa, levantam-se as seguintes questões: i) qual é o impacto das políticas públicas federais nos projetos de incentivo à leitura realizados pelo Debec ao longo do tempo?; ii) as políticas públicas dos governos vigentes referentes ao recorte temporal do estudo impactam a construção de uma cultura leitora?; iii) é possível traçar um cenário dessas políticas de incentivo à leitura desde o início do clube da leitura (2009) até os dias atuais?

Capistrano (2019) convida a pensar a leitura no Brasil e no momento político-social de incertezas que o país vivencia. Essas dúvidas povoam o dia a dia das pessoas e fazem parte diretamente do convívio em sociedade.

Maria M. Ferreira (2017) em uma interlocução entre a biblioteconomia e outras áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas, pode-se afirmar que esse é um trabalho

interdisciplinar que envolve diversos aspectos do campo científico. Publicada pela editora da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, a obra *Livro, leitura e bibliotecas em tempos sombrios*, organizada por Ferreira (2017), tem como objetivo suscitar a discussão acadêmica acerca do *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, votado no Congresso no fim de 2015. Bem como elencar quais foram os impactos que essa ação acarretou às políticas públicas de fomento ao livro, à leitura, às bibliotecas e à cultura no geral. O quadro que se desenhou na perspectiva da cultura pós-*impeachment* foi de um mal-estar no Ministério da Cultura, com saídas de ministros e dúvidas em relação às políticas públicas que foram implantadas e mantidas no então governo.

É nesse ambiente que são escritos os artigos que compõem o livro, e os leitores/as (em especial, os/as profissionais que tenham a leitura como objeto de trabalho, como bibliotecários/as, professores/as, estudantes, livreiros/as e sociedade em geral) são levados/as a refletir sobre o contexto mencionado. Espera-se que esses textos possam contribuir relativamente para as reações e pressões quanto ao quadro de desmonte das políticas conquistadas nos dois governos do Partido dos Trabalhadores – PT, que compreendem os anos de 2003-2015 (FERREIRA, 2017). Há o convite a esse debate em torno da conversa sobre leitura, livros e bibliotecas entre diversos campos do conhecimento. A conjuntura, no período em que foi escrita a obra, instiga a continuidade do diálogo e a luta por dias melhores: se em 2017 já havia esse desmonte nas políticas públicas de incentivo à cultura e à educação, a situação apresentada a partir de 2019 fica ainda mais grave e requer mais organização da parte dos/as profissionais empenhados com a área.

Tabela 3: Clube da leitura na chave dos estudos culturais

Autor/a	Área	Ano
VIDAL	Educação	2005
SOUZA	História	2007
MAGALHÃES	Educação	2016
FERREIRA	Ciência da informação	2017
GUILLEN	História	2018
CAPISTRANO	Ciência da informação	2019

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as, 2022.

A seguir, apresentam-se as considerações preliminares da discussão realizada até o momento, com aposta na dialogicidade pautada em Paulo Freire (2019).

Considerações finais

Na perspectiva de Freire (2019), dialogicidade é a concepção para a prática da liberdade entre educando/a e educadores. É possível observar, a partir deste estudo bibliográfico, que a prática de leitura em bibliotecas escolares é um fator significativo para o incentivo à leitura e, conseqüentemente, à formação de leitores. Iniciativas políticas como as dos clubes podem auxiliar e ampliar tal atividade por serem dinâmicas e contarem com práticas de socializações entre leitores/as, professores/as e bibliotecários/as.

Nesse sentido, os trabalhos identificados demonstram que as discussões a respeito da biblioteca escolar e dos clubes da leitura no período entre 2006 e 2020, nos diferentes campos do conhecimento, contam com o peso de ações mediadoras da leitura para a formação leitora do/a estudante. Nessa perspectiva interdisciplinar, destaca-se o trabalho do bibliotecário com a comunidade escolar, fomentado no diálogo das culturas escolares, capazes de promover a leitura a partir de práticas pedagógicas no dia a dia. Além disso, cabe apontar para a relevância dos campos da educação, história, ciência da informação e literatura.

A utilização de novas tecnologias inseridas nas práticas de leitura também é uma questão a ser observada, devido à sua prática pedagógica, pois, além de elas facilitarem o fomento à leitura e tornarem as ações mais inovadoras e interativas, abrem a discussão para o diálogo em diversos campos do conhecimento, o que possibilita enxergar o lugar delas na história da cultura material e colocar em pauta problemas complexos nas significações dos objetos no sentido educativo (SOUZA, 2018).

Para abordar os clubes da leitura em bibliotecas escolares nas instituições de ensino municipais de Florianópolis, é necessário entender o funcionamento do Debec, pois é por intermédio dele que ocorrem as ações de práticas de leitura. Capistrano (2019) elucida a memória e a história do Departamento sob a perspectiva histórico-cultural, em diálogo com os/as autores/as já citados. Nesse sentido, apoia-se também nas contribuições de Jacques Le Goff (2016) que considera o tema da memória uma especialidade em conservar algumas informações por meio de um conjunto de funções psíquicas e informa ser possível, através dela, atualizar impressões ou informações passadas ou suas representações.

A partir desse quadro, em diálogo com o trabalho de Capistrano (2019), pretende-se, na tese de um dos/as autores/as deste texto, fazer uma análise mais profunda acerca das categorias de análise definidas. Assim como investigar as problemáticas expostas neste artigo e discutir, tendo como ponto de partida a revisão de literatura, o universo que circunda os clubes da leitura em bibliotecas escolares, as culturas escolares, as práticas de leitura e outras problemáticas que poderão surgir no decorrer do trabalho. Capistrano (2009) também auxilia a aprofundar o debate em torno do objeto da leitura, de seus projetos e do quadro da RME, antes de se ater às políticas públicas que circundam o universo

da leitura. Essa não é uma tarefa simples, mas o desafio é aceito com a ideia de que essa discussão se desenrolará durante todo o processo da escrita da tese.

Cabe lembrar o objetivo deste artigo em provocar debates sobre clubes da leitura em bibliotecas escolares a partir de estudos já realizados e disponíveis em bases de dados. Para isso, acredita-se na necessidade de se levar em consideração os diversos campos do conhecimento em que os estudos estão situados. Entretanto, é necessário chamar a atenção para uma ampliação desse debate no campo da biblioteconomia, uma vez que a leitura é interdisciplinar, e o seu incentivo depende do empenho de todos/as os/as profissionais envolvidos/as no tema. O/a bibliotecário/a, é alguém essencial, tanto para a organização da informação e do conhecimento quanto para a disseminação das práticas de leitura.

Recebido em: 10/06/2021; Aprovado em: 19/03/2022.

Notas

- 1 Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, com o título História dos clubes de leitura em Santa Catarina (1946-1956), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Gisela Eggert-Steindel.
- 2 Até o presente momento da pesquisa, foi constatado que o *blog* contém publicações até o ano de 2017. Após essa data, não há mais registros. Pretende-se desvendar o porquê de essa prática não estar mais presente no projeto.
- 3 Localizado na Rua Ferreira Lima, 82, no centro de Florianópolis.

Referências

- BEDIN, Jéssica. *A atuação do bibliotecário escolar na formação de estudantes pesquisadores no ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- BORTOLIN, Sueli & SANTOS, Zineide Pereira dos. Clube de leitura na biblioteca escolar: manual de instruções. *Informação@Profissões*, Londrina, v. 3, n. 1-2, p. 147-172, 2014.
- BRASIL. *Plano nacional do livro e leitura*. Brasília: Ministério da Educação; Ministério da Cultura, 2006.
- CAPISTRANO, Tatiana Quadra e Silva. *Memórias e histórias do Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias de Florianópolis: 1988 a 2018*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Informação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- CAPRISTANO, Tatiana Quadra e Silva & UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. *Departamentos das Bibliotecas Escolares e Comunitárias*. Florianópolis, 2019. Disponível em: <<https://debecpmfsc.webnode.com>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

- CERTEAU, Michael de. *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHARTIER, Roger. *Formas e sentido, cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CUNHA, Miriam Vieira da. O papel social do bibliotecário. *Encontros Bibli*, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 41-46, 1º sem. 2003.
- FERREIRA, Maria Mary (Org.). *Livro, leitura e bibliotecas em tempos sombrios*. São Luís: Editora Universidade Federal do Maranhão, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GOMES, Antonia Simone Coelho. *Álbuns de pesquisa: práticas de escrita como expressão da escolarização da infância (1930-1950)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- GUILLEN, Isabel Cristina Martins. Entre bordados, costuras e tambores: a oralidade nos maracatus-nação em Recife/PE. In: BAUER, Leticia & BORGES, Viviane Trindade (Orgs.). *História oral e patrimônio: potencialidades e transformações*. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 113-135.
- KAUTZMANN, Cláudia. *Bibliotecário escolar: uma análise das competências dos bibliotecários dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia das regiões Nordeste e Sul do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7.ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2016.
- MACHADO, Alzemi. *A implantação de bibliotecas escolares na rede de ensino de Santa Catarina (décadas de 30 e 40)*. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- MAGALHÃES, Justino. O livro escolar como memória da educação. In: MOGARRO, Maria João (Org.). *Educação e patrimônio cultural: escolas, objetos e práticas*. Lisboa: Colibri, 2016. p. 135-140.
- MILLACK, Heliete Schütz. *Perfil leitor de educadores no contexto da formação permanente da secretaria municipal de educação de Florianópolis*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- MILTON, John. *O clube do livro e a tradução*. Bauru: Editora Universidade Unisagrado, 2002.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Escrita, linguagem, objetos: leituras de história cultural*. Bauru: Editora Universidade Unisagrado, 2004.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Ed.34, 2009.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. *Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias*. Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=debec>>. Acesso em: 15 jun. 2009.
- SALES, Fernanda de. *A participação do bibliotecário no despertar do senso crítico do aluno: uma investigação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SANTA CATARINA. *Decreto nº 3.735, de 17 de dezembro de 1946*. Estabelece o regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1946.

SANTOS, Izabele Dias dos. *Um lugar onde moram e se escondem os livros: as bibliotecas escolares e a formação de leitores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.

SILVA NETO, José Augusto. *Práticas de leitura: culturas escolares dos grupos Padre Anchieta e Olívio Amorim (1946-1956)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

SOUZA, Willian Eduardo Righini de. Clubes de leitura: entre sociabilidade e crítica literária. *Informação & Informação*, Londrina, v. 23, n. 3, p. 673-695, set./dez. 2018.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: a escola como objeto de pesquisa. In: VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares*. Campinas: Autores Assossiadados, v.1, n.1, p. 21-69. 2005.

VIÑAO FRAGO, Antônio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Moreta, 2002.

Exploração discente: *contradições do estágio não obrigatório em cursos de Pedagogia*

Student exploitation:
contradictions of the nonmandatory internship in Pedagogy courses

Exploración estudiantil:
contradicciones de la pasantía no obligatoria en las carreras de Pedagogía

 **SANDRA CRISTINA DEMSCHINSKI***

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa- PR, Brasil.

 **SIMONE DE FÁTIMA FLACH****

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa- PR, Brasil.

RESUMO: Sob a luz do materialismo histórico e dialético, o presente texto tem por objetivo discutir as contradições na admissão de estagiárias dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Os dados coletados por meio de questionário aplicado às graduandas de duas instituições de ensino superior (pública e privada) foram cotejados com a Lei nº 11.788/08. Os resultados demonstram que o estágio não obrigatório é contraditório, pois, ao mesmo tempo que contribui para a manutenção e permanência no processo formativo, também evidencia a exploração da força de trabalho das estudantes e aprofunda a desvalorização dos/as profissionais da educação.

Palavras-chave: Estudantes de Pedagogia. Estágio não obrigatório. Desvalorização docente.

ABSTRACT: In light of historical and dialectical materialism, the present text aims to discuss the contradictions in the admission of

* Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.
E-mail: <sandrademschinski@hotmail.com>.

** Doutora em Educação e professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. *E-mail:* <eflach@uol.com.br>.

interns in the teaching degree courses in Pedagogy. The data collected through a questionnaire applied to undergraduates from two higher education institutions (public and private) were compared with Law No. 11.788/08. The results show that the nonmandatory internship is contradictory because at the same time that it contributes to the maintenance and permanence of the training process, it highlights the exploitation of the students' workforce and deepens the devaluation of education professionals.

Keywords: Pedagogy students. Nonmandatory internship. Teacher devaluation.

RESUMEN: A la luz del materialismo histórico y dialéctico, este texto tiene como objetivo discutir las contradicciones en la admisión de pasantes en las carreras de Pedagogía. Los datos recogidos a través de un cuestionario aplicado a las estudiantes de grado de dos instituciones de educación superior (pública y privada) fueron comparados con la Ley nº 11.788/08. Los resultados muestran que la pasantía no obligatoria es una contradicción, ya que, mientras contribuye al mantenimiento y permanencia del proceso formativo, también evidencia la explotación de la mano de obra de los estudiantes y profundiza la desvalorización de los profesionales de la educación.

Palabras clave: Estudiantes de Pedagogía. Pasantía no obligatoria. Desvalorización de los docentes.

Introdução

O estágio não obrigatório é algo presente na vida das estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Uma parcela significativa das discentes¹ provêm da classe trabalhadora, e, em razão das necessidades econômicas e da lógica atual de sociabilidade, precisam vender sua força de trabalho quando estão no processo de formação. Nesse sentido, o estágio não obrigatório é uma oportunidade de permanência no ensino superior, além de oferecer uma bolsa pecuniária, pode ser realizado em contraturno e aproxima as licenciandas à sua futura área de formação. Destaca-se ainda que os cursos de licenciatura são aqueles que se mostram mais acessíveis aos/às jovens da classe trabalhadora, pois, muitas vezes, são ofertados em período parcial e noturno, além de poderem ser concluídos em tempo mais curto, oportunizando ingresso rápido ao mercado de trabalho.

Segundo a Lei nº 11.788/08, o estágio não obrigatório deve possuir objetivo formativo. No entanto, a realização dessa modalidade de estágio se mostra contraditória, pois ao mesmo tempo que contribui para a permanência de estudantes no ensino superior, evidencia um processo de desvalorização docente e exploração do/a estagiário/a.

Sob a luz do materialismo histórico e dialético, esse texto tem por objetivo refletir sobre os impactos da contratação de estagiárias dos cursos de licenciatura em Pedagogia, para o processo de formação e valorização dos/as professores/as. Assim como apresentar e discutir as contradições presentes nessa modalidade de trabalho.

Condições materiais das estudantes de Pedagogia

A lógica da sociedade capitalista é orientada pela exploração de uma classe sobre a outra. Essa lógica rege, em nível mundial, as relações sociais e, conseqüentemente, as relações de trabalho, legitimando a desigualdade social entre as pessoas, de modo que uma minoria viva usufruindo dos bens materiais, enquanto a maioria apenas sobrevive. Neste sentido, a busca por renda, para a maior parte da população, acontece cedo, sem ainda haver uma qualificação profissional.

Na educação, a meta de universalizar o atendimento escolar e a implantação de período integral nas instituições de ensino elevaram o número de estudantes nas escolas, favorecendo o aumento de contratação de funcionários/as. Muitos desses/as profissionais são contratados/as através da modalidade de estágio não obrigatório, denominados assim em razão de que, embora previstos e reconhecidos nas propostas pedagógicas dos cursos de ensino superior, não integram a carga horária do processo formativo e são considerados complementares à formação.

Para o levantamento de dados relativos à realização de estágio não obrigatório, foi realizada pesquisa com 300 estudantes de duas Instituições de Ensino Superior – IES que ofertam o curso de licenciatura em pedagogia no município de Ponta Grossa – PR, sendo uma pública e outra privada. O critério para a seleção das IES foi a antiguidade da oferta do curso na modalidade presencial. A IES pública fornece o curso desde 1962 e a IES privada desde 2002².

Os dados demonstram que todas as estudantes participantes da pesquisa são oriundas da classe trabalhadora, visto que necessitam vender sua força de trabalho para a garantia da vida material. A renda familiar de 79% das pesquisadas é de até 4 salários mínimos.

Tabela 1: Renda familiar mensal das estudantes 2019

Renda Familiar	Estudantes de IES Privada	Estudantes de IES Pública	Total	Porcentagem
Sem renda	0	5	5	2%
Até 2 salários	24	73	97	32%
2 a 4 salários	22	112	134	45%
4 a 6 salários	7	35	42	14%
Acima de 6 salários	4	12	16	5%
Não respondeu	4	2	6	2%
Total	61	239	300	100%

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

A formação em licenciatura figura como uma opção importante para jovens da classe trabalhadora. A quantidade expressiva de postos de trabalho ofertados na área da educação, especialmente no setor público, é uma das razões para essa busca, mesmo que a desvalorização salarial seja um fato. Elba Barretto (2015, p. 681) evidencia que “os professores são o terceiro subgrupo ocupacional mais numeroso no Brasil. Para atender aos 51 milhões de alunos da escola básica, existem por volta de dois milhões de professores, 80% deles no setor público” (BARRETTO, 2015, p. 681). Apesar de não ser atrativa em termos remuneratórios, a docência, para muitas jovens, é uma atividade que contribui para melhores condições de vida.

Outra questão a destacar é que, nos últimos anos, houve um aumento de profissionais licenciados/as em Pedagogia, especialmente aqueles/as formados/as em cursos a distância, fato evidenciado por Marta Vaz (2016). Essa pesquisa identificou a grande oferta de pedagogos/as no Paraná, situação que contribui para a desvalorização dos/as profissionais da educação, pois a demanda é inferior à oferta de novos/as profissionais.

Para muitos/as jovens provenientes da classe trabalhadora, após principiar no ensino superior emergem algumas dificuldades financeiras, as quais são desencadeadas pela própria lógica capitalista, que ao mesmo tempo que cria necessidades de consumo, colabora para a desigualdade social gerada pela exploração da classe trabalhadora e faz com que, para manter-se vivo, o/a aluno/a se sujeite a contratos de trabalho precários. Neste sentido, o estágio não obrigatório, que a princípio tem caráter formativo, apresenta-se como a solução mais imediata a essas estudantes. Na tabela a seguir, vemos os dados referentes à quantidade de alunas que realizaram estágio não obrigatório durante o processo formativo em 2019:

Tabela 2: Estudantes que realizaram estágio não obrigatório 2019

	Total de Respondente	Realizavam estágio	% Realizavam estágio
IES Privada	61	40	66%
IES Pública	239	97	42%
Total	300	137	43%

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

Como evidenciado na tabela, 43% das estudantes de Pedagogia das instituições pesquisadas realizavam estágio não obrigatório em escolas públicas e privadas. Não foram contabilizadas alunas que trabalham formal ou informalmente em outros ambientes — os quais, muitas vezes, nada têm a ver com a sua futura formação. E sendo a Pedagogia um curso em que predominam as mulheres, muitas assumem também trabalhos domésticos, e, portanto, o seu tempo de estudo é diferente daqueles que não precisam se dedicar a essas atividades.

As estudantes que realizam estágio não obrigatório são impactadas de diversas maneiras, na formação e na vida. Por um lado, essa atividade auxilia, quando não garante totalmente, a manutenção financeira das alunas no ensino superior, aproximando-as da realidade de sua futura área de atuação. Por outro lado, a forma como a atividade é desenvolvida e a conciliação da carga horária destinada ao estágio e ao estudo acabam por prejudicar a sua formação. Isso pode ser evidenciado nas declarações feitas pelas estagiárias, as quais elencaram aspectos positivos e negativos do estágio:

"Positivo: ganhar experiência, auxiliar na hora de relacionar teoria e prática. Negativo- É cansativo e é difícil conciliar com as atividades da universidade" (Estagiária do 2º ano).

"Acréscimo conhecimentos, porém diminui a disponibilidade para estudos" (Estagiária do 2º ano).

"O positivo é a experiência, e o negativo é a dificuldade devido a cansaço e o desgaste físico de atuar e estudar, uma vez que os professores não consideram isso" (Estagiária do 2º ano).

"Positivo: que conhece a realidade das pessoas deficientes, lado financeiro e humano. Negativo: ocupa meu tempo, fazendo [com] que me dedique menos no curso, pouca valorização ao estagiário, muito cansaço" (Estagiária do 3º ano).

"Excesso de trabalhos, trabalhos fora de sua função, pouco tempo para estudar" (Estagiária do 2º período).

"O estágio proporciona ao aluno conhecimentos na área, contudo, estudar e fazer estágio é cansativo" (Estagiária do 8º período).

Tais declarações nos levam a inferir que a realização do estágio não obrigatório é carregada de desgaste físico e psicológico. A partir dessas realidades, é importante entender que,

no limite entre a universidade e o mundo produtivo, têm-se os estágios que, em décadas anteriores, foram criados pelas instituições de ensino como meio de complementação da formação e acesso ao mercado de trabalho. Atualmente, os estágios confirmam seu papel de ‘inserção profissional organizada’, estruturada na convergência dos sistemas educativo e produtivo, em que a escola/universidade já incorpora aspectos de aprendizado prático à formação. Dessa forma, deixa de ser apenas um meio de formação das instituições de ensino e passa[m] a ser reconhecido[s] por organizações e estudantes como uma forma legítima (e às vezes necessária) para ingresso na esfera laboral (ROCHA DE OLIVEIRA & PICCININI, 2012, p. 46).

Para além da inserção dos/as discentes em atividade laboral, a realização de estágio não obrigatório deveria servir de aprofundamento aos conhecimentos adquiridos durante o processo de formação, visto que tais estudantes cumpririam carga horária superior àquela exigida pelo estágio curricular. Mas, para isso, seria necessário que as IES realizassem acompanhamento, orientações e avaliações sobre as atividades desenvolvidas pelos/as estagiários/as, de modo a avaliar sua própria organização curricular. No entanto, isso não parece ser uma preocupação das IES investigadas e a realização de estágio não obrigatório acaba por reafirmar a lógica capitalista de exploração de mão de obra barata.

Atividades realizadas em campo de estágio: formação ou exploração?

O estágio não obrigatório realizado pelas alunas de Pedagogia, quando bem orientado, acompanhado, problematizado e com objetivo de auxiliar o/a professor/a em efetivo exercício, pode ser uma importante etapa de aprendizagem e formação acadêmica e profissional. Quando isso acontece, o/a estagiário/a tem possibilidade de acompanhar situações reais em sala de aula, as quais, podem ser, ou não, a primeira experiência com o mundo do trabalho:

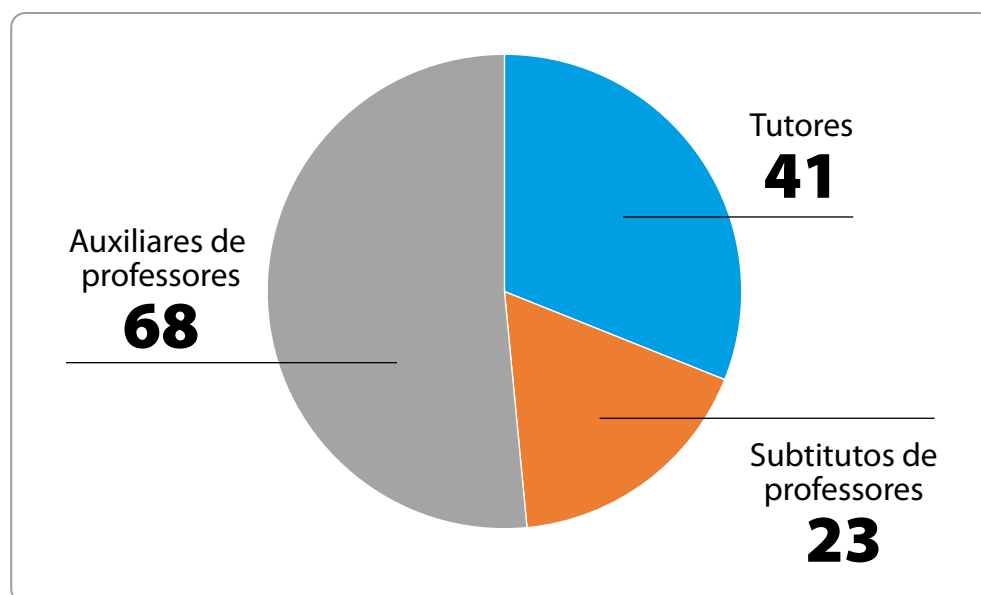
o estágio nem sempre representa a etapa inicial do processo de inserção profissional, pois, [...] verifica-se que a primeira experiência profissional dos estudantes nem sempre está relacionada com o curso de formação e normalmente vincula-se à busca pelo conhecimento do mundo do trabalho ou à independência financeira dos pais (ROCHA DE OLIVEIRA & PICCININI, 2012, p. 45).

A busca por estágio não obrigatório vai além do interesse com a aproximação da realidade escolar, da obtenção de crescimento e experiência na área, evidencia também uma necessidade material de manutenção e permanência no ensino superior, a qual é suprida com o recebimento da bolsa de estágio.

A inserção no ambiente escolar é permeada por vivências que vão sendo incorporadas ao cotidiano do/a estagiário, contribuindo para a formação profissional. Sendo assim, seria preciso entender o estágio não obrigatório como formador, fato que nem sempre ocorre na prática. “Por se localizar na fronteira entre a formação e a atividade produtiva, o desconhecimento ou o mau entendimento sobre o estágio leva a uma multiplicidade de práticas que nem sempre priorizam a formação profissional do estudante” (ROCHA DE OLIVEIRA & PICCININI, 2012, p. 52).

A partir dos dados da pesquisa sobre as atividades desenvolvidas pelas estagiárias nas escolas, percebemos que o estágio não obrigatório é permeado por diferentes interesses, que nem sempre têm o objetivo principal de contribuir para a formação da estudante, e sim suprir uma demanda de profissionais nas escolas. Conforme o gráfico a seguir, identificamos as três principais atividades desenvolvidas pelas 132 estagiárias que explicitaram essa informação no questionário:

Gráfico 1: Atividades realizadas pelas estagiárias – 2019



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

As atividades exigidas no estágio não obrigatório nem sempre são condizentes com aquelas estabelecidas em termo de compromisso e não respeitam a etapa formativa das estudantes. A atividade de tutoria identificada no gráfico 1, por exemplo, é aquela em que o/a estagiário/a fica responsável por alunos/as com necessidades especiais e que precisam de atendimento pedagógico especializado – para o qual ainda não receberam a formação adequada no início do curso de graduação.

A Lei nº 11.788/08 determina que o estágio “é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos” (BRASIL, 2008). Sendo assim, o estágio não obrigatório não pode ser encarado como treinamento, ou com assumir responsabilidades de profissional habilitado/a, pois é um preparador, fazendo parte da formação do/a estudante.

No entanto, a contratação de estagiários/as para exercer funções de trabalhadores/as formais é uma realidade que vem acontecendo com as alunas/estagiárias pesquisadas, as quais assumem a substituição docente e responsabilidades de atendimento educacional especializado, denominado de 'tutoria'. Nesse sentido, não estão sendo observados os ditames legais e tais ações contribuem para uma série de prejuízos aos/as trabalhadores/as em geral. Conforme apontado por Luigi Capone.

um desses prejuízos é a supressão dos postos de trabalho formais com a contratação de estagiários, que não passam de mão-de-obra barata e que exercem as mesmas atividades que um obreiro regido pela CLT, com a vantagem de não se ter de pagar os pesados encargos sociais a aqueles. A consequência lógica para a supressão dos postos formais de trabalho é o aumento desenfreado do desemprego (CAPONE, 2010, p. 66).

Neste contexto, é importante ressaltar que, quando o tomador de serviços desvia a finalidade do estágio, a consequência é a geração de vínculo empregatício. Para as fraudes serem evitadas e não causarem males à sociedade, como o aumento do desemprego e das desigualdades sociais, é necessário que o aparato estatal (judicial) seja rígido na fiscalização, aplicando inclusive multas para aqueles que descumprirem e passarem por cima da legislação (CAPONE, 2010).

No caso das atividades desempenhadas pelas estagiárias, dispostas nos dados do Gráfico 1, verificamos que as estudantes estão assumindo as atribuições dos/as profissionais habilitados, sem acompanhamento pedagógico e sem as garantias legais das relações trabalhistas que essas funções preveem. De acordo com a Lei nº 11.788/08, o estágio não obrigatório não cria vínculo empregatício de qualquer natureza (Art. 3º), isentando a concedente de pagar ao/à estagiário/a os direitos que os/as trabalhadores/as contratados/as recebem, contudo, alguns requisitos elencados na Lei precisam ser respeitados. Assim, sem acompanhamento e fiscalização efetiva, o/a empregador/a possui certa 'vantagem' ao admitir estagiários/as, pois, ao burlar a legislação, deixa de ter responsabilidade com os encargos sociais e se desobriga com a qualidade do trabalho realizado, visto este ser realizado por estudantes ainda não habilitados/as como profissionais. Além disso, a precarização do trabalho também auxilia na naturalização de certas questões do estágio não obrigatório.

O processo de precarização do trabalho não possui uma única forma de ser. Seus contornos de existência se manifestam nas emergentes formas de assalariamento, com larga heterogeneidade. Estão no crescimento do trabalho temporário, na informalidade, no trabalho subcontratado, *part-time*, na terceirização, no trabalho intermitente ou contrato 'zero hora', na desregulamentação de direitos, na maior

insegurança do trabalho, na precariedade subjetiva, na precarização invisível do trabalho, na precarização destrutiva, no despotismo do controle, etc. Como se pode perceber, suas formas de expressão são marcadas por um conjunto diverso e complexo de fenômenos, que se materializam isolados ou combinados, tomando formas difusas e variadas, e que estão sempre a se renovar (BARROS, 2019, p. 133).

Ao desenvolverem a tarefa de 'auxiliar os/as professores/as', as estagiárias possuem a oportunidade de vivenciar e participar da rotina escolar, podendo observar o planejamento, desenvolvimento das atividades, os desafios que aparecem, conseguem relacionar a prática e teoria estudada nas aulas com mais facilidade, agregando, assim, conhecimentos na sua formação profissional.

Sobre a atividade de 'tutoria', vale lembrar que a inclusão escolar das pessoas com deficiência foi efetivada pela Lei nº 13.146, de julho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, 2015).

Esta Lei prevê, no capítulo IV, Art. 27, que é assegurado à pessoa com deficiência o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de maneira a "alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem" (BRASIL, 2015). Bem como, pressupõe o dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade em assegurar educação de qualidade em todos os níveis e modalidades às pessoas com deficiência. A garantia da educação inclusiva para estudantes com deficiência também está prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8069/90 (BRASIL, 1990), no artigo 54, ao qual coloca o dever do Estado em assegurar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, especialmente no item III: "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (BRASIL, 1996).

No que se refere à Lei nº 11.788/08, além de corrigir uma distorção nas práticas de contratação de estagiários/as na realidade brasileira, deveria se caracterizar como medida de proteção aos direitos dos/as estudantes-estagiários/as. Contudo, tal documento é eivado de brechas que possibilitam o vilipêndio dos direitos dos/as estudantes e dos/as trabalhadores/as. Uma das lacunas refere-se à assinatura do contrato de estágio. É necessário que três partes se responsabilizem pelo processo: a empresa concedente, o/a estudante e a instituição de ensino, sendo que cada parte tem responsabilidades específicas. No que diz respeito à instituição de ensino, deve haver acompanhamento e avaliação da realização do estágio não obrigatório, contudo, as instituições pesquisadas exigem apenas a entrega de relatório de atividades, sem qualquer previsão de discussão ou avaliação do

processo. O acompanhamento, assim, é realizado apenas como uma formalidade burocrática, sem compromisso com a formação das estudantes, fato que pode facilitar sua exploração por meio de contratos não cumpridos ou burlados.

A contratação de estagiários/as e sua incidência na (des)valorização docente

Entende-se que, na medida em que o/a estagiário/a assume funções de profissionais qualificados/as, o mesmo contribui para a redução de contratos de trabalhadores habilitados e para a desvalorização de tais profissionais. Ao terem suas atividades vinculadas a uma bolsa, de valor significativamente inferior à remuneração paga ao/a trabalhador/a habilitado/a, e desempenharem atividades compatíveis as desses/as profissionais, os/as estudantes, sem perceberem, colaboram para a geração de um “mal-estar na profissão e o desestímulo à carreira do magistério” (VIEIRA *et al*, 2010, p. 305).

Sendo assim, compreendemos que a forma como vem ocorrendo a contratação de estagiários/as, bem como a falta do acompanhamento das atividades, constitui uma burla à Lei nº 11.788/08, pois as brechas legais impactam sobremaneira a carreira dos/as profissionais da educação, tendo em vista que representam a contratação de mão de obra barata em detrimento da valorização dos/as profissionais habilitados/as.

Na discussão aqui pretendida, com o intuito de analisar a contratação de estagiários/as e a incidência na (des)valorização docente, vale pontuar que os cursos de licenciaturas formam quantidade significativa de profissionais todos os anos, sejam em instituições públicas ou particulares. Conforme os dados levantados para esta pesquisa, na IES pública, o curso de licenciatura em Pedagogia habilita uma média de 90 pedagogos/as por ano, e, na IES privada, na modalidade presencial, uma média de 43 pedagogos/as, o que se aproxima do chamado *exército de reserva* caracterizado por Karl Marx:

Quanto maiores forem a riqueza social, o capital em funcionamento, o volume e o vigor de seu crescimento e, portanto, também a grandeza absoluta do proletariado e a força produtiva de seu trabalho, tanto maior será o exército industrial de reserva. A força de trabalho disponível se desenvolve pelas mesmas causas que a força expansiva do capital. A grandeza proporcional do exército industrial de reserva acompanha, pois, o aumento das potências da riqueza. Mas quanto maior for esse exército de reserva em relação ao exército ativo de trabalhadores, tanto maior será a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do martírio de seu trabalho. Por fim, quanto maior forem as camadas lazentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial. *Essa é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista* (MARX, 2013, p. 719).

Neste sentido, o/a empregador/a consegue contratar trabalhadores/as com menor remuneração porque tem segurança de que, se este não aceitar, há outros/as à espera do mesmo posto de trabalho. Isso também acontece com as estudantes estagiárias, pois, como mostram os dados, os cursos de licenciatura possuem grande quantidade de alunas e

estas necessitam de renda. Essas estudantes, em razão das necessidades materiais, acabam se submetendo à exploração por meio de contratos de estágio, realizando atividades para as quais ainda não foram devidamente preparadas e, ainda, recebendo uma bolsa pecuniária de baixo valor. No limite, isso ocorre em razão do número de estudantes disponíveis para a realização de tais atividades e de suas necessidades materiais.

No contexto dos cursos de licenciatura em Pedagogia pesquisados, em que há somente alunas trabalhadoras, podemos considerar que o estágio não obrigatório é também mecanismo de atratividade e possibilidade de permanência no ensino superior, já que a estudante consegue conciliar o horário de estudo e trabalho e suprir minimamente seus gastos básicos com o valor da bolsa recebida.

Contudo, cabe a pergunta: como está o reconhecimento dessa profissão? A valorização docente, de acordo com Marcia Grochoska

trata-se de um princípio constitucional que se efetiva por meio de um mecanismo legal chamado carreira, que se desenvolve por meio de três elementos, sendo: a) Formação; b) Condições de trabalho; e c) Remuneração, tendo como objetivos a qualidade da educação e a qualidade de vida do trabalhador (GROCHOSKA, 2015, p. 28).

Considerando esse tripé para valorização docente, analisamos as informações do último concurso do município em que realizamos a pesquisa. O concurso, edital de 2018, destinava-se aos/as professores/as da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), regime de 40 horas, onde as exigências eram: formação em nível médio de magistério, ou curso normal superior ou licenciatura em Pedagogia.

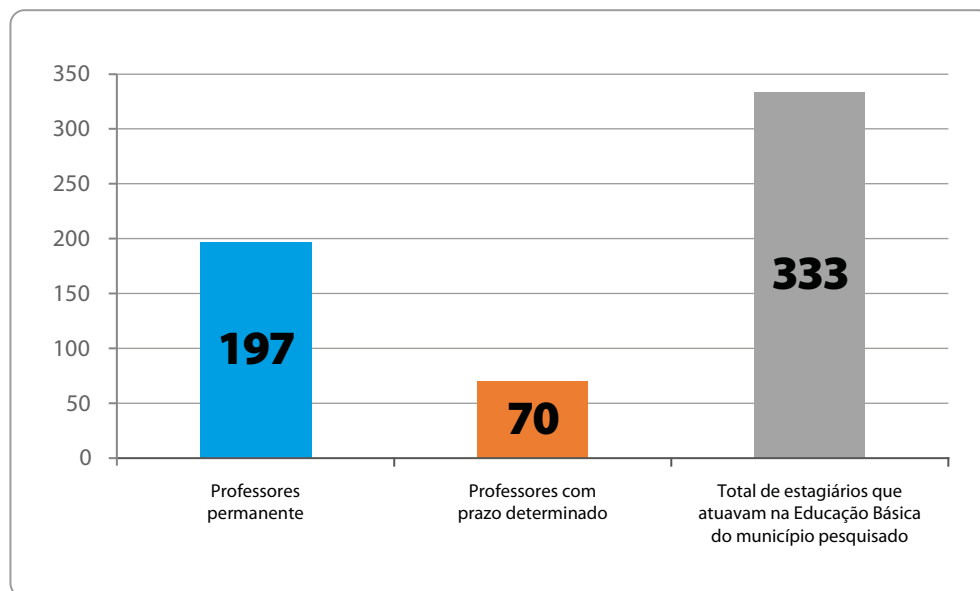
Vale ressaltar que os/as professores/as atuantes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental são aqueles/as que detêm sob a sua responsabilidade a base do processo formativo de pessoas que atuarão em espaços diversos na sociedade. Assim, a responsabilidade e o compromisso pelo futuro da sociedade, ainda que não sejam exclusivamente da escola, recaem em grande parte sobre ela.

Além disso, aos/as professores/as iniciantes, as carreiras preveem salários muito próximos ao Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN. Neste sentido, no concurso apresentado anteriormente, a remuneração prevista como salário inicial de Nível A (formação em magistério) estava de acordo com o estabelecido pelo PSPN, de R\$ 2.455,35, e nível B (formação em normal superior ou licenciatura em Pedagogia) de R\$ 2.827,94 (PONTA GROSSA, 2018). Nesse contexto, concordamos com Leda Scheibe quando afirma que:

As pesquisas sobre a profissão do professor revelam exaustivamente uma série de problemas e desafios para a elevação do estatuto socioeconômico da categoria, destacando-se dentre outros aspectos: os baixos salários predominantes e a deteriorização das condições de trabalho, esta decorrente das longas jornadas, de salas superlotadas, do crescimento da indisciplina e da violência na escola, da dificuldade em realizar atualizações de conteúdos e metodológicas, das cobranças de maior desempenho profissional (SCHEIBE, 2010, p. 984).

A partir do concurso público para professores/as realizado no município investigado, com edital aberto em 2018, comparamos a contratação desses/as profissionais, ocorrida em 2019, com a de estagiárias, para o mesmo ano. O gráfico 2 apresenta essas informações:

Gráfico 2: Relação entre a contratação de professores/as e estagiários em 2019 no município investigado



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019. Portal do Servidor - Prefeitura Municipal, 2019.

De acordo com os dados, no ano de 2019, 197 professores/as permanentes foram contratados/as, 70 professores/as com prazo determinado e 333 estagiários/a³ para atuação em escolas e Centros Municipais de educação infantil – CMEIs, sendo que destes, 84 fizeram parte da pesquisa relatada. A quantidade referente aos/as estagiários/as contratados/as é significativa, representando 35% dos/as professores/as permanentes. A carga horária exercida pelos/as estagiários/as, em alguns casos, é superior à do/a professor/a habilitado, considerando que há situações de docentes com 20 horas semanais de atividades, enquanto tem estagiários/as que desempenham 30 horas por semanas. Essa realidade demonstra que a contratação de estagiários burla a contratação de profissionais habilitados, conforme previsto na legislação brasileira. Nesse sentido, consideramos que essa situação colabora para o processo de desvalorização docente.

Para Gabriela Pimentel, Janete Palazzo e Zenaide de Oliveira (2009, p. 357), “a real valorização da função do professor é, muitas vezes, enaltecida pelo conhecimento teórico, visto que, economicamente, este profissional é esquecido por seus méritos”.

Muitos são os fatores que levam a esta desvalorização do profissional docente. Micaías Rodrigues (2013, p. 1010) afirma que esta profissão é “historicamente desvalorizada no Brasil: escolas sem condições salutaras de abrigar alunos e profissionais da educação; baixos salários; amplas jornadas de trabalho; mau preparo docente etc.”.

Quando retornamos ao tripé, que para nós fundamenta a valorização docente, e observamos as informações do concurso público para professores/as, anteriormente mencionado, desmorona uma de suas bases. Referimo-nos às questões da formação e da remuneração. É importante deixar explícito que não se trata de ser contra os/as professores/as com Magistério ou Normal Superior, mas defendemos que a remuneração deveria ser condizente com o nível de formação do profissional. No caso do município investigado, aqueles/as que possuem formação em Normal Superior ou em Pedagogia recebem a mesma remuneração, e apenas R\$372.59 a mais que aqueles/as com Magistério – sem contar que os/as mestres/as e doutores/as não são contemplados ao realizar o concurso. Isso expressa a desvalorização pela qualificação profissional.

Enquanto profissionais da educação, os/as professores/as se inserem na classe trabalhadora e, como tal, na lógica capitalista, também são explorados/as. Mesmo sendo uma profissão desvalorizada, tanto em termos sociais quanto salariais, no contexto dos cursos de licenciatura, percebe-se um aumento na busca por inserção no trabalho, o que pode ser observada pela procura de estágio não obrigatório, uma vez que esse tipo de atividade possibilita a permanência nos cursos de formação e o ganho de remuneração, que acaba colaborando na manutenção básica do/a aluno/a.

Na lógica da crescente massa de profissionais habilitados, da desvalorização da profissão docente, a busca por profissionais que se sujeitem a um salário cada vez menor e a necessidade dos/as estudantes para se manterem nos processos formativos colabora para a contratação crescente de estudantes-estagiários/as para atuarem no espaço escolar, tanto em redes públicas quanto privadas. No contexto da discussão aqui pretendida, é importante destacar como a exploração ocorre também com profissionais em formação, incidindo na (des)valorização docente.

Sendo assim, o/a estagiário/a exerce diversas funções no campo de estágio que o desviam de sua verdadeira formação. Além disso, como o/a estagiário/a consegue dar conta – sem entrar na questão da qualidade – de questões que seriam de um/a profissional, mesmo sem ser a intenção, isso corrobora na desvalorização da categoria. Dessa forma, as escolas contratam estagiários/as em detrimento da contratação de profissionais habilitados/as, pois o contrato é para dois anos e não cria vínculo empregatício de qualquer natureza (BRASIL, 2008). Portanto, a incorporação de estagiários/as nos espaços de trabalho, que deveriam ser ocupados por profissionais habilitados/as, também se insere na lógica capitalista de exploração de mão de obra.

Neste sentido, pode-se dizer que a contratação de estagiários/as, da maneira como vem ocorrendo, acaba incidindo em efeito dominó, atingindo desde os/as alunos/as das escolas, as estagiárias e os/as profissionais da educação em geral.

Considerações finais

Conforme evidenciamos ao longo do texto, a organização da sociedade capitalista colabora para que a exploração ocorra antes mesmo da formação profissional concluída, comprovando uma lógica de precarização do trabalho e desvalorização dos/as trabalhadores/as.

A pesquisa mostrou que, por se tratar de alunas trabalhadoras, as estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia não têm condições de dedicação exclusiva à formação e, no intuito de alçarem melhorias de vida e oportunidades de trabalho, se sujeitam a contratos de estágio não obrigatório com vistas à aquisição de experiência profissional. Na mesma lógica capitalista, os/as empregadores/as utilizam a mão de obra de estagiários/as como estratégia de suprir o baixo custo, sem compromisso efetivo com o objetivo principal do estágio, ou seja, com a formação.

Nesse sentido, a realização do estágio não obrigatório se desvia de seus propósitos, sendo que a necessidade financeira das estudantes as induz a variadas situações, dentre as quais se destacam a omissão e/ou aceitação da relação de exploração e execução de atividades destinadas aos profissionais habilitados sem qualquer vínculo empregatício formal.

As constatações sobre a pesquisa apontam para aspectos contraditórios, pois, ao mesmo tempo que os estágios não obrigatórios oportunizam algum tipo de ganho pecuniário para as estagiárias, fato que auxilia nas despesas do processo formativo, também revelam a desvalorização de profissionais habilitados/as, visto que reduzem as vagas disponíveis e não são realizados concursos públicos. Além disso, as atividades desenvolvidas pelas estagiárias muitas vezes são incompatíveis com a etapa formativa, pois ainda não atingiram o nível de formação exigido para o desempenho de determinadas tarefas, o que torna a experiência desafiante. Há, também, a desvalorização financeira e formativa, uma vez que recebem salários inferiores àqueles que seriam destinados aos profissionais habilitados/as e cumprem alta carga horária, prejudicando a dedicação aos estudos.

Contudo, mesmo com as contradições apresentadas, a realização do estágio não obrigatório é importante para a formação das estudantes, tanto no aspecto de possíveis aprendizagens quanto na possibilidade de renda financeira. No entanto, é necessário enfatizar que a forma como o estágio extracurricular ocorre vem impactando negativamente a formação das estudantes.

Recebido em: 28/02/2021; Aprovado em: 22/11/2021.

Notas

- 1 No que se refere aos dados desta pesquisa, foram generalizados no feminino os termos estudantes, alunos e estagiários. Essa escolha é justificada a partir das informações coletadas, das 300 participantes da pesquisa, apenas 4 se identificaram como sendo do sexo masculino.
- 2 Segundo a base de dados de cursos e IES disponibilizada pelo Ministério da Educação – e-MEC, no município de Ponta Grossa há 7 IES que ofertam o curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial, totalizando 855 vagas anuais. Destaca-se, ainda, a existência de inúmeras IES que ofertam o curso na modalidade a distância, mas os/as estudantes desses cursos não foram investigados no estudo realizado.
- 3 Dados coletados no mês de agosto de 2019.

Referências

- BARRETTO, Elba S. de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015.
- BARROS, Albani de. *Precarização: degradação do trabalho no capitalismo contemporâneo*. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.
- BRASIL. *Lei n° 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 09 fev. 2021.
- BRASIL. *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 09 fev. 2021.
- BRASIL. *Lei n° 11.788*, de 25 de setembro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 09 fev. 2021.
- BRASIL. *Lei n° 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 09 fev. 2021.
- CAPONE, Luigi. A fraude à lei do estágio e a flexibilização do direito do trabalho. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região*, Belo Horizonte, v. 51, n. 81, p. 47-70, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.trt3.jus.br/escola/download/revista/rev_81/luigi_capone.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2021.
- GROCHOSKA, Marcia A. *Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais-PR*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40112>>. Acesso em: 09 fev. 2021.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- PIMENTEL, Gabriela S. R.; PALAZZO, Janete & OLIVEIRA, Zenaide R. B. de. Os planos de carreira premiam os melhores professores? *Ensino*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 355-380, abr./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n63/v17n63a09.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PONTA GROSSA. *Edital de concurso público n° 002/2018*. Secretaria Municipal de administração e Recursos Humanos, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://www.pontagrossa.pr.gov.br/files/concursos/edital_de_abertura_para_site2.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2021.

ROCHA DE OLIVEIRA, Sidinei & PICCININI, Valmiria C. Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de administração no Brasil. *RAM, Rev. Adm. Mackenzie*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 44-75, mar/abr. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ram/v13n2/03.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

RODRIGUES, Micaías A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.18, n. 55, p.1009-1067, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/11.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

VAZ, Marta R. T. *A oferta e a demanda de pedagogos no Paraná (2009-2013): análise das relações entre trabalho e formação e suas implicações na (des)valorização profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

VIEIRA, Jarbas *et al.* Constituição das doenças na docência. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 37, p. 303-324, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1589>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

Brindes, certificados e vales-presente: *valorização docente na educação básica*

Gifts, certificates and gift cards:
teaching work appreciation in basic education

Regalos, certificados y tarjetas regalo:
apreciación docente en la educación básica

RENATA CECILIA ESTORMOVSKI*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo- RS, Brasil.

ROSIMAR SERENA SIQUEIRA ESQUINSANI**

Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo- RS, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir as contradições da valorização docente na realidade da educação básica brasileira. Através de análise qualitativa e documental, são utilizados os dados do Censo Escolar e pesquisas acadêmicas para analisar o Prêmio Educador Nota 10, concurso mais divulgado e reconhecido entre os/as docentes, com a finalidade de identificar os critérios em que se baseia para conceder tal condecoração. O estudo apontou que há escassa implementação do artigo 67 da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e que critérios neoliberais, propagados por premiações promovidas por grupos filantrópicos e empresariais, são utilizados para selecionar os/as profissionais/as que seriam merecedores de reconhecimento. Ao invés de contemplar a valorização da categoria prevista na Lei, difundem-se o empreendedorismo, a concorrência e a meritocracia como elementos que promovem o êxito docente e, com isso, justificam a bonificação individual de uma parcela dos/as professores/as.

* Professora da rede estadual do Rio Grande do Sul e doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. *E-mail:* <renataestormovski@gmail.com>.

** Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. *E-mail:* <rosimaresquinsani@upf.br>.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Valorização docente. Premiação de professores/as.

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss the contradictions of teaching work appreciation in the reality of Brazilian basic education. Through a qualitative and documentary analysis, data from the School Census and academic research are used to analyze the Educador Nota 10 Award, the most publicized and recognized contest among teachers, to identify the criteria on which it is based to award such distinction. The study pointed out that there is little implementation of article 67 of Law 9.394/96 of the Directives and Bases of National Education – LDB –, and that neoliberal criteria, propagated by awards promoted by philanthropic and business groups, are used to select professionals that would deserve recognition. Instead of contemplating the appreciation of the professionals according to the law, entrepreneurship, competition and meritocracy are disseminated as elements that promote teaching success and thus justify the individual bonus of some of the teachers.

Keywords: Educational policies. Teaching work appreciation. Teacher award.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es discutir las contradicciones de la apreciación docente en la realidad de la educación básica brasileña. A través del análisis cualitativo y documental, se utilizan datos del censo escolar e investigaciones académicas para analizar el Premio Educador Nota 10, el concurso más publicitado y reconocido entre los docentes, con el fin de identificar los criterios en los que se basa para otorgar tal distinción. El estudio señaló que hay poca implementación del artículo 67 de la Ley 9.394/96 de Directrices y Bases de la Educación Nacional- LDB, y que se utilizan criterios neoliberales, propagados por premios promovidos por grupos filantrópicos y empresariales para seleccionar profesionales que merecerían reconocimiento. En lugar de contemplar la valoración de la categoría prevista en la ley, se difunde el emprendimiento, la competencia y la meritocracia como elementos que promueven el éxito docente y así justifican la bonificación individual de una parte de los/as docentes.

Palabras clave: Políticas educacionales. Valoración del/de la docente. Premios al docente.

Introdução

Ancorada em uma cultura política pautada em padrões patrimonialistas, burocráticos e gerencialistas (FILGUEIRAS, 2018), a educação brasileira historicamente esteve mais próxima da reprodução de desigualdades do que de princípios e ações engajados com equidade e justiça social. Por mais que mudanças substantivas possam ter sido alcançadas, principalmente na primeira década dos anos 2000, indicada por Rodrigo Branco (2009) como um neodesenvolvimentismo, as iniciativas progressistas não foram suficientes para gerar uma ruptura que dissociasse a sociabilidade do país de movimentos que naturalizam a diferença e a exclusão e reforçam a apropriação individual e privada de condições de vida (e de formação) dignas.

Aliás, no período posterior a 1988, ano marcado pela aprovação de uma constituição nomeada como cidadã por sua articulação a anseios democráticos, uma contradição se torna tácita em termos de políticas sociais - dentre as quais a educacional se insere: por mais que os textos legais apresentem avanços em termos de acesso e qualidade na fruição dos serviços públicos, sua implementação se constitui como parcial e precária. Como Carlos Montaña (2010) discute, isso se relaciona ao fortalecimento da incursão neoliberal nesse período no país, estabelecendo um novo padrão de resposta à atuação do Estado, que passou a ser entendida como sinônimo de burocracia e ineficiência, com o constante discurso de crise sendo utilizado para reafirmar a 'naturalização do possível' (PERONI, 2015).

Ao invés da oferta universal e de qualidade de bens e serviços públicos, ações pontuais destinadas apenas à parcela mais vulnerável da população se tornam comuns. Na educação, por mais que o acesso dos/as estudantes à escola tenha se ampliado nos últimos anos, essa lógica se efetiva ao remeter a qualidade das instituições aos resultados que obtêm em avaliações externas, estimuladas por normativas internacionais que buscam equalizar as políticas educacionais de países periféricos, o que normaliza as desigualdades entre as escolas e individualiza seus êxitos e fracassos. Com isso, a responsabilidade passa a ser local e o Estado deixa de ter relação direta com o desempenho alcançado, ao mesmo tempo em que a solidariedade e a ajuda mútua são estimuladas para suprir carências e qualificar os serviços (MONTAÑO, 2010).

A valorização do trabalho docente, como se intenta discutir neste estudo, insere-se nesse movimento particular. Sendo que, mesmo atrelada a distintos elementos na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, essa valorização materializa-se na realidade de forma desigual pela ação do Estado. Aliadas a isso, iniciativas pontuais organizadas pela filantropia e que possuem seus próprios critérios para adjetivar aquele que seria um trabalho digno de reconhecimento se disseminam. Ao invés de benefícios coletivos para a categoria, seja em questões salariais, formativas e de ingresso na carreira, e da garantia de estrutura adequada de trabalho em todas as escolas, são distribuídos

brindes, vales-presentes e certificados à parcela dos/as docentes que se enquadra nos padrões elencados por grupos externos e que nem sempre possuem vínculo explícito com o campo educacional. Submetendo-se a concursos em busca de valorização, os/as docentes passam a aproximar seu trabalho de normas gerenciais e a entender seu êxito profissional como resultante de sua conduta individual e responsabilização mediante os problemas que encontra.

Buscando elucidar tal problemática, o estudo – que se constitui como qualitativo e documental – apoia-se no materialismo para realizar um movimento que parte da empiria e, por meio de abstrações, se lança ao alcance do concreto. A partir dele, entende-se que a realidade histórica e social é interpretada a partir da dialética, o que colabora com a compreensão aprofundada do processo educacional na medida em que estimula a observação dos fenômenos reais e, a partir dela, a produção de reflexões consistentes a respeito das práticas (PIRES, 1997). A contradição, categoria estrutural a esse método, também justifica essa escolha teórico-metodológica, já que a hipótese levantada pelo estudo é de que, na realidade, a forma como a docência é valorizada, pautada na individualização de êxitos e na responsabilização docente, é divergente daquela prevista e garantida em lei para a categoria.

A escassa efetivação da valorização prevista pela LDB nas escolas públicas de educação básica é apresentada e discutida por meio de dados divulgados por pesquisas acadêmicas e documentos oficiais. Em seguida, então, parte-se para a identificação dos critérios elencados pelo Prêmio Educador Nota 10, tradicional concurso de professores/as do país e que conta com ampla participação, como responsáveis pelo êxito docente e para efetivar o que menciona como o objetivo da proposta: valorizar os/as professores/as. Para essa etapa específica, é realizada uma análise de conteúdo (BARDIN, 2016), em que as categorias de análise que se sobressaem nas sínteses dos relatos divulgados esclarecem os indicadores buscados e também a racionalidade que ampara a valorização profissional da docência na realidade das escolas.

Desarticulação entre o texto da lei e sua implementação: a frágil valorização do/a professor/a da educação básica no Brasil a partir do previsto na LDB

A valorização dos/as profissionais da educação é garantida pela LDB, no artigo 67:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Passadas mais de duas décadas dessa previsão legal, todavia, tais atributos se mostram divergentes quanto à realidade, sendo que dados resultantes de diferentes pesquisas, sejam elas acadêmicas ou produzidas por órgãos vinculados ao Estado, indicam discrepâncias entre o previsto e o implementado.

O primeiro inciso mencionado, que trata sobre a forma de provimento ao cargo de professor/a, indica, já no ingresso à carreira, impedimentos para a efetivação da valorização docente. Utilizando como fonte as Sinopses Estatísticas do Censo Escolar de 2019 (BRASIL, 2020b), divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — Inep, identifica-se o número de 1.730.050 docentes¹ atuantes na educação básica na rede pública do país.

Tabela 1: Número de docentes da educação básica na Rede Pública

Número de docentes da educação básica na Rede Pública							
Tipo de vínculo e Dependência Administrativa							
Concurso/efetivo/estável				Contrato Temporário			
Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal
1.202.992	32.212	393.902	842.284	561.058	5.201	266.155	302.719
Contrato terceirizado				Contrato CLT			
Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal
5.972	207	762	5.003	35.570	126	11.941	23.523

Fonte: BRASIL, 2020b.

Por mais que o número de professores/as considerados/as efetivos/as seja superior, os contratos temporários, terceirizados e por intermédio da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT constituem em um cálculo geral, mais de trinta por cento dos/as profissionais/as. No entanto, conforme varia a dependência administrativa e a localização geográfica, desigualdades se intensificam. Na esfera federal, em que a educação básica é ofertada principalmente por institutos e escolas de aplicação vinculadas a universidades, o número de efetivos é superior ao de redes estaduais e municipais. Todavia, em determinados estados e municípios, há diferenças importantes no percentual que indica a forma de provimento principal.

Nas redes estaduais dos estados do Acre, Alagoas, Minas Gerais, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul, para utilizar um exemplo de cada uma das cinco regiões brasileiras, a porcentagem de temporários/as, em 2019, foi muito superior à média geral. No Acre, apenas 18,9% dos/as docentes constam como concursados/as ou efetivos/as na Sinopse Estatística da educação básica; em Minas Gerais, cerca de 30% ingressaram na carreira conforme estipula a LDB. Em Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Alagoas, a esfera estadual possui como índice de docentes permanentes cerca de, respectivamente, 31%, 36% e 40% (GOMES, 2019).

A contratação de docentes temporário é de suma importância para substituições em licenças, contudo, os índices apontam que formas de provimento amparadas em contratações superam essa expectativa e contrariam o previsto pela LDB, se constituindo como um elemento que fragiliza a valorização desses/as profissionais. Com a falta de estabilidade, os vínculos dos/as docentes com as escolas são instáveis, descontinuando o trabalho realizado. Além disso, as contratações ficam suscetíveis a trocas de favores políticos, históricos na cultura política do país, e comprometem a efetivação dos demais indicadores trazidos pela lei, principalmente os incisos II e IV, geralmente restritos a servidores/as estáveis.

Os incisos III e V são regulamentados por uma norma específica, a Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), que, além de instituir o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN para os/as profissionais do magistério público da educação básica, também estabelece o limite de dois terços da carga horária do/a docente para interação com os/as estudantes, reservando o restante para cumprir o estipulado pela LDB. Um estudo divulgado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, em abril de 2019, indica que as redes estaduais de Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, Pará, Paraná, Rio Grande do Sul, Sergipe e São Paulo não realizaram o pagamento do valor relativo ao Piso no início da carreira dos/as professores e que os estados de Mato Grosso, Acre, Roraima e Rio Grande do Norte cumpriram o estipulado apenas parcialmente (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2019). Isso ocorre porque, na prática, distintas estratégias são lançadas por governantes para justificar o pagamento inferior ao estabelecido, como quando o PSPN tende a ser encarado como um teto salarial - já que, pagando o mínimo estimulado, estão seguindo a normativa, como ocorre na rede estadual do Rio Grande do Sul. Após a contabilização do salário-base e de vantagens, caso o valor não alcance o definido pela Lei, há uma complementação, o que afeta o aumento real ocasionado pelas progressões funcionais indicadas pelo inciso IV da LDB.

Além disso, a carga horária para planejamento, estudos e avaliação ainda não é cumprida por muitas redes, principalmente para os/as docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Em uma pesquisa realizada por Maria Jacomini, Juca Gil e Edimária Castro (2018), que investigou os planos de carreira das redes municipais de ensino de capitais brasileiras, constatou-se que em apenas sete delas há o cumprimento do limite máximo de 2/3 do tempo para interação com os/as alunos/as em todas as jornadas, sendo

elas Manaus, Macapá, Salvador, Boa Vista, Florianópolis, Teresina e Rio de Janeiro. Outras cinco cumprem parcialmente, com parte das jornadas, tendo percentuais menores do que o previsto, que são João Pessoa, São Paulo, Porto Velho, Porto Alegre e Aracajú.

Os incisos II e IV também estão vinculados aos planos de carreira de cada rede, cuja análise é impedida por tais alíneas. Contudo, para demonstrar a ausência de implementação desses indicadores, retoma-se, novamente, a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. No plano de carreira com vigência entre 1974 e o início de 2020, Lei nº 6.672/1974 (RIO GRANDE DO SUL, 1974), havia a garantia de que, a cada três anos, um adicional de 5% fosse incorporado ao vencimento dos/as docentes, de forma a valorizar sua permanência na rede. Com a atualização do documento, a partir da aprovação do PL 3/2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2020), em 29 de janeiro de 2020, essa vantagem temporal foi extinta. Os níveis e classes estabelecidos pelo plano anterior foram reformulados, passando a contemplar mestrado e doutorado como níveis distintos - antes considerados como pós-graduação e, com isso, desestimulando o prosseguimento dos estudos dos/as docentes, mas as promoções que garantem a evolução em classes, que já não eram regulares, seguiram não sendo realizadas de acordo com a avaliação de desempenho prevista².

No mesmo plano, há a previsão de licença remunerada para qualificação profissional, que foi mantida pela reformulação de 2020. Mencionada nos artigos 91 e 92 da Lei nº 6.672/1974, essa licença tem sua concessão divulgada pelo Diário Oficial do Estado, sendo que, entre 01 de junho de 2019 e 01 de junho de 2020, 29 docentes tiveram esse afastamento para estudos concedido, em um ou dois vínculos, e em todas as vezes para cursar pós-graduação *stricto sensu*. Esses afastamentos no período pesquisado correspondem a cerca de 0,05% dos 56.455 docentes da rede. Além disso, as licenças são destinadas somente a servidores/as estáveis e incluem apenas 30% da carga horária do/a professor/a, mesmo não sendo possível localizar nos aparatos legais mencionados junto à publicação aquele que indique esse limite. Novamente, o instituído legalmente e o materializado na realidade se mostram divergentes, com implicações para a valorização do/a professor/a.

Dentre os aspectos que indicam a fragilidade na forma como o/a docente tem seu fazer valorizado, o inciso VI, que garante condições adequadas ao exercício da profissão, se mostra elementar. Nesse indicador, podem ser incluídas as condições estruturais e de acesso a materiais e recursos das escolas, que viabilizam as práticas pedagógicas e também o bem-estar de professores/as e alunos/as. De acordo com dados do Censo Escolar de 2019 (BRASIL, 2020a), 41,4% das escolas municipais de ensino fundamental possuem biblioteca e 31,4% delas possuem quadra de esportes. Boa parte dessa parcela de instituições, 35,3%, não possui nem mesmo pátio, seja ele coberto ou não.

Nas redes estaduais, que concentram 68,2% das escolas de ensino médio, salienta-se o fato de que, em 11,2% das instituições que se enquadram nesse estrato - a maior parte no Acre, no Amapá e no Amazonas, não há abastecimento público de água e em apenas 40,9% das escolas estaduais de nível médio há laboratório de ciências. Na educação

infantil, salienta-se o dado apontado pelo Censo (BRASIL, 2020a), de que somente 41,2% das escolas municipais que atendem a esse público possuem banheiro adequado à faixa etária, sendo que 33,2% têm parque infantil, menos de 30% possuem área verde e 42,9% não possuem brinquedos para as crianças, o que, novamente, indica as dificuldades encontradas no cotidiano docente, gerando condições que limitam a atuação do/a professor/a, afetando seu trabalho e o modo como sua valorização é concretizada.

Outras normativas têm sido propostas com vistas a qualificar a valorização dos/as profissionais da educação, como a Resolução nº 2, do CNE/CEB de 2009 (BRASIL, 2009), que argumenta pela jornada de trabalho exclusiva do/a docente em uma mesma escola.

O Plano Nacional de Educação — PNE, Lei nº 13.005/2014, principalmente nas metas 15 a 18, também prevê garantias importantes para o reconhecimento profissional da categoria (BRASIL, 2014). Ao mesmo tempo, a inexistência de uma previsão estabelecida em âmbito nacional quanto ao limite de alunos/as por turma é outro ponto que poderia ser incluído na análise. Contudo, essas questões não foram abordadas devido à brevidade deste estudo e ao entendimento de que os pontos elencados pela LDB já trazem informações para que se discuta o descumprimento de condições mínimas de valorização no cenário brasileiro.

As contradições entre o instituído e o materializado denotam empecilhos para que o/a professor/a se sinta reconhecido/a pelo seu fazer e também indicam problemas para que obtenha êxito em sua prática pedagógica. Além disso, a falta de consistência na obtenção de um dos elementos traz implicações na fruição de outros dos indicadores, como apontado durante a análise, em uma relação de dependência que intensifica essa fragilidade. E em relação a isso, essa falta de consolidação, no movimento do real, de formas de valorização, abre espaço para iniciativas distintas, que dão um significado particular para o trabalho docente e inserem concepções próprias quanto ao êxito do/a professor/a, como será abordado na próxima seção.

Concepções particulares de êxito e critérios de valorização docente difundidos pelo Prêmio Educador Nota 10

O Prêmio Educador Nota 10 é uma iniciativa que pode ser considerada tradicional na educação básica brasileira. Sendo promovida desde 1998 e contando com ampla divulgação pela mídia, afirma, em seu site, valorizar os/as professores/as e faz isso a partir da entrega de certificados e vales-presentes a profissionais que demonstrem desenvolver práticas articuladas a suas concepções de êxito (PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10, 2021). Em um processo constante de distintas etapas, relatos enviados pelos/as professores/as são avaliados e estão sujeitos a diferentes questionamentos, a fim de que seus resultados e a articulação com o conteúdo da proposta do Prêmio se tornem explícitos³.

Composta por uma rede política (BALL, 2014) na qual os grupos *Globo* e *Abril* e suas respectivas entidades filantrópicas, as fundações *Roberto Marinho* e *Victor Civita*, são protagonistas, o Prêmio Educador Nota 10 também é apoiado e financiado por outros sujeitos coletivos, como a *Revista Nova Escola*, a *Fundação Lemann* e o *Instituto Natura*, que se articulam em iniciativas singulares com o foco na educação pública. A atuação de parte desses sujeitos na imprensa, com canais de rádio e TV e publicações, tanto de interesse geral, quanto específicas para o campo educativo, fortalecem a divulgação desse concurso, difundindo suas ações e seus/suas vencedores/as e, a partir disso, as concepções de êxito docente que apoiam e a racionalidade na qual se amparam.

Para identificar esses elementos, compreendendo o que essa iniciativa utiliza como critério para concretizar a valorização que afirma realizar, desenvolve-se uma análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Indicadores que se sobressaem nas sínteses dos relatos⁴ considerados vencedores pela premiação entre 2010 e 2019 são discutidos de forma a constituir categorias analíticas temáticas que sistematizem a proposta. Por se tratar de uma análise qualitativa, a recorrência de termos e expressões significativos não é quantificada, mas as menções são destacadas e tratadas pela análise. Além disso, informações que descrevam a premiação são utilizadas para fortalecer a argumentação, já que as percepções particulares do Prêmio estão em relação, tanto nos relatos aos quais dá destaque, quanto na forma como apresenta e promove a iniciativa.

A primeira categoria que se salienta como estrutural ao Prêmio Educador Nota 10 é o empreendedorismo. Identificado por um movimento particular e frisado nos relatos premiados: o/a docente percebe dificuldades em seu cotidiano, bem como curiosidades ou interesses da turma; a partir disso, utilizando diferentes materiais, metodologias e procedimentos, inova e cria uma solução diferente para um problema que pode ser encontrado em qualquer sala de aula; faz isso relacionando o saber escolar com o cotidiano, sempre seguindo prescrições da Base Nacional Comum Curricular ou de matrizes anteriores; mostra a aplicabilidade prática de um conhecimento, motiva o grupo a atuar coletivamente e superar suas limitações.

Esse percurso pode ser articulado à definição de Filomena Garcia (2015), que indica o empreendedorismo como a capacidade de acreditar em seu poder de realização, sem temer crises e sendo persistente para superar dificuldades e ‘fazer acontecer’. Motivando seus pares a compartilharem um objetivo e produzindo novas respostas para problemas da realidade, tanto o/a empreendedor/a empresarial, quanto o/a professor/a precisam – na perspectiva identificada no Prêmio – ter as mesmas resiliência e abnegação para alcançar seus objetivos. Sem indicar culpados pela situação vivenciada ou aguardar auxílio externo, a responsabilização individual e a obstinação caracterizam seu fazer.

Essa conduta, por sinal, é naturalizada pela sociedade neoliberal, que estimula todos a se tornarem empresários de si, pois “a empresa é promovida como modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que se deve fazer

frutificar” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 372). Na condução de sua proposta, o/a docente transmite também essa mensagem aos/às estudantes com sua atitude de otimismo e superação diante dos obstáculos do dia a dia. Ainda, no conteúdo da proposta, esse viés é reafirmado quando da explanação, no regulamento (PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10, 2020), acerca do processo de avaliação ao qual os/as professores/as são subordinados. Apesar de abrir mão de direitos autorais sobre seu projeto e de quaisquer vantagens financeiras que os/as promotores/as possam obter a partir dele/a, o/a docente é submetido a arguições, em que precisa comprovar os resultados de sua proposta, sua articulação ao previsto pelo concurso e a possibilidade de replicação desse projeto em quaisquer contextos, provando a validade e a eficiência de sua ideia.

Articulada ao empreendedorismo, a concorrência se sobressai como outro campo temático identificado no Prêmio Educador Nota 10. Constituído-se como um princípio inerente a concursos, a disputa está intrínseca à premiação, sendo identificada também no modo como sua proposta é concebida. Ao contextualizá-la, o site do Prêmio sugere que o fato de os/as docentes concorrerem entre si faz com que, para se sobressaírem, qualifiquem suas práticas, o que alavancaria, como um todo, os resultados de seu trabalho. Isso é reforçado na vinculação, desde 2018, da premiação ao Global Teacher Prize (considerado o Nobel da educação), uma iniciativa que, como descrito em seu site, entende que a replicação de projetos e a valorização de bons/boas professores/as resultante da disputa por prêmios como os que apoia daria qualidade aos processos educativos, sanando a má-formação que docentes de distintos países receberiam (GLOBAL TEACHER PRIZE, 2020).

Nas sínteses, a concorrência se evidencia no potencial comprovado pelos/as profissionais que atuam na escola de levarem sua instituição a uma posição de destaque perante as demais em *rankings* estabelecidos a partir de resultados em avaliações externas. O desempenho mensurado quantitativamente por esses exames é apontado como um modo de comprovar a eficiência dos/as docentes e de sua escola, como se o padrão de qualidade estipulado por tais aferições fosse o mesmo do concurso. Esse princípio, importa mencionar, é problematizado por Christian Laval (2019), que discute como, no neoliberalismo, há uma concorrência generalizada, naturalizada nas relações e, mesmo que não se mostre como intencional, orienta as práticas sociais, inclusive as educacionais, estimulando normas e padrões pautados em aspectos econômicos, como produtividade, eficiência e individualismo.

Da mesma forma, projetos premiados que estimulam as famílias a opinarem, participarem e avaliarem a atuação do/a docente e da escola enquadram-se nessa mesma categoria, pois a escola e o/a próprio/a docente, no neoliberalismo, se tornam objetos de consumo a partir dos quais os pais podem escolher (LAVAL, 2019). Mostrar-se adequada às expectativas das famílias, que se tornam suas clientes e faz com que a escola continue sendo sua opção e mantenha-se competitiva. Mesmo em escolas públicas essa lógica é

seguida, pois a disputa por matrículas (e ao financiamento vinculado a elas) torna a dinâmica concorrencial assumida pela instituição e por seus/suas profissionais.

O terceiro campo temático relacionado pela análise ao Prêmio é a meritocracia, um princípio que também está inerente a premiações, mas que supera o conteúdo da proposta e também se sobressai nos relatos incluídos neste estudo. Além de o concurso, por suas sucessivas etapas, indicar que poucos/as docentes são dignos/as de ter seu mérito reconhecido e premiar apenas os/as que considera mais dedicados/as, os projetos destacados são aqueles em que o esforço do/a docente supera qualquer dificuldade. Em relação com a apropriação que faz do empreendedorismo e da concorrência, o Prêmio valoriza os/as docentes que provam – independentemente de situações problemáticas que a escola pode vivenciar – alcançar bons resultados (como em avaliações externas) e demonstram empenhar-se (variando métodos, estratégias e materiais), fazendo jus aos brindes e condecorações distribuídos.

Assumindo-se protagonistas, os/as docentes selecionados/as responsabilizam-se pelas dificuldades encontradas e, por não se aterem a questões contextuais ou exigirem auxílio externo, são entendidos/as como merecedores/as do reconhecimento promovido pelo Prêmio. A própria divisão dos vales-prêmio ou do título de vencedor não é estimulada pelo regulamento do concurso, que possui como objetivo uno classificar vários/as docentes, mas entregar o título de Educador do Ano a apenas um/a deles/as. A meritocracia, assim, não se ocupa em problematizar desigualdades educacionais ou combatê-las, mas faz com que a justiça neoliberal seja efetivada, pois é entendida, como discutem Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 51), como “a justa recompensa do mérito”.

Juntos, esses três campos temáticos, identificados nos relatos e no conteúdo da proposta do Prêmio Educador Nota 10, conceituam o êxito docente nessa iniciativa, utilizando o empreendedorismo, a concorrência e a meritocracia como critérios para definir a valorização da docência. Ao contrário do que é estipulado pela LDB, o concurso não entende que questões salariais, avanços na carreira, estabilidade profissional ou condições adequadas de trabalho garantam êxito ou promovam o reconhecimento dos/as professores/as. Pelo contrário, a premiação advoga por sua responsabilização individual e para que a valorização seja pessoalizada, e não uma conquista da categoria.

Calcado em uma contradição, pois afirma promover a valorização dos/as docentes, mas direciona o reconhecimento a apenas uma pequena parcela da categoria, o Prêmio promove a segregação dos/as profissionais entre os/as que são bons (e por isso premiados/as e reconhecidos/as) e os/as nem tão bons assim (devendo apenas replicar os projetos de sucesso criados pelos demais, como boas práticas). Entendendo as desigualdades como naturais e os problemas da realidade como passíveis de resolução na esfera local, a valorização do/a professor/a se constitui, apenas, como um bônus, simplório e provisório, para que o/a docente continue demonstrando sua capacidade de realização, competindo e se dedicando. Sua autonomia e intelectualidade ficam restritas ao que a premiação

referencia como passível de êxito e o/a professor/a se torna, assim, agente articulado aos anseios neoliberais dos grupos que promovem essa iniciativa.

Considerações finais

A valorização profissional do/a professor/a se constitui como um tema de debate constante, tanto na academia, quanto nas escolas e nos sindicatos. Percalços históricos, como a dicotomia entre centralização e descentralização das políticas educacionais, são identificados como entraves para que essa materialização se efetive. Carecendo de iniciativas estruturadas entre sucessivos governos para o fortalecimento da docência, propostas como o Prêmio Educador Nota 10 engendradas na racionalidade neoliberal (DARDOT & LAVAL, 2016) e por meio de sua interferência em todas as relações sociais na atualidade, ganham visibilidade favorecendo o setor privado como definidor do conteúdo da educação pública (PERONI, 2015). Como consequência, ocorre, inclusive, o abandono da docência, motivado pelos baixos salários e pela precarização das condições de trabalho do professor (AGUIAR & SCHEIBE, 2010).

Enquanto a Lei de Diretrizes e Bases institui como articulados à valorização docente na educação básica fatores distintos que dependem de investimento estatal, como piso salarial, condições de trabalho adequadas e estabilidade no emprego, na realidade disseminam-se critérios que apontam para um movimento contrário. O Prêmio Educador Nota 10 é divulgado de modo enfático pela mídia brasileira, que o promove junto a grupos que, por mais que autointitulados como sem fins lucrativos, são fundados e mantidos por grandes empresas e que direcionam para a educação seu empenho na filantropia. Guiados por seus próprios valores, difundem, a partir do concurso, princípios que direcionam o êxito – e a justificativa para a valorização docente – para o âmbito individual, estimulando a responsabilização pessoal do/a professor/a como argumento para conceder reconhecimento profissional.

Individualista, competitivo, abnegado e alienado da crítica quanto ao papel que seu mantenedor (seja o/a empresário/a da escola privada ou o Estado) assume como “instrumento de dominação de classe” na sistemática capitalista, de acordo com David Harvey (2005), o professor digno de ser premiado é o retrato do profissional ambicionado pela racionalidade neoliberal. Seu reconhecimento enquanto categoria é anulado e seu esforço é encarado como capaz de superar qualquer empecilho. Desconsidera a complexidade do processo pedagógico e simplifica os problemas educacionais, relegando ao/a professor/a toda a responsabilidade quanto ao sucesso ou ao fracasso da escola.

Recebido em: 26/09/2021; Aprovado em: 21/01/2022.

Notas

- 1 Como as Sinopses Estatísticas (BRASIL, 2020b) esclarecem, esse valor total não indica a soma dos/as professores/as das unidades da federação ou dos vínculos mencionados, já que um mesmo docente pode atuar em unidades de agregação distintas.
- 2 O último processo avaliativo do gênero foi realizado em 2014.
- 3 Inicialmente, são selecionados 50 finalistas, entre os quais são apontados dez vencedores. Essa parcela de docentes frequenta uma cerimônia em São Paulo, geralmente no mês de outubro (cujos custos são cobertos pelos promotores), onde é indicado o Educador do Ano. Cada etapa se constitui por novas avaliações, entrevistas e, se necessário, envio de documentos suplementares que esclareçam dúvidas dos/as avaliadores e comprovem a eficiência da proposta. Os/as finalistas são premiados (como exposto no regulamento do Prêmio Educador Nota 10) com uma assinatura digital da *Revista Nova Escola* (válida pelo ano seguinte àquele da premiação) e um certificado de classificação; além dessas premiações, há mais um certificado (o de vencedor), um vale-presente no valor de 15 mil reais e outro vale-presente, para sua escola, de mil reais. E o Educador do Ano ganha outro certificado (pela obtenção do grau máximo atribuído pela premiação) e mais dois vales-presente: um de 15 mil reais para si e outro de cinco mil reais para a instituição em que desenvolveu seu projeto. Os vales-presente podem ser utilizados em lojas conveniadas à bandeira do cartão (não especificada no regulamento) em um prazo de 180 dias.
- 4 Não são publicados pela premiação os relatos originalmente encaminhados pelos/as docentes para avaliação, mas apenas pequenos resumos de cada um dos dez projetos condecorados a cada ano, com cerca de um parágrafo, em que é feita uma breve descrição de cada prática. De tal forma, identificam-se os temas indicados pelos sujeitos coletivos como elementares às práticas premiadas dos/as docentes e não há um julgamento quanto ao trabalho dos/as professores/as, iniciativas criativas e dignas de reconhecimento.

Referências

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. & SCHEIBE, Leda. Formação e valorização: Desafios para o PNE 2011/2020. *Retratos da escola*, Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/70/62>>. Acesso em: 02 ago. 2021.
- BALL, Stephen. *Educação Global S. A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRANCO, Rodrigo Castelo. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. *Oikos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 71-91, 2009. Disponível em: <http://www.revistaoikos.org/seer/index.php/oikos/article/viewArticle/132>>. Acesso em: 08 fev. 2021.
- BRASIL. *Censo da Educação básica 2019: Resumo Técnico*. Brasília, 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2021.
- BRASIL. *Censo da Educação básica 2019: Sinopses estatísticas da educação básica*. Brasília, 2020b. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 08 fev. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 17 maio 2021.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação básica Pública. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Cumprimento da Lei do Piso nas redes estaduais, Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação*, 2019. Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/tabela-salarial>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FILGUEIRAS, Fernando. Indo além do gerencial: a agenda de governança democrática e a mudança silenciada no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, n. 52, p. 71-88, jan./fev. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v52n1/1982-3134-rap-52-01-71.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

GARCIA, Filomena. Empreender é acreditar sempre, mesmo em tempos de crise. *UOL*, 2015. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/ultimas-noticias/colunistas/filomena-garcia/2015/09/15/empreender-e-acreditar-sempre-mesmo-em-tempos-de-crise.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

GLOBAL TEACHER PRIZE. Varkey Foundation. *Global Teacher Prize*, 2020. Disponível em: <<https://www.globalteacherprize.org/>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

GOMES, Ana Valeska Amaral. *Contratação temporária de professores nas redes públicas de educação básica e o cumprimento da estratégia 18.1 do Plano Nacional de Educação*. Estudo legislativo. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/38341/contratacao_temporaria_professores_gomes.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 abr. 2021.

HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

JACOMINI, Maria Aparecida, GIL, Juca & CASTRO, Edimária Carvalho de. Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiana, v. 34, n. 2, p. 437-459, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/86367>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2010.

PERONI, Vera (Org.). *Diálogos sobre as redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PIRES, Marília Freitas Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface*, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, agosto 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200006>. Acesso em: 08 fev. 2021.

PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10. O maior e mais importante Prêmio da Educação básica brasileira. *Prêmio Educador Nota 10*, 2021. Disponível em: <https://premioeducadornota10.org/>. Acesso em: 09 nov. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/>. Acesso em: 08 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974*. Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1974. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei_06672_20130311.pdf. Acesso em: 08 fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. *Projeto de Lei nº 3 /2020*. Altera a Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020. Disponível em: http://proweb.procergs.com.br/temp/PL_3_2020_08022021163256_int.pdf?08/02/2021%2016:32:57. Acesso em: 08 fev. 2021.



Pesquisa para a formação docente: *experiências no OBEDUC*

Research for teaching training:
experiences at OBEDUC

Investigación para la formación docente:
experiencias en el OBEDUC

 **MARIA MIKAELE SILVA CAVALCANTE***

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza- CE, Brasil.

 **SANDY LIMA COSTA****

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza- CE, Brasil.

 **ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS*****

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza- CE, Brasil.

RESUMO: Neste relato de experiência, discutimos a participação em pesquisa no ensino superior, voltando-se para a contribuição no âmbito da Graduação e Pós-Graduação em Educação. Apoiar-se em relatos de experiências de duas egressas do Programa Observatório da Educação –OBEDUC e objetiva verificar como a participação no programa colaborou para sua formação docente. Diante do que foi relatado e discutido, constatou-se que a participação em pesquisa, especialmente durante a formação inicial, possibilita a constituição de postura investigativa e o aprimoramento do conhecimento científico. Os casos analisados revelaram que a participação em

* Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará e professora da rede municipal de São Gonçalo do Amarante, Ceará. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). *E-mail:* <mikaele262009@hotmail.com>.

** Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará e professora da rede municipal de São Gonçalo do Amarante, Ceará. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). *E-mail:* <sandy.lima@aluno.uece.br>.

*** Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do grupo de pesquisa Educação da Universidade Estadual do Ceará, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). *E-mail:* <isabelinhasabino@yahoo.com.br>.

pesquisa contribuiu para o desenvolvimento de profissionais críticos, reflexivos e transformadores de suas realidades.

Palavras-chave: Pesquisa científica. Relato de experiência. OBEDUC. Formação docente.

ABSTRACT: In this experience report, we discuss research participation in higher education, focusing on the contributions for undergraduate and graduate studies in education. It is based on experience reports of two former students of the Observatory of Education Program – OBEDUC and aims to verify how participating in the program contributed to their teacher training. In view of what was reported and discussed, it was found that participation in research, especially during initial training, enables the establishment of an investigative posture and the improvement of scientific knowledge. The analyzed cases revealed that participation in research contributed to the development of critical and reflective professionals that transform their realities.

Keywords: Scientific research. Experience report. OBEDUC. Teacher training.

RESUMEN: En este relato de experiencia, discutimos la participación en la investigación en la educación superior, con foco en la contribución en el contexto de la graduación y posgrado en Educación. Este trabajo se basa en las experiencias de dos egresados del Programa Observatorio de Educación – OBEDUC y tiene como objetivo verificar cómo la participación en el programa contribuyó a su formación docente. En vista de lo informado y discutido, se constató que la participación en la investigación, especialmente durante la formación inicial, posibilita el establecimiento de una postura investigativa y el perfeccionamiento del conocimiento científico. Los casos analizados revelaron que la participación en la investigación contribuyó a la formación de profesionales críticos, reflexivos y transformadores de sus realidades.

Palabras clave: Investigación científica. Relato de experiencia. OBEDUC. Formación docente.

Introdução

Neste relato de experiência, discutimos a contribuição da participação em pesquisa para a formação docente, em particular de estudantes de licenciaturas e pós-graduação *stricto sensu* em Educação, tendo como referência o relato de experiência sobre a ação colaborativa em pesquisa desenvolvida por meio do Programa Observatório da Educação –OBEDUC, conforme definido pelo Edital CAPES nº 049/2012.

Esta iniciativa federal, uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP), instituída em 2006, teve como objetivo o desenvolvimento de pesquisa em Educação e a formação de pesquisadores/as para a área (BRASIL, 2006, p. 2). Uma ação que, durante uma década, demarcou a intenção do poder público de integrar Educação Básica e programas de pós-graduação *stricto sensu* mediante a indução do desenvolvimento de pesquisa em rede, a definição de investimentos financeiros e o chamamento público por meio de edital, abrindo caminho para o delineamento do Observatório da Educação como modelo alternativo de pesquisa e formação (FARIAS *et al*, 2018).

O Programa Observatório da Educação se materializou por intermédio de projetos aprovados a partir das normas do edital e executados em diferentes Instituições de Ensino Superior –IES do país, as quais articulam e garantem a efetividade das propostas encaminhadas e aceitas com a garantia de financiamento. No caso do Observatório *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica*, foco deste escrito, trata-se de uma iniciativa de investigação em rede que envolveu três programas de Pós-Graduação em Educação situados nas Regiões Nordeste (Universidade Estadual do Ceará – UECE) e Sudeste (Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP e Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP). Configurando-se como uma experiência multicêntrica que investigou sobre o desenvolvimento profissional de professores/as da Educação Básica, por meio do projeto *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID*, sob coordenação de Isabel Maria Sabino de Farias.

O estudo em evidência teve, durante a sua vigência – 2012 a 2017–, a participação de pessoas em distintas fases de formação profissional que colaboraram com a coleta, organização e análise dos dados: estudantes de graduação, mestrado e doutorado, assim como professores/as atuantes na Educação Básica da rede pública de ensino e docentes universitários. Essa configuração nos incitou a questionar: qual a contribuição da participação em pesquisa para a formação docente daqueles/as que estão na condição de estudantes, ou seja, os/as participantes da graduação ou pós-graduação *stricto sensu*?

Partimos da ideia de que a experiência em pesquisa é, por si só, um momento potente de formação pessoal e profissional, que garante, via de regra, intensa aprendizagem para a atuação e o desenvolvimento profissional do professorado, o que repercute em sua atuação laboral, apresentando, assim, contribuições de ordem social por meio da Educação.

Por esse motivo, entendemos que essa é uma temática que reclama reflexão, tendo em vista que aborda, direta ou indiretamente, questões fundamentais que abrangem a Educação, em específico a formação de professores/as e pesquisa científica.

Neste texto, apresentamos, portanto, relatos de experiências a partir da participação como bolsistas de Iniciação Científica –IC e de mestrado, sendo ambas as experiências envoltas na pesquisa do Observatório, com foco para a realidade nordestina. Para tanto, contamos com os relatos escritos de duas bolsistas do OBEDUC que narram suas experiências ao longo da pesquisa e sinalizam suas perspectivas de como essa ação influenciou nos seus desenvolvimentos, principalmente no tocante a três dimensões: pessoal, formativa e profissional. Com o intuito de garantir o anonimato das participantes, apresentamos os relatos seguidos da utilização dos códigos *Bolsista egressa 1*, para a bolsista do mestrado, e *Bolsista egressa 2* para a bolsista da IC.

Com base nessas narrativas, evidenciamos o modo como essa oportunidade contribuiu para a formação docente das duas egressas, à medida que ponderamos sobre como experiências dessa natureza podem repercutir no processo formativo e desenvolvimento de futuros/as professores/as.

Formação em pesquisa: o que dizem os autores?

Pesquisar é um ato de questionamento, reflexão, levantamento de hipóteses, elaboração e aprimoramento de conhecimentos. Nesse sentido, entendemos que, na atividade docente, faz-se necessário planejar, sistematizar, avaliar e pensar sobre caminhos para responder problemáticas do processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa é uma ação que deve se fazer presente no contexto da sala de aula, isto é, daqueles/as que se preocupam em ter uma prática mais reflexiva, significativa e emancipatória.

Segundo Cristina Pedroso *et al* (2019), é por meio da pesquisa que o/a aspirante à docente poderá melhor refletir, indagar, produzir conhecimentos e resignificar a realidade que vivencia. Uma compreensão sugestiva ao que compreendemos ser um/a professor/a envolvido com a profissão, tendo em vista que esta atividade é viva, processual e dinâmica. Ser professor/a requer atitude, saber questionar e, acima de tudo, suscitar que os/as discentes tenham uma postura de sujeitos ativos, que pensem e problematizem aquilo que é posto.

Nesse contexto, a pesquisa é uma atividade que visa ao aprofundamento sobre determinada temática anteriormente problematizada, o que sugere certa ‘perícia’ daqueles/as que se propõem a vivenciar tal prática, que deve se estender ao seu cotidiano de trabalho. Uma ação, portanto, importante à formação acadêmica e profissional, uma vez que exerce a função de facilitadora do processo de aprendizagem. E por meio dela que se busca e reflete, encontrando meios de adequar os conhecimentos a serem mediados,

em contexto e para pessoas distintas, as quais aprendem e se desenvolvem de formas diferentes, ou seja, é uma ferramenta fulcral para termos uma melhor formação e preparação de professores/as.

A ideia de pesquisa na Educação Básica, no entanto, ainda é limitada. A referência feita à pesquisa ainda é atrelada à compreensão de que esta é uma atividade destinada às IES, distante da realidade das escolas de educação pública e do contexto de trabalho docente. Desse modo, faz-se necessário reformular o entendimento de que o ato de pesquisar é apenas uma opção, considerando-o, assim, como um componente basilar no processo formativo.

Sobre o assunto, Jacques Therrien (2014) destaca que a pesquisa não se destina aos seres 'iluminados', mas a todos os/as profissionais da Educação, na medida em que considera a reflexividade e a ação investigativa no contexto da prática didática docente como vetores que se entrecruzam, ou seja, ser professor/a implica, além de outros elementos, assumir características de um/a pesquisador/a.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, apontam para a necessidade do 'aprimoramento em práticas investigativas', indicando, por conseguinte, que a prática docente deve ser calcada no processo investigativo, o que pressupõe o levantamento de dúvidas e problematizações desvinculado à ideia de ensino como uma atividade mecânica, mas pautada no compromisso com a transformação das relações que estabelecemos na sociedade e propiciando novas práticas e aprendizagens (BRASIL, 2001, p. 59). Sobre o assunto, Paulo Freire destaca a importância da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem escolar

Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1974, p. 29).

O investimento na formação em pesquisa ainda é limitado, sendo essa considerada, inclusive, uma problemática de ordem histórica e uma realidade de diferentes contextos e países. No ensino superior, em especial no âmbito da graduação, há três funções básicas: a) formar e preparar para as funções que o/a professor/a vai desempenhar; b) permitir (certificar) para exercício da profissão docente; c) ser agente de mudança, ao mesmo tempo em que contribui para a socialização e reprodução da cultura (GARCIA, 1999). Entretanto, a formação inicial enfrenta limitações e "historicamente acumula índices precários devido à formação aligeirada e muitas vezes frágil, teórica e praticamente" (PIMENTA & LIMA, 2006, p. 17), sobretudo quando se refere ao binômio ensino e pesquisa.

Na graduação, momento que se tem acesso aos conhecimentos básicos, teóricos e práticos, para uma atuação profissional, o contato com práticas investigativas, muitas

vezes, restringe-se aos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, sendo que a pesquisa deve estar presente em todo o processo formativo e, portanto, ser entendida como princípio formador e facilitador do processo de aprendizagem (PEDROSO *et al.*, 2019), pois, recorrendo a tal prática, desenvolvemos uma postura investigativa, refletimos sistematicamente sobre os objetos diversos do conhecimento, descobrimos e produzimos novas concepções e teorias.

No que se refere às demais oportunidades de contato com experiências dessa natureza, também ficam a desejar. A oferta de bolsas de IC na universidade, por exemplo, ainda é restrita.

A proposta de IC é uma iniciativa que fomenta a pesquisa entre graduandos/as, possibilitando a construção e reconstrução de conhecimentos e corroborando na qualidade do ensino superior (LAMPERT, 2008). A política de incentivo à iniciação científica começou em 1951, quando foi criado o CNPq, originando-se, desse modo, o financiamento de bolsas para discentes do ensino superior, iniciativa decorrente da necessidade de reconhecer e institucionalizar ações de incentivo à pesquisa (MASSI & QUEIROZ, 2010). O financiamento das atividades de pesquisa encontrou suporte na Lei da Reforma Universitária (Art. 2º da Lei nº 5.540), de 28 de novembro de 1968, que previa a “indissociabilidade ensino-pesquisa” como “norma disciplinadora do ensino superior”, conforme esclarece Maldonado (*apud* Massi & Queiroz, 2010, p. 181).

O acesso a bolsas de iniciação científica, porém, ainda é reduzido, se comparado ao universo de estudantes que as instituições de ensino superior atendem no país. A pouca oferta pelas instituições de fomentos acaba conduzindo a seleções mais exigentes e rigorosas, em busca de alunos/as que possam se empenhar e se envolver nas atividades propostas, identificados, por vezes, como ‘mais promissores’, ou seja, que apresentam bom rendimento acadêmico e demonstram maiores chances de ingresso em cursos de pós-graduação.

Concomitante a isso, existe um fato mais agravante: o distanciamento entre os conhecimentos subsidiados pela universidade e a realidade de atuação desses/as futuros/as profissionais, uma vez que os cursos de licenciatura, em sua maioria, distanciam-se da realidade da educação básica e da investigação sobre esta, predominando uma desarticulação entre teoria e prática, o que propicia uma formação insuficiente ao trabalho do/a futuro/a professor/a (GATTI, 2010).

O distanciamento do ensino e da pesquisa, ou até mesmo a relação superficial durante a graduação, provoca reflexos que podem ser identificados *a posteriori*, principalmente na dificuldade de ingresso em programas *stricto sensu* (por exigir a elaboração de projeto de pesquisa, experiência em pesquisa, participação em eventos acadêmicos, produção de textos científicos e certa proximidade com a ação investigativa), bem como no processo de escrita de textos acadêmicos como dissertações e teses.

Dessa forma, programas e políticas educacionais que visam aproximar universidade e escola são de suma importância para o desenvolvimento profissional de professores/as investigadores/as de suas próprias práticas pedagógicas, afinal, é essencial “compreender a relação entre a formação inicial e as culturas profissionais docentes, em tudo o que nelas existe de teoria, de prática, de identitário, de simbólico, de cultural, de político etc” (NÓVOA, 2015, p. 12). No caso específico do OBEDUC, a proposta de possibilitar o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre as instituições de formação do/a professor/a – universidade e escola – influenciou diretamente em um aprimoramento na constituição docente e na prática pedagógica de todos/as os/as envolvidos/as (JARDILINO & SAMPAIO, 2019).

Tendo em vista o exposto, cabe questionar: qual a contribuição dessa experiência para a formação profissional de professores/as? Em busca de sinalizar pistas e reflexões sobre a temática, apresentamos, no tópico seguinte, a experiência em grupo de pesquisa, especificamente a participação no OBEDUC, a partir dos relatos de duas bolsistas egressas da iniciativa anunciada.

Participação em pesquisa em rede: contribuições para a formação docente

Nesta seção relatamos a experiência em um grupo de pesquisa que se dedica a estudar a Educação, mais especificamente, a formação e o desenvolvimento profissional docente. A experiência retratada parte de duas bolsistas que participaram da referida iniciativa e que expressam como essa ação oportunizou o acesso a um conjunto de conhecimentos que garantiram desenvolvimento e amadurecimento de ordem pessoal, formativa e profissional.

Os relatos, a seguir apresentados, confluem em diversos momentos. Ambas as participantes fazem parte, atualmente, de um Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo uma aluna do mestrado e a outra do doutorado acadêmico, e possuem trajetórias similares na universidade. Indicaram em seus escritos que o primeiro contato com a universidade contou com um misto de sensações, principalmente a insegurança e o medo do que estava por vir, e se conseguiriam atingir as expectativas. Vejamos parte desses registros:

“Em 2011, ingressei no curso de Pedagogia da UECE. Oriunda de escola pública, o primeiro contato com a universidade foi de impacto: novos conhecimentos, formas de estudar e aprender. Se por um lado me encontrava satisfeita pela escolha do curso, inserção nesse universo de conhecimento que é a universidade e os vínculos que começavam a se formar, por outro me sentia perdida e insegura, em meio aos conteúdos e dinâmicas; uma pergunta simples me assombrava: conseguirei acompanhar e concluir o Curso?” (Bolsista egressa 1).

“Recém-egressa de escola particular, no ano de 2013, fui aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia da UECE, uma universidade pública. Logo no início, não sabia se de fato tinha

feito a opção certa, uma vez que este curso não era minha primeira escolha. Além disso, por me sentir um pouco imatura neste novo contexto, percebia que ainda não estava preparada para vivenciar esse novo processo de ensino-aprendizagem profissional” (Bolsista egressa 2).

É fato que o ingresso em uma nova realidade, de início, causa estranhamento e necessita de adaptação, que leva tempo mas que também pode promover ricas aprendizagens. A universidade é um mundo de possibilidades e oportunidades e, evidentemente, apresenta-se como um contexto institucional inédito para aqueles/as que nela estão ingressando, pois são, em geral, alunos/as que concluíram recentemente a Educação Básica e se deparam com um contexto diferente daquele a que estavam acostumados/as, seja qual for a escola em que tenham concluído o ensino médio. A universidade, alicerçada no tripé ensino-pesquisa-extensão, possui uma organização singular.

Imersas nesse novo universo, pouco tempo após o início do curso, surgiu a oportunidade para participar de um grupo de pesquisa, na qualidade de bolsistas de IC, o que possibilitou ressignificar a formação até então vivenciada na universidade. Vejamos:

“No ano de 2012, ingressei no grupo de pesquisa, como bolsista de Iniciação Científica, quando cursava o 3º semestre. Esse momento inicial foi marcado pela ansiedade e inquietude, pois tinha a ideia de que, como bolsista, eu deveria ter uma intensa rotina de estudos e saber escrever muito. A compreensão que eu tinha não estava totalmente equivocada, mas eu fui acolhida e passei a integrar um conjunto de pessoas que se apoiavam, ajudavam e contribuíam uns com os outros para o crescimento e produção de novos conhecimentos” (Bolsista egressa 1).

“Ainda no ano de 2013, na metade do segundo semestre do curso, houve uma seleção para bolsistas de Iniciação Científica, e então resolvi participar, obtendo aprovação. Mesmo ainda me sentindo insegura na universidade e não possuindo muita propriedade sobre o que significava ser bolsista IC, assumi o desafio de aprender sobre a pesquisa científica por meio das trocas de experiência e o afetuoso acolhimento no grupo de pesquisa” (Bolsista egressa 2).

Conforme é possível evidenciar nos relatos, as atividades de pesquisa na trajetória escolar são incipientes, até porque a pesquisa costuma ser efetivamente experienciada no contexto universitário. A ausência de postura investigativa, confirmada nos trechos supratranscritos, revela uma lacuna entre teoria e prática, ensino e pesquisa, o que propicia uma aprendizagem fragmentada. Aos/as envolvidos/as em grupos de pesquisa, contudo, reserva-se o compartilhamento de experiência e apoio entre pares, além da oportunidade de participação em eventos científicos, desdobrando-se em uma proposta promissora, especialmente para aqueles/as que estão iniciando no campo da pesquisa científica.

“Permanecendo vinculada ao grupo de pesquisa, passei a integrar, em 2014, a equipe do Observatório da Educação sobre Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica (Edital CAPES nº 049/2012), na qual permaneci até a conclusão da graduação em licenciatura como bolsista de iniciação científica. A participação nessa iniciativa representou a possibilidade de escrever, publicar, viajar para eventos, ampliar minha formação e vivenciar outras experiências no contexto da universidade” (Bolsista egressa 1).

“A aprovação na seleção me oportunizou o ingresso em um grupo de pesquisa e a participação em uma pesquisa em rede, apoiada pelo Programa Observatório da Educação, na qual permaneci até a conclusão da investigação. A partir dessa experiência, pude conhecer melhor o universo da pesquisa acadêmica em rede, produzir artigos, participar de eventos científicos, locais e nacionais, além de aprender e compartilhar com todos os pesquisadores envolvidos no âmbito dessa investigação multicêntrica” (Bolsista egressa 2).

O caminho, trilhado na condição de bolsistas, foi permeado por expectativas e descobertas. O envolvimento na pesquisa em rede colaborou à constituição de uma postura investigativa, proporcionando a possibilidade de ressignificação da formação inicial. Essa experiência aparece como a possibilidade formativa mais potente a que tiveram acesso durante a graduação.

“Revisitando meu percurso, posso afirmar que tive uma formação diferenciada durante a graduação, isso porque foi por meio da inserção em grupo de pesquisa que aprendi e me envolvi com diferentes práticas e momentos que abrangem a ação de pesquisar. Porém, muito mais do que ‘me iniciar na pesquisa’, a participação neste espaço contribuiu para minha autonomia, criatividade e criticidade por intermédio da construção e troca de conhecimentos com professores experientes, colegas da pós-graduação e da graduação, com os quais fui construindo uma rede de aprendizagens profissional e pessoal” (Bolsista egressa 1).

“O envolvimento ativo com a pesquisa em rede foi um divisor de águas em minha formação inicial, pois, se no início do curso eu ainda não tinha a certeza de que havia feito a escolha profissional certa, com a participação no grupo e a investigação sobre o processo de desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica de docentes da Educação Básica, a identificação e o desejo em permanecer na profissão foram confirmados, assim como em permanecer envolvida com a pesquisa científica” (Bolsista egressa 2).

Ao recordar da própria formação e experiências acadêmicas no grupo de pesquisa, as duas egressas do OBEDUC ratificam que estas foram um diferencial no processo formativo (NÓBREGA-THERRIEN, ALMEIDA & ANDRADE, 2009). O envolvimento e a participação ativa em todos os processos de desenvolvimento de uma pesquisa, o acompanhamento e orientação diária de docentes-pesquisadores/as experientes, a integração em grupos de estudos, a elaboração e apresentação de trabalhos e a participação em eventos científicos nacionais e internacionais contribuíram para um crescimento até então não vivenciado.

Desse modo, voltando para as experiências do grupo de pesquisa, destacamos os seguintes tipos de contribuições para a formação dos/as participantes: de ordem pessoal, formativa e profissional. Essa consideração, no entanto, leva-nos a outra reflexão: o/a professor/a não exerce seu trabalho de modo isolado, ele realiza uma atividade que é coletiva e colaborativa. Portanto, a prática professoral afeta, mobiliza e impacta o contexto escolar.

A contribuição pessoal se refere ao ‘ganho’ para o sujeito em si, para sua desenvoltura, suas crenças, modo de ver e viver em sociedade, questões essas fundamentais para quem atuará como professor/a, afinal, ser professor/a é partilhar das construções e

experiências de sujeitos, reelaborar constantemente os conhecimentos adquiridos, contribuir para o desenvolvimento e aprendizado de outros, ao mesmo tempo que aprende e se desenvolve como profissional e pessoa, o que torna essa profissão única. Antônio Nóvoa (2009, p. 6) destaca que “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”, e reside aí a complexidade desta profissão, pois as escolhas, os valores e as opções realizadas em sala de aula passam antes pela ética de cada indivíduo, por aquilo que ele/a é e acredita.

O segundo aspecto foi o formativo, que possui uma tônica maior com relação às experiências coletivas, partilha de vivências e aprendizagens, a partir de relações que são estabelecidas ao longo desse processo de participação em pesquisa. O apoio dos pares é, sem dúvida, um dos principais aspectos a serem destacados, uma vez que serve de ponto de apoio, além de ser uma fonte de aprendizagem. No caso especificamente do OBEDUC, essa relação é profícua, pois a pesquisa contou com a participação de graduandos/as, mestrandos/as, doutorandos/as e professores/as, inclusive de regiões distintas, o que proporciona diferentes olhares e realidades. Além disso, durante a caminhada de pesquisa, as decisões eram realizadas coletivamente, o que impulsionou uma organização e busca por simetria, calcada no respeito e diálogo, já que as distintas realidades requeriam cuidados distintos. Vejamos o que é descrito nesse sentido:

“Participar da pesquisa do OBEDUC foi gratificante, posso dizer que aprendi muito. Destaco principalmente a relação com profissionais de outras instituições e professores que já têm uma trajetória na profissão docente, sejam os da universidade ou das escolas de Educação Básica. Sem dúvidas, marcou a minha trajetória formativa na universidade” (Bolsista egressa 1).

“Como em minha trajetória escolar tive pouco contato com pesquisa, o acompanhamento, na qualidade de bolsista IC, de todas as etapas de desenvolvimento da investigação em rede foi enriquecedor para a minha aprendizagem acadêmica e profissional. Tive oportunidade de viajar para participar de diversos eventos, assim como para participar de reuniões da própria pesquisa multicêntrica, o que me permitiu aprender mais e conhecer outras realidades” (Bolsista egressa 2).

Ainda no que se refere ao aspecto da coletividade, as viagens para eventos representam uma importante experiência nesse contexto da formação e merecem destaque, pois, por meio delas, é possível conhecer outras realidades, ampliar o repertório de conhecimentos e dialogar com pesquisadores/as que vivenciam realidades semelhantes e distintas das nossas.

Outro ponto importante considerado pelas egressas do OBEDUC diz respeito às expectativas que surgiram a partir dessa participação, uma vez que ambas apontam que esta iniciativa contribuiu de forma decisiva para o ingresso na Pós-Graduação.

“Certamente, a participação em grupo de pesquisa, em particular, no OBEDUC, potencializou o meu interesse em ingressar no mestrado e, mais recentemente, no doutorado. Conviver e aprender com pessoas que já estão inseridas nesse contexto nos faz acreditar que também conseguimos, que é possível, não se trata apenas de um sonho distante. Mas acredito que o

fator mais importante foi a preparação que recebi, tendo em vista que durante esses anos, também participei de estudos dirigidos, participei de eventos, busquei começar a construir um currículo, fui aprendendo a como escrever de uma forma mais 'científica', acompanhando como ocorriam os processos seletivos, enfim, tive um acesso privilegiado e busquei aproveitar ao máximo essa oportunidade" (Bolsista egressa 1).

"Rememorando meu passado, lembro que no início da graduação ainda não havia pensado em almejar uma pós-graduação stricto sensu. Mas, durante os anos de permanência no grupo, fui construindo um currículo acadêmico com publicações e participações em eventos na área da Educação, e me preparando para futuras seleções de mestrado. Pouco tempo após a conclusão da graduação, obtive aprovação em uma seleção de mestrado acadêmico em Educação, o qual estou cursando atualmente. Nesta nova realidade, sinto-me mais autônoma e preparada em comparação a colegas que não tinham experiências anteriores com pesquisa" (Bolsista egressa 2).

A partir dos relatos anunciados, compreende-se o porquê de a inserção em grupo de pesquisa ser um fator importante para a formação docente; não se trata apenas de executar ações técnicas do processo investigativo, mas de desenvolver uma postura reflexiva, estabelecer relações com profissionais mais experientes, relacionar teoria e prática.

O terceiro aspecto contemplado entre as contribuições da participação em grupo de pesquisa pelas egressas participantes diz respeito à atuação profissional, que, segundo seus relatos, influencia diretamente no fazer docente:

"A experiência em pesquisa me ajudou na formação como pesquisadora, mas também no meu trabalho diário, como professora. Percebo no desenvolvimento de uma pesquisa muitos aspectos que também podem ser encontrados no exercício da minha profissão. O desafio é conseguir ressignificar as experiências; mas vários dos meus aprendizados, conduta e modo de ensinar aprendi ao fazer pesquisa, pois foi nesse espaço que compreendi a importância de ser o mais organizada possível com os meus trabalhos, a levantar questionamentos e planejar minhas aulas a partir deles, ter cuidados éticos, entender minhas limitações, estar aberta para aprender com os outros, e tantos outros mais aprendizados que a vida de bolsista me possibilitou" (Bolsista egressa 1).

"Além de contribuir na constituição da postura de pesquisadora, a participação em pesquisa também influenciou a profissional docente que sou hoje. Sinto-me segura em relação à minha prática pedagógica, realizo e utilizo com responsabilidade meu planejamento, sempre respeitando a realidade dos meus alunos, dialogando e aprendendo com eles" (Bolsista egressa 2).

Diante do exposto, é possível compreender que a participação em grupo de pesquisa não se limita apenas à formação do/a pesquisador/a, mas oferece possibilidades de crescimento pessoal, formativo e profissional. Entendendo que o trabalho do/a professor/a não é uma ação isolada, podemos dizer que essas experiências vivenciadas ainda na universidade podem ser cultivadas durante toda a trajetória de vida e profissão daqueles que delas participam.

Destacamos que as contribuições elencadas pelas participantes durante as suas narrativas, além de apresentarem repercussões em nível pessoal, formativo e profissional, também podem revelar-se como uma ação positiva no que se refere à sua contribuição a

nível social, isto é, entendendo a educação enquanto ação social. Se partirmos da ideia de que aqueles que são mais bem formados e preparados para atuar em sala de aula, consequentemente, também devem vir a desenvolver práticas voltadas para a obtenção de um ensino mais dialógico e reflexivo, o que vai repercutir nas relações e ações sociais estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo. Nessa direção, as narrativas explicitadas pelas duas egressas evidenciam que o potencial “do trabalho colaborativo, da articulação entre a teoria e a prática e da reflexão sobre a ação” (JARDILINO & SAMPAIO, 2019, p. 182), marcas distintivas das experiências vivenciadas no OBEDUC, contribuíram para a formação de professoras investigadoras de sua própria prática, na perspectiva crítica e emancipatória.

Considerações finais

Objetivamos, com este relato de experiência, explicar sobre a contribuição da participação em pesquisa para a formação e o desenvolvimento profissional de professores/as. Diante do que foi relatado e discutido, a participação em pesquisa, especialmente durante a formação inicial, possibilita a constituição de postura investigativa e o aprimoramento do conhecimento científico.

No caso do OBEDUC, o contato com profissionais de diferentes instituições, tempo de formação e experiência possibilitou a troca de conhecimento, aprendizados e vivências particulares, denotando ser uma iniciativa importante já experienciada no âmbito da Educação e na formação de professores/as.

Os ganhos de ordem pessoal, formativo e profissional, de forma geral, contribuíram para o desenvolvimento de profissionais críticos, reflexivos e transformadores de suas realidades, assim como colaboram para a permanência na profissão e continuidade na carreira acadêmica.

Recebido em: 21/12/2020; Aprovado em: 09/12/2021.

Referências

BRASIL. *Decreto nº 5.803/2006*. Programa Observatório da Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao/legislacao>>. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP de nº 009/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 08

de maio de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Projeto de Pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica*: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID. Programa Observatório da Educação - OBEDUC/CAPES, Edital nº 049/2012. Fortaleza, 2013.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* *Pesquisa em rede*: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento. Fortaleza: EdUECE, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores*: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

JARDILINO, José Rubens Lima & SAMPAIO, Ana Maria Mendes. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 180-194, jan./abr. 2019.

THERRIEN, Jacques. Parâmetros de pesquisa científica do pesquisador de sua práxis docente: articulando didática e epistemologia da prática. *Anais... XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014, p. 115-126.

LAMPERT, Ernâni. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, jan./jun. 2008.

MASSI, Luciana & QUEIROZ, Saete Linhares. Estudos sobre Iniciação Científica no Brasil: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 173-197, 2010.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; ALMEIDA, Maria Irismar de & ANDRADE, João Tadeu de. *Formação diferenciada*: a produção de um Grupo de Pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2009.

NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NOVÓIA, Antônio. Professores para 2050. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima & SILVESTRE, Magali Aparecida (Orgs). *Aprender a ser professor*: aportes de pesquisa sobre o PIBID. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 11-13.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo & PINTO, Umberto de Andrade. Ações integradoras e de pesquisa na formação inicial do professor polivalente: experiências inovadoras em cursos de Pedagogia no estado de São Paulo. In: PEDROSO, Cristina Cinto Araújo *et al.* (Orgs.). *Cursos de Pedagogia*: inovações na formação de professores polivalentes. São Paulo: Cortez, 2019. p. 24-60.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, Universidade Federal de Goiás, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005-2006.



Maior incursão do projeto neoliberal na educação pública brasileira, a contrarreforma do ensino médio precisa ser revogada com urgência!

O 34º Congresso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, realizado entre 12 e 15 de janeiro de 2022, deliberou as seguintes ações a serem adotadas para combater a Lei 13.415 e suas normatizações correlatas:

Reforma do Ensino Médio e BNCC: ambas se estruturam em princípios utilitaristas, mercadológicos, amparados em competências tecnicistas, sem garantir a formação integral dos estudantes. A organização dos itinerários formativos e a distribuição da carga horária aprofundam a formação minimalista dos estudantes voltada para os interesses do mercado, bem como contribuem para a desprofissionalização da profissão docente, entre outros motivos, pela introdução do Notório Saber. É de extrema gravidade ainda a legalização da Educação a Distância. Nos anos de 2020 e 2021, no contexto da pandemia, o processo da contrarreforma avançou na maior parte dos Estados, e a CNTE reforçará sua resistência implementando ações nacionais unificadas para barrar esse retrocesso. Além do Projeto de Lei que solicita o adiamento da implantação da contrarreforma do ensino médio para 2024, a ação da CNTE também se pautará pela Revogação da Lei 13.415, assumindo a liderança nacional e a mobilização das entidades sindicais em direção a essa luta pela revogação da reforma e pela reestruturação da BNCC (CNTE, 2022, p. 46, grifamos).

A CNTE tem promovido amplo debate contra a reforma do ensino médio, desde a publicação da Medida Provisória – MP nº 746/2016 e da aprovação da Lei 13.415/2017. Em duas edições anteriores da revista *Retratos da Escola*¹ e em um *Caderno de Educação*² o tema foi aprofundado. Nessas oportunidades, foram apontadas as mitigações impostas pela contrarreforma ao direito à educação, todas amparadas no projeto ultraneoliberal implementado no país a partir do golpe que depôs a presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Os retrocessos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC se amoldam à estrutura restritiva da contrarreforma, ambas inspiradas na Emenda Constitucional – EC, nº 95, que congelou o orçamento federal da educação e demais políticas públicas por 20 anos e escancarou os serviços públicos para a iniciativa privada.

Em breve síntese, a Lei 13.415 acarreta os seguintes prejuízos para o Ensino Médio, entre outros:

1. Impõe currículo mínimo para as escolas públicas, com foco nas avaliações estandarizadas: a reforma estabelece limite máximo de 1800 horas, de um total de 4200 horas, para as áreas que formam a base comum de conhecimento dos/as estudantes do ensino médio. Apenas as disciplinas de português e matemática, abrangidas com maior ênfase nos testes nacionais e internacionais para avaliação dos/as

estudantes, serão obrigatórias nos três anos do curso. Não há sequer exigência de oferta mínima para as áreas de ciências humanas, naturais, artes e língua estrangeira, que poderão deixar de ser ministradas, dependendo das orientações dos sistemas de ensino ou das escolas.

2. Amplia desigualdades e não respeita o poder de escolha dos/as estudantes por áreas de maior afinidade: ao restringir o currículo escolar, especialmente para a rede pública, a reforma cria vantagens comparativas para as escolas privadas, que manterão currículos extras e itinerários formativos sólidos para seus/as estudantes, fazendo com que esse público tenha mais chances de acessar as universidades públicas. Em contrapartida, nas escolas públicas, o foco será a oferta terceirizada (privatizada) de módulos técnicos e o cômputo de atividades laborais dissociadas do currículo como forma de aligeirar a formação, sem qualquer compromisso do Estado. Dos cinco itinerários disponibilizados na lei, apenas um será obrigatório nas escolas. E o Brasil possui mais de 2500 municípios com apenas uma escola de ensino médio! Ou seja: as aptidões dos/as estudantes não serão respeitadas, já que milhares deles não poderão acessar suas áreas de conhecimento preferidas. E mais: está na pauta do Congresso Nacional a revisão da Lei de Cotas, que reserva vagas nas universidades públicas aos/as estudantes egressos das escolas públicas. Isso demonstra o nível de inter-relação da contrarreforma do ensino médio e do projeto neoliberal em curso no país, voltado para a ampla retirada de direitos das classes populares.
3. Congela os investimentos nas escolas públicas e estimula a privatização e a mercantilização do ensino médio: a contrarreforma possui inúmeras contradições, sendo que uma das mais graves consiste em esvaziar o papel formador das escolas, permitindo e estimulando que práticas de trabalho e outras experiências adquiridas fora do ambiente escolar sejam reconhecidas para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio. Isso anula qualquer esforço para ampliar a jornada escolar integral – pretensamente prevista na reforma –, pois a precarização do ensino e a terceirização de atividades junto à iniciativa privada ganharão cada vez mais espaço na agenda dos entes federativos. Apesar de propagandear uma reforma que supostamente vai oferecer educação em tempo integral para todos os/as estudantes do ensino médio, o governo que patrocinou a contrarreforma foi o mesmo que articulou a aprovação da Emenda Constitucional que congelou os investimentos públicos por 20 anos. E não há como ampliar a oferta educacional em tempo integral com menos recursos!
4. Despreza a maior e melhor experiência nacional de educação técnica-profissional, ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFEs: os/as

estudantes brasileiros/as reivindicam escolas públicas com o padrão de infraestrutura e tecnologia dos IFEs. Escolas com salas de aula agradáveis e devidamente equipadas, laboratórios, biblioteca, espaços destinados a variadas práticas desportivas e artístico-culturais, áreas de convivência e acesso às tecnologias da informação e comunicação, além de sólidos currículos de formação técnica-profissional integrados ao ensino médio regular. Porém, não é isso que a contrarreforma garante. Pelo contrário! Conforme desatado acima, a lógica economicista da reforma não permite ampliar os investimentos nas redes públicas escolares, seja na esfera federal ou estadual. Em relação às redes estaduais, por que os gestores investiriam nas escolas públicas, se a reforma aposta no barateamento da oferta escolar, inclusive terceirizando atividades para a iniciativa privada, e na educação a distância para ministrar parte do currículo da BNCC? A experiência vivenciada no Paraná, neste ano de 2022, através da privatização da oferta escolar com aparelhos de televisão substituindo professores/a em sala de aula será a tônica para o resto do país.

5. Precariza o trabalho docente e gera desemprego no setor público educacional: a Lei 13.415 introduziu, no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394/96) – que versa sobre as categorias de profissionais da educação – a possibilidade de contratação de pessoal por ‘notório saber’. Trata-se de profissionais de diferentes áreas, sem formação pedagógica, que poderão atuar nas redes públicas na área da educação técnica-profissional. Trata-se de uma forma de contratação precária e que desvaloriza a profissão docente, na medida em que não exige formação pedagógica para ministrar aulas nas escolas públicas e privadas. Por outro lado, o processo de transferência de matrículas públicas para a rede privada, a substituição de atividades escolares por experiências laborais para compor os currículos e a terceirização de contratos na própria esfera pública, além de precarizarem e menosprezarem a formação e o labor docentes, imporão o fechamento de postos de trabalho em todas as dimensões da escola, inclusive para os funcionários administrativos.

Portanto, os objetivos estruturais mais significativos da reforma se pautam: i) na desresponsabilização do Estado em ofertar direta e integralmente a etapa do ensino médio aos/às estudantes, repassando à iniciativa privada essa tarefa altamente lucrativa; ii) na precarização do ensino público, restabelecendo até mesmo a dicotomia entre o ensino médio regular e a educação técnica-profissional. Destaca-se, ainda, que a política de deformação do ensino médio aprofunda o esvaziamento do currículo escolar nas instituições públicas, diminuindo a pressão social de acesso à educação superior. Em 2021, o número de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM foi quase um terço do registrado em 2015, ano que antecedeu o golpe institucional no Brasil. Saímos de 9.276.328

inscritos para apenas 3.109.800. E essa será a tendência nos próximos anos, caso a contrarreforma não seja revogada.

No aspecto formativo e social, as marcas da contrarreforma são o individualismo e a pseudomeritocracia que escamoteiam as contradições de um sistema escolar cada vez mais excludente. Contudo, com o passar do tempo, nem a propaganda governamental conseguirá esconder as contradições da contrarreforma explícitas nas ações governamentais que retiraram direitos das classes populares que dominam as matrículas nas escolas públicas.

Diante deste contexto de transição em que nos encontramos – entre a propaganda enganosa de um ensino médio atrativo e útil às aspirações dos jovens e adultos que não o concluíram na idade certa e a realidade excludente e precária dos currículos escolares, que afastou e afastará ainda mais a juventude menos abastada da universidade –, temos a tarefa de combater aquilo que representa a raiz do problema, qual seja, a política neoliberal que assola o Brasil. A concepção de Estado mínimo foi retomada no Brasil com o lançamento do programa do então denominado Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, atualmente MDB, intitulado *Uma ponte para o futuro*. Dali surgiram inspirações para a EC 95 sobre a reforma do ensino médio, entre outras políticas até hoje levadas a cabo pela gestão de Jair Bolsonaro. A EC 95 possui uma estrutura sem precedentes em outros países, sendo responsável, até o momento, por um decréscimo de quase R\$ 100 bilhões no financiamento direto da educação pública nacional. Trata-se da mola mestra do neoliberalismo tupiniquim, voltada exclusivamente ao pagamento da dívida pública à custa de cortes nas políticas sociais. Em 2021, mais de 50% do orçamento federal foi destinado para o pagamento da dívida (R\$ 1,96 trilhão) contra 2,49% para a educação (cerca de R\$ 99 bilhões), submetidos a cortes, contingenciamentos e empenhos não concluídos.

O Congresso Nacional aprovou, mediante forte pressão social, a EC 108, tornando permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; porém, em recente revisão da lei que regulamentou o Fundo, admitiu a transferência de recursos financeiros para instituições privadas de educação profissional técnica de nível médio integrantes do serviço social autônomo – Sistema S, mantidas pelo setor empresarial. Nesse sentido, a nova redação do art. 7º, § 3º, inciso II da Lei 14.113 indica:

Art. 7º § 3º Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos previstos no caput do art. 212-A da Constituição Federal: [...] II - em relação a instituições públicas de ensino, autarquias e fundações públicas da administração indireta e demais instituições de educação profissional técnica de nível médio dos serviços sociais autônomos que integram o sistema federal de ensino, conveniadas ou em parceria com a administração estadual direta, o cômputo das matrículas referentes à educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no art. 36-C da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e das matrículas relativas ao itinerário de formação técnica e profissional, previsto no inciso V do caput do art. 36 da referida Lei (BRASIL, 2021).

Como se vê, além de quebrar a concessão pública do Ensino Médio através da Lei 13.415, o Congresso Nacional autorizou a transferência de recursos do FUNDEB para que instituições privadas ofertem os itinerários previstos na contrarreforma; estimulam-se, assim, as matrículas nas instituições particulares, em detrimento de todas as demais etapas e modalidades abarcadas pelo Fundo, da creche ao ensino médio.

Seguindo a estratégia da EC 95 – sufocar a capacidade de investimento do setor público em educação e demais políticas sociais –, foi promulgada, em 15 de março de 2021, a EC 109, que inseriu o art. 167-A na Constituição Federal, *in verbis*:

Art. 167-A. Apurado que, no período de 12 (doze) meses, a relação entre despesas correntes e receitas correntes supera 95% (noventa e cinco por cento), no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, é facultado aos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público, ao Tribunal de Contas e à Defensoria Pública do ente, enquanto permanecer a situação, aplicar o mecanismo de ajuste fiscal de vedação da:

I - concessão, a qualquer título, de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração de membros de Poder ou de órgão, de servidores e empregados públicos e de militares, exceto dos derivados de sentença judicial transitada em julgado ou de determinação legal anterior ao início da aplicação das medidas de que trata este artigo;

II - criação de cargo, emprego ou função que implique aumento de despesa;

III - alteração de estrutura de carreira que implique aumento de despesa;

IV - admissão ou contratação de pessoal, a qualquer título, ressalvadas:

a) as reposições de cargos de chefia e de direção que não acarretem aumento de despesa;

b) as reposições decorrentes de vacâncias de cargos efetivos ou vitalícios;

c) as contratações temporárias de que trata o inciso IX do caput do art. 37 desta Constituição; e

d) as reposições de temporários para prestação de serviço militar e de alunos de órgãos de formação de militares;

V - realização de concurso público, exceto para as reposições de vacâncias previstas no inciso IV deste caput;

VI - criação ou majoração de auxílios, vantagens, bônus, abonos, verbas de representação ou benefícios de qualquer natureza, inclusive os de cunho indenizatório, em favor de membros de Poder, do Ministério Público ou da Defensoria Pública e de servidores e empregados públicos e de militares, ou ainda de seus dependentes, exceto quando derivados de sentença judicial transitada em julgado ou de determinação legal anterior ao início da aplicação das medidas de que trata este artigo;

VII - criação de despesa obrigatória;

VIII - adoção de medida que implique reajuste de despesa obrigatória acima da variação da inflação, observada a preservação do poder aquisitivo referida no inciso IV do caput do art. 7º desta Constituição;

IX - criação ou expansão de programas e linhas de financiamento, bem como remissão, renegociação ou refinanciamento de dívidas que impliquem ampliação das despesas com subsídios e subvenções;

X - concessão ou ampliação de incentivo ou benefício de natureza tributária.

§ 1º Apurado que a despesa corrente supera 85% (oitenta e cinco por cento) da receita corrente, sem exceder o percentual mencionado no caput deste artigo, as medidas nele indicadas podem ser, no todo ou em parte, implementadas por atos do Chefe do Poder Executivo com vigência imediata, facultado aos demais Poderes e órgãos autônomos implementá-las em seus respectivos âmbitos.

§ 2º O ato de que trata o § 1º deste artigo deve ser submetido, em regime de urgência, à apreciação do Poder Legislativo.

§ 3º O ato perde a eficácia, reconhecida a validade dos atos praticados na sua vigência, quando:

I - rejeitado pelo Poder Legislativo;

II - transcorrido o prazo de 180 (cento e oitenta) dias sem que se ultime a sua apreciação; ou

III - apurado que não mais se verifica a hipótese prevista no § 1º deste artigo, mesmo após a sua aprovação pelo Poder Legislativo.

§ 4º A apuração referida neste artigo deve ser realizada bimestralmente.

§ 5º As disposições de que trata este artigo:

I - não constituem obrigação de pagamento futuro pelo ente da Federação ou direitos de outrem sobre o erário;

II - não revogam, dispensam ou suspendem o cumprimento de dispositivos constitucionais e legais que disponham sobre metas fiscais ou limites máximos de despesas.

§ 6º Ocorrendo a hipótese de que trata o caput deste artigo, até que todas as medidas nele previstas tenham sido adotadas por todos os Poderes e órgãos nele mencionados, de acordo com declaração do respectivo Tribunal de Contas, é vedada:

I - a concessão, por qualquer outro ente da Federação, de garantias ao ente envolvido;

II - a tomada de operação de crédito por parte do ente envolvido com outro ente da Federação, diretamente ou por intermédio de seus fundos, autarquias, fundações ou empresas estatais dependentes, ainda que sob a forma de novação, refinanciamento ou postergação de dívida contraída anteriormente, ressalvados os financiamentos destinados a projetos específicos celebrados na forma de operações típicas das agências financeiras oficiais de fomento.

A EC 109 possui inúmeras restrições fiscais afetas a gastos com servidores públicos, que formam a base de despesa na educação básica. Estima-se em 80%, no mínimo, a parcela do custo *per capita* no nível básico para a remuneração de pessoal. O FUNDEB reservou no mínimo 70% para essa finalidade. As limitações impostas pela EC 109

impossibilitam ampliar contratações ou melhorar a remuneração dos/as profissionais sem que gatilhos de contenção fiscal sejam ativados. As Emendas 95 e 109, juntamente com a Lei de Responsabilidade Fiscal, aprovada na sequência da primeira experiência neoliberal no Brasil (2000), são as principais amarras que impedem, por exemplo, o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei 13.005 de 2014. Paralelamente, nos últimos anos (pós 2016) foram aprovadas leis que reduziram o poder de investimento do Estado em políticas públicas, especialmente na educação; por exemplo, a Lei 13.365 isentou do pagamento de vários impostos as empresas petrolíferas que exploram a camada pré-sal, afetando, por consequência, a capacidade de investimento prevista na Lei 12.858, que destinou para as áreas de saúde e educação parte dos recursos do Fundo Social do Pré-Sal, de *royalties* e outros resultados provenientes da exploração de petróleo e gás.

Não bastassem todos esses retrocessos, permanece na pauta do governo Bolsonaro e do Congresso Nacional a extinção completa do Fundo Social do Pré-Sal, a desvinculação total ou parcial dos recursos da educação e da saúde (PECs 186 e 188/2019), além da PEC 32/2020, que pretende extinguir concursos públicos e a estabilidade dos atuais servidores, concedendo todos os serviços públicos à iniciativa privada, nos termos do art. 37-A da reforma administrativa, em tramitação na Câmara dos Deputados, nos seguintes termos:

Art. 37-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão, na forma da lei, firmar instrumentos de cooperação com órgãos e entidades, públicos e privados, para a execução de serviços públicos, inclusive com o compartilhamento de estrutura física e a utilização de recursos humanos de particulares, com ou sem contrapartida financeira.

§ 1º Lei federal disporá sobre as normas gerais para a regulamentação dos instrumentos de cooperação a que se refere o caput.

§ 2º Até que seja editada a lei federal a que se refere o § 1º, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão a competência legislativa plena sobre a matéria.

§ 3º A superveniência de lei federal sobre as normas gerais suspende, naquilo que lhe for contrário, a eficácia da lei estadual, distrital ou municipal.

§ 4º A utilização de recursos humanos de que trata o caput não abrange as atividades privativas de cargos típicos de Estado.

Além desses ataques institucionalizados que impedem a promoção e a expansão da educação pública em todos os níveis e modalidades, o Brasil convive, desde 2016, com sucessivos cortes no orçamento do Ministério da Educação e com a prática cada vez mais costumeira de emendas parlamentares, inclusive de relatoria da Lei Orçamentária Anual – LOA, chamadas de Orçamento Secreto. São práticas antirrepublicanas e desatreladas das reais necessidades do povo brasileiro, que visam precarizar os aparelhos públicos de

atendimento à população, abrindo caminho para a posterior privatização desses serviços. Resistir a esses ataques que explicam a origem da contrarreforma do ensino médio e que possibilitam expandir o projeto neoliberal de destruição dos serviços públicos, atingindo outras áreas, ou mesmo outras etapas e níveis da educação nacional, é tarefa de todos/as aqueles/as que mantêm o compromisso de superação das desigualdades sociais no Brasil, fortalecendo a democracia e pavimentando a soberania nacional. A CNTE faz parte desta luta, junto com seus 52 sindicatos filiados.

Nesse sentido, para que o Brasil volte a crescer e distribua melhor a renda, possibilitando mais investimentos na educação e em outras políticas sociais, é preciso revogar não apenas a contrarreforma do ensino médio, mas todo o arcabouço neoliberal que impede a destinação do orçamento público às necessidades do povo. Esse é o desafio mais urgente que temos, depois de assegurarmos a democracia em 2 de outubro de 2022.

Notas

- 1 A reforma do ensino médio em questão. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, jan./jun, 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/30>>. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, jul./dez, 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/31>>.
- 2 Reforma do ensino médio e BNCC. *Cadernos de Educação*, Brasília, n. 30, jan./jun, 2018. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/cadernos_educacao/cadernos_educacao_30.pdf>.

► DIRETRIZES PARA
AUTORES/AS



CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Retratos da Escola (publicação quadrimestral da Escola de Formação da CNTE-Esforce), é uma revista que se propõe como espaço ao exame da educação básica e do protagonismo da ação pedagógica, no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações.

A revista publica apenas manuscritos originais. Nossa expectativa é receber textos que não tenham semelhança substancial com outros já publicados pelo/a proponente, seja em formato impresso, seja em formato eletrônico. É importante, também, que o artigo não seja submetido a nenhum outro processo editorial concomitantemente. No caso de dissertações e teses não publicadas, espera-se um trabalho de reescritura para que o texto não seja considerado como autoplagio.

Nosso projeto editorial contempla a publicação de manuscritos elaborados por autores/as convidados/as (dossiês, seções temáticas, ensaios críticos e entrevistas), bem como textos recebidos em regime de fluxo contínuo (relatos de experiência, resenhas e artigos). Os dossiês são resultado tanto de esforços de colaboradores internos – o Comitê Editorial da revista –, quanto externos – neste caso, resultante de propostas apresentadas e aprovadas por este mesmo comitê. Os artigos que compõem tais dossiês são assinados por autores e autoras de excelência, referências na área. Mesmo assim, como os artigos recebidos pelo fluxo contínuo, cada original é encaminhado a pelo menos dois pareceristas anônimos. A Editoria Chefe e o Conselho Editorial decidirão sobre a adequação de cada texto submetido e sobre o início ou não do seu processo editorial, além do aceite final.

Espera-se que os/as autores/as possuam o título de mestre/a. São bem-vindos também os trabalhos cujos autores e autoras atuam nos diferentes sistemas de ensino da Federação, nas organizações sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e/ou que se mostrem ativos no campo das políticas educacionais. Cada texto não deve possuir mais do que quatro autores/as.

Categorias de artigos:

A Retratos da Escola está aberta ao recebimento de artigos acadêmicos vinculados à análise das políticas educacionais (sobretudo referentes à educação básica), relatos de experiências (de práticas pedagógicas, formação e valorização dos/as profissionais da educação), e resenhas (de obras significativas ao campo da Educação e Ensino). Os textos podem ser submetidos e publicados em português, espanhol e inglês.

Processo de avaliação:

Os originais devem ocultar o nome do ou da proponente e da instituição de origem, e pede-se a exclusão de quaisquer indícios dessas informações, assim como agradecimentos pessoais e autorreferências. Caso o artigo seja aceito, o autor ou a autora terá oportunidade de incluir essas informações.

As submissões serão apreciadas pelo Comitê Editorial previamente. Se aprovados, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (blind review), onde os nomes dos/as pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também, perante estes/as, os nomes dos/as autores/as. Os/as pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor ou autora. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao/à parecerista para avaliação final.

Os quesitos que orientam a avaliação dos artigos são: originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Atenção:

1. Todos os textos devem ser enviados pelo nosso sistema de submissão online: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/user>
2. Os manuscritos devem reproduzir o padrão de formatação sugerido pelos templates de artigo e resenha disponíveis aqui e aqui;
3. Todos os metadados solicitados pelo sistema, para todas as modalidades de submissão, devem ser adequadamente preenchidos, sob pena de o texto não ser considerado.
4. Na submissão do manuscrito, os autores e autoras devem informar seu identificador ORCID (Open Researcher and Contributor ID).
5. Deverá ser observado o prazo de um ano entre as submissões, quer o manuscrito anterior tenha sido aceito ou rejeitado.
6. Além do texto, deve ser carregado no sistema, como documento suplementar e não junto ao texto, uma carta de identificação, contendo os seguintes dados:

- a. título e subtítulo do artigo;
- b. nome(s) do/a(s) autor/a(es/as);
- c. endereço, telefone e e-mail para contato;
- d. titulação e vínculo institucional;
- e. uma declaração atestando a originalidade do texto e a sua não vinculação a outro processo avaliativo/editorial.

APRESENTAÇÃO FORMAL DOS MANUSCRITOS

Resenhas

1. As resenhas devem apresentar obras (livros) cuja primeira edição em português tenha sido publicada nos últimos três anos, ou em língua estrangeira, nos últimos cinco anos, na área da Educação ou Ensino. Resenhas de obras de outras áreas serão aceitas desde que demonstrem importante diálogo interdisciplinar.
2. Extrapolando os limites de um simples resumo, a resenha deve proporcionar uma análise crítica da obra, seus impactos à área e sua inserção nos debates sobre o tema tratado, além do público ao qual se destina.
3. Os autores e autoras devem atentar às seguintes regras:
 - a. as resenhas devem ter até 15.000 caracteres (já considerando os espaços);
 - b. possuir título próprio em português e diferente da obra resenhada (caso sejam divididos em título e subtítulo o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - c. apresentar dados editoriais, formação do autor ou autora e sua relação com a obra resenhada, objetivos e metodologia, principais argumentos e conclusões;
 - d. caso sejam feitas citações, essas devem referenciar a página exata;
 - e. não deve haver relação de orientação estabelecida entre resenhista e resenhado/a.

Artigos e relatos de experiência

1. Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.
2. Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, estando em formato (.doc ou .docx).

3. No caso de artigos e relatos de experiência, os textos (incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias) deverão ter entre 35.000 e 55.000 caracteres, incluindo espaços.
4. Cada manuscrito deve apresentar título, resumo, e de três a cinco palavras-chave no idioma em que foi escrito.
5. O resumo deve ter entre 150 e 200 palavras, e explicitar em um parágrafo, com objetividade: tema, marcos cronológicos e/ou espaciais, fontes, argumento principal do artigo e conclusões.
6. No preparo do original, deverá ser observada a seguinte ordem de estrutura:
 - a. título e subtítulo do artigo (caso sejam divididos em título e subtítulo, o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser de 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - b. resumos e palavras-chave;
 - c. introdução e demais seções;
 - d. considerações finais;
 - e. referências.
7. As imagens (tabelas, quadros, figuras, ilustrações, gráficos e desenhos) devem ser submetidas em arquivos separados do texto, como documentos suplementares, em alta resolução, formato JPEG, cor RGB. Tabelas e quadros devem vir em Word, e gráficos e planilhas em Excel, com indicação de títulos e fontes. Todas as imagens devem ser numeradas e legendadas, com indicação da fonte e acesso na legenda. Os e as proponentes devem apresentar permissão para uso de cada uma das imagens, ou indicar se gozam da condição de Domínio Público.
8. Traduções devem ser apresentadas no idioma do artigo no texto, e com o original no rodapé, precedido do/a autor/a da tradução (por ex.: “Tradução livre do autor:”).
9. Os seguintes itens devem ainda ser observados:
 - a. aspas duplas devem ser usadas apenas para citações com até três linhas, que devem figurar sem itálico;
 - b. aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;
 - c. as citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 3,25 centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman, tamanho 10 e sem aspas;

- d. itálico para palavras estrangeiras, neologismos e títulos completos de obras e publicações. O recurso do negrito não deve ser empregado como destaque, sendo seu uso restrito ao título do texto e subtítulos de seção;
 - e. as notas devem ser apenas explicativas e devem estar numeradas com algarismos arábicos no rodapé;
 - f. as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto em estilo AUTOR/A, data, página. Exemplo: (SILVA, 2007, p. 89);
 - g. as fontes das quais foram extraídas as citações devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação.
 - h. entrevistas, informações verbais e dados arquivísticos devem ser citados em nota de rodapé e não incluídos nas referências. Solicita-se a não utilização de *Ibid* e *op. cit.*, mas a indicação completa da fonte sempre que for referenciada. No caso de fontes da pesquisa, deve-se informar o acervo ou a instituição em que se encontram os documentos analisados. As referências de informações verbais devem seguir o seguinte modelo: Fala de (inserir nome do/a autor/a), (nome do evento onde ocorreu a fala), (local), (data da fala). Exemplo: Fala do professor Sérgio Odilon Nadalin, professor na rede pública de ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte, 05 mai. 1999.
 - i. as siglas devem suceder das denominações que abreviam, sendo destas separadas por travessão e não em parênteses. Ex: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd;
 - j. na primeira menção feita os/as autores/as, no corpo do texto, deve-se informar nome completo. Ex: "segundo, Leda Scheibe (2020)". E não: Ex: "segundo Scheibe (2020)";
 - k. pede-se aos/as autores/as que flexionem o gênero, evitando o masculino generalizante.
10. As referências bibliográficas efetivamente citadas no corpo do texto devem ser listadas em ordem alfabética, no final do artigo, relato de experiência ou resenha.
- a. na lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;
 - b. até três autores/as, todos poderão ser citados - ver modelo de citação abaixo.
 - c. nas referências com mais de três autores/as, citar somente o primeiro, seguido da expressão *et al.*
 - d. a exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade dos autores e autoras dos trabalhos. A não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo aos/as autores/as para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação.

Segue abaixo padrão especificado a ser seguido:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Citações no corpo do texto: (FRIGOTTO, 2006, p. 10).

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia & OLIVEIRA, Suely de (Org.). Marcadas a ferro: violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Citações no corpo do texto: (CASTILLO-MARTÍN & OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Livro (três autores)

OLIVEIRA, Dalila A.; PEREIRA JR, Edmilson. A. & CLEMENTINO, Ana Maria. Trabajo docente en tiempos de Pandemia. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2021.

Citações no corpo do texto: (OLIVEIRA, PEREIRA & CLEMENTINO, 2021, p. 30).

Livro (acima de três autores)

KOSELLECK, Reinhart et al. O conceito de História. São Paulo: Autêntica, 2013.

Citações no corpo do texto: (KOSELLECK et al, 2013, p. 97).

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Citações no corpo do texto: (MALDANER, 2007, p. 227).

Dissertações e teses

FERREIRA JR., Amarilio. Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Citações no corpo do texto: (FERREIRA JR., 1998, p. 227).

Artigo de periódico científico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Citações no corpo do texto: (COÊLHO, 2008, p. 19).

Artigo de Jornal (assinado)

OTTA, Lu Aiko. Parcela do tesouro nos empréstimos do BNDS cresce 566% em oito anos. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 agosto de 2010. *Economia & Negócios*, p. B1.

Citação no corpo do texto: (OTTA, 2010, p. B1).

SCHWARTSMAN, Hélio. A vitória do Iluminismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 mar. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/2018/03/a-vitoria-doiluminismo.shtml>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (SCHWARTSMAN, 2018).

Artigo de jornal e/ou matéria de revista (não assinado)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. *Brasil de Fato*, São Paulo, 13 de nov. 2008. p. 5.

Citação no corpo do texto: (EXPANSÃO, 2008, p. 5).

Anais de eventos

NAPOLITANO, Marcos. Engenheiros das almas ou vendedores de utopia? A inserção do artista intelectual engajado no Brasil dos anos 1970. In: SEMINÁRIO 1964/2004 – 40 ANOS DO GOLPE MILITAR, 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: FAPERJ/7 Letras, 2004. p. 309-321.

Citações no corpo do texto: (NAPOLITANO, 2004, p. 315)

Leis e publicações oficiais

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N. 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

Citações no corpo do texto: (BRASIL, 1996, p. 12).

Entrevistas

BOURDIEU, Pierre. Le droit à la parole. Entrevistador: Pierre Viansson-Ponté. Le Monde, Paris, Les grilles du temps, 11 oct. 1977, p. 1-2.

Citações no corpo do texto: (BOURDIEU, 1977, p. 1).

Verbetes

DIDEROT. Autoridade política. In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 37-44.

Citações no corpo do texto: (DIDEROT, 2015, p. 44).

Dicionários

DICTIONNAIRE de l'Académie Française. Paris: Les Libraires Associés, 1762. 4 ed.

Citações no corpo do texto: (DICTIONNAIRE, 1762).

Documentos encontrados na internet

HARRIOT, Thomas. Moon Drawings. In: The Galileo Project. Disponível em: < http://galileo.rice.edu/sci/harriot_moon.html >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citações no corpo do texto: (HARRIOT, 2020, s/p.).

CERVANTES, Miguel de. Les Advantures du fameux Chevalier Dom Quixot de la Manche et de Sancho Pansa son escuyer. Paris: Boissevin, 1650. Disponível em: < <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b52507162h> >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (CERVANTES, 1650).

Ressalta-se ainda que:

- a. autorreferências devem ser empregadas com parcimônia;
- b. os números de páginas devem sempre ser citados por completo (p. 455-457, e não 455-57, 455-7);
- c. são permitidas as expressões S.l. (sine loco, sem local indicado de publicação) e s.n. (sine nomine, sem indicação de editor), mas a data deve ser indicada, mesmo que de forma aproximada – [16--], [162-];
- d. obras em vias de publicação devem conter a indicação no prelo entre parênteses;
- e. deve-se indicar o ano de publicação da edição utilizada, não da edição original.

Casos não explicitados acima devem ser apresentados de acordo com a ABNT.
m a ABNT.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Projeto Gráfico

Esta publicação foi elaborada em 19,5 x 26 cm, com mancha gráfica de 13 x 20,5 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa

Tiragem: 3.000 exemplares.
Gráfica e Editora Positiva Ltda.
Junho de 2022.

ESCOLA PÚBLICA
LAICA PLURAL
GRATUITA
SEM VIOLÊNCIA

EU ACREDITO E VOU À LUTA

DESMILITARIZADA
DEMOCRÁTICA
DE QUALIDADE SOCIAL
COM PROFISSIONAIS
VALORIZADOS/AS
INTEGRAL E PARA TODOS/AS



CNE Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
@ www.cnte.org.br

Brasil

Filiada à
CUT
BRASIL

Internacional
da Educação

CEA

FNPE
Fórum Nacional Popular de Educação

RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

Autoritária e regressiva reforma: o Novo Ensino Médio
Comitê Editorial

DOSSIÊ

Apresentação

O que esperar do Novo Ensino Médio?

Shirlei de Souza Corrêa, Cássia Ferri e Sandra Regina de Oliveira Garcia

'Novo' Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral

Sandra Regina Oliveira Garcia, Eliane Cleide da Silva Czernisk e Camila Aparecida Pio

Juventude e educação no Brasil: qual educação?

Charles Immianovsky e Ana Cristina Quintanilha Schreiber

O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio

Tamiris Possamai e Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?

Marise Ramos e Michelle Paranhos

O 'Novo' Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás

Miriam Fábria Alves e Valdirene Alves de Oliveira

A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo

Ana Cristina Rodrigues Bernardes e Jane Mery Richter Voigt

Educação Ambiental no Novo Ensino Médio: o que há de 'novo'?

Dweison Nunes Souza Silva, Edvânia Torres Aguiar Gomes e Aura González Serna

ESPAÇO ABERTO

Práticas didáticas na inserção profissional docente: um olhar sobre quatro contextos

Giseli B. da Cruz, Cecília S. Batalha, Elana Cristiana dos S. Costa, Fernanda L. Oliveira, Pedro Henrique Z. C. de Castro e Ingrid Cristina B. Fernandes

Clube da leitura em Florianópolis: discussões interdisciplinares (2006-2020)

José Augusto da Silva Neto e Gisela Eggert-Steindel

Exploração discente: contradições do estágio não obrigatório em cursos de Pedagogia

Sandra Cristina Demschini e Simone de Fátima Flach

Brindes, certificados e vales-presente: valorização docente na Educação Básica

Renata Cecilia Estormovski e Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Pesquisa para a formação docente: experiências no OBEDUC

Maria Mikaele Silva Cavalcante, Sandy Lima Costa e Isabel Maria Sabino de Farias

DOCUMENTO

Maior incursão do projeto neoliberal na educação pública brasileira, a contrarreforma do ensino médio precisa ser revogada com urgência!

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS