

A Reforma Neoliberal
do Ensino Médio:

Tempos difíceis para a escola pública



I Seminário
Nacional

EMpesquisa

ANAIIS

29/06 a 01/07/2021

www.seminarionacionalempesquisa.com



ANAIS - I Seminário Nacional **A Reforma Neoliberal do Ensino Médio: Tempos difíceis para a escola pública**

Organização: Grupo de pesquisa EMPesquisa - SP 29/6 a 01/07/2021

COMITÊ CIENTIFICO

Adriana Duarte - UFMG
Cassio Silva - CAEd/UJF
Dirce Zan - Unicamp
Jaqueline Moll - UFRGS
Maria José Pires Barros Cardozo - UFMA
Monica Ribeiro da Silva - UFPR
Nora Krawczyk - Unicamp
Sandra Garcia - UEL
Silvia Conde Nogueira - UFAM
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves - UFRGS

COMITÊ ORGANIZADOR

Ana Beatriz Gasquez Porelli - Pós-graduação em Educação, Unicamp
Anniele Ferreira de Freitas - Pós-graduação em Geografia, Unicamp
Cristiane Nadaletti - IFSP
Danielle de Sousa Santos - IFSP
Dirce Zan - FE, Unicamp
Fernanda Dias da Silva - SEDUC-SP
Josilaine Gonçalves - Escola Estadual Ministro Alcindo Bueno de Assis, Bragança Paulista
Nora Krawczyk - FE, Unicamp
Paula Montenegro Euzébio - Pós-graduação em Educação, Unicamp
Rodolfo Soares Moimaz - Pós-Graduação em Sociologia, Unicamp
Sérgio Feldemann de Quadros - Pós-graduação em Educação, Unicamp
Sílvia Forato de Camargo - Escola Estadual Luiz Leite, Amparo-SP
Sílvia Beltrane Cintra - Centro Paula Souza
Tatiana de Oliveira - IFSP
Tayná Lucio - Pós-graduação em Educação, Unicamp

Editoração e diagramação: Fernanda Cristina Martins Pestana



www.seminarionacionalempesquisa.com

A Reforma Neoliberal do Ensino Médio: Tempos difíceis para a **escola pública**



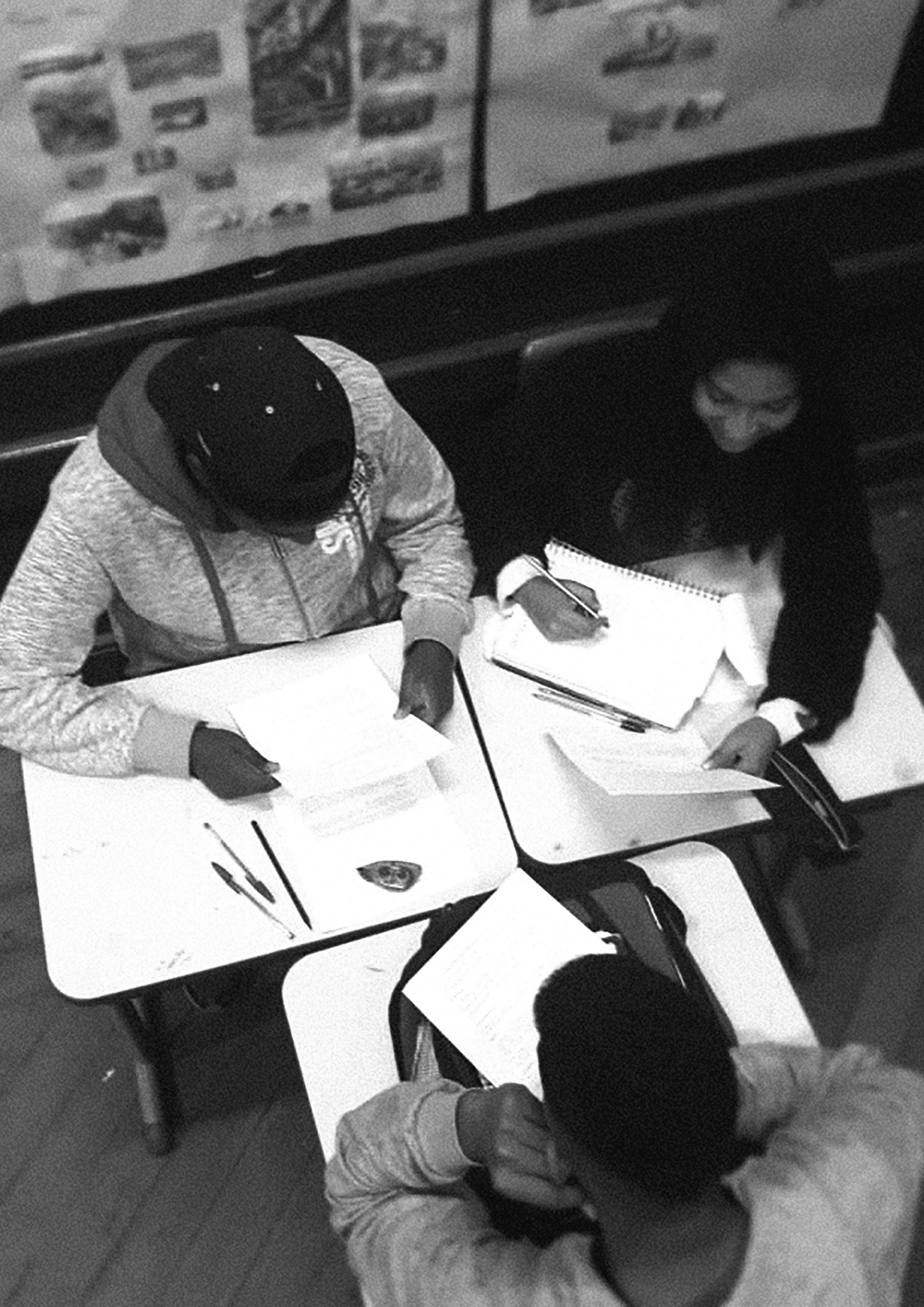
I Seminário
Nacional

EMpesquisa

ANAIS

29/06 a 01/07/2021

Organização: Grupo de pesquisa EMpesquisa – SP



ANAIIS

I Seminário Nacional:

A Reforma Neoliberal do Ensino Médio: Tempos difíceis para a escola pública

Estes anais apresentam os resumos dos trabalhos apresentados por um conjunto de pesquisadores de diferentes partes do Brasil no **I Seminário Nacional: A Reforma Neoliberal do Ensino Médio: Tempo difíceis para a escola pública**, que ocorreu de maneira virtual entre 29/6 e 01/07 de 2021 (<https://www.seminarionacionalempesquisa.com/>).

O Seminário foi uma iniciativa do Grupo de Pesquisa EMPesquisa - SP, com o propósito de promover o encontro de pesquisadores nacionais envolvidos em pesquisas sobre a Reforma do Ensino Médio nos diferentes estados e criar, assim um espaço de debate e intercâmbio acadêmico.

É o I Seminário Nacional da Rede EMpequisa, constituída por pesquisadores das diferentes regiões do país e que se constituiu com o propósito de acompanhar, através das pesquisas que realiza, o desenvolvimento da reforma do ensino médio no Brasil.

O processo que se iniciou com a Medida Provisória do governo Temer e se consolidou com a Lei 13.415/2017, tem produzido diferentes ações do poder público e das instituições escolares na adequação de seus sistemas às novas orientações. Existem tendências comuns entre os estados e outras que demarcam as especificidades locais, mas no geral são marcadas por um avanço do pensamento conservador e dos interesses do capital.

A implementação da reforma que teve início já em 2019 precisa ser compreendida no contexto político, social e econômico mais geral, iniciado na década de '90 no Brasil, e nas reformas regressivas recentes no âmbito trabalhista.

A Reforma de Ensino Médio não se deteve durante a pandemia, pelo contrário se intensificou em vários estados, sob fortes influências da mercantilização da educação. Assim, o Seminário “A Reforma Neoliberal do Ensino Médio – tempos difíceis para a escola pública” propôs um debate crítico sobre o controverso ‘novo normal’ que está sendo desenhado para o Ensino Médio e para a educação pública no Brasil.

O Comitê Científico do evento foi constituído por: Adriana Duarte – UFMG; Cassio Silva – CAEd/UFJF; Dirce Zan – Unicamp; Jaqueline Moll – UFRGS; Maria José Pires Barros Cardozo – UFMA; Monica Ribeiro da Silva – UFPR; Nora Krawczyk – Unicamp; Sandra Garcia – UEL; Silvia Conde Nogueira – UFAM e Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – UFRGS.

A organização do evento esteve sob a responsabilidade do grupo EMPesquisa-SP, ficando assim conformado o Comitê organizador: Ana Beatriz Gasquez Porelli – Pós-graduação em Educação, Unicamp; Anniele Ferreira de Freitas – Pós-graduação em Geografia, Unicamp; Cristiane Nadaletti – IFSP; Danielle de Sousa Santos – IFSP; Dirce Zan – FE, Unicamp; Fernanda Dias da Silva – SEDUC – SP; Josilaine Gonçalves – Escola Estadual Ministro Alcindo Bueno de Assis, Bragança Paulista; Nora Krawczyk – FE, Unicamp; Paula Montenegro Euzébio – Pós-graduação em Educação, Unicamp; Rodolfo Soares Moimaz – Pós-Graduação em Sociologia, Unicamp; Sérgio Feldemann de Quadros – Pós-graduação em Educação, Unicamp; Sílvia Forato de Camargo – Escola Estadual Luiz Leite – Amparo SP; Silvia Beltrane Cintra – Centro Paula Souza; Tatiana de Oliveira – IFSP; Tayná Lucio – Pós-graduação em Educação, Unicamp.

O Seminário se organizou através de 4 grupos de trabalho: Estado, neoliberalismo e Ensino Médio; Reformas Curriculares e BNCC; Juventudes, Cotidiano Escolar e Resistências e Condições de Trabalho na Educação. Foram aprovados pela comissão científica do evento 87 (oitenta e sete) trabalhos. Os anais estão organizados com o conjunto de trabalhos que foram apresentados nos GTs do evento.

As conferências e palestras realizadas durante o evento pelos professores Roberto Leher, Luís Antônio Groppo, Márcio Pochmann e Gaudêncio Frigotto estão disponíveis em:

<https://www.youtube.com/watch?v=9ixGPle9Zi0>

<https://www.youtube.com/watch?v=tHrn-XEJrNo>

<https://www.youtube.com/watch?v=iljE1BJ4V6w>

<https://www.youtube.com/watch?v=lbkMkDmZpC4>

Agradecemos a todos/as que fizeram possível esse encontro,

Dirce Zan e Nora Krawczyk

Coordenadoras do EMPesquisa – SP

SUMÁRIO

GT 1

Estado, neoliberalismo e Ensino Médio

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E OS INTERESSES QUE PERMEIAM

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO 18

Coutinho Lobo Amorim de Souza

A ESCOLA SOB OS DITAMES DO GERENCIALISMO EMPRESARIAL:

A RETÓRICA DA EFICÁCIA 21

Altair Alberto Fávero – UPF

Carina Tonieto – IFSR

Evandro Consaltér – UPF

A FRAGILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COMO EDUCAÇÃO BÁSICA E COMO DIREITO 24

Alessandro Eziquiel da Paixão - UFPR - IFC

A LEI Nº 13.415/2017: UMA REFORMA ANCORADA NAS RECOMENDAÇÕES DO BID 27

Joana D’Arc Germano Hollerbach – UFV

Cecilia Carmanini de Mello – UFV

André Randazzo Ortega – UFV

A LÓGICA EMPRESARIAL APLICADA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DO ACRE:

ANÁLISE CRÍTICA DO CICLO PDCA 30

Anderson Pereira Evangelista – SEE/AC

A MERCADORIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: UMA LEITURA CRÍTICA DA LEI 13.415/2017 33

João Ferreira de Araújo Júnior

A OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO:

AMEAÇA OU CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSOLIDAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA? 36

Simone Aparecida Milliorin – UFPR/IFPR

A PRESENÇA DO EMPRESARIADO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

EM SANTA CATARINA 39

Karina Cavassani Klappoth – IFC

Tamiris Possamai – IFC

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva – IFC

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A 'CAPTURA' DA SUBJETIVIDADE 42

Sérgio Feldemann de Quadros – FE/Unicamp

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O APROFUNDAMENTO
DA DEPENDÊNCIA EDUCACIONAL BRASILEIRA 45**

Matheus Rufino Castro – Colégio Pedro II/NEEREBRA

Isabela Felipe de Oliveira – NEEREBRA

Leandro Martins Costa – Colégio Pedro II/NEEREBRA

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA NA ROTA
DA AGENDA NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO 48**

Juliano Deotti da Silva – UFFS

Carlos Weinmann – UFFS

Ivonete Dalmédico Vanzela – UFFS

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O QUE ACONTECEU ENTRE
O PROJETO DE LEI Nº 6.840/2013 E A LEI Nº 13.415/2017? 51**

Alana Lemos Bueno – UFPR

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017)
NO COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE 54**

Daniel Marques dos Santos – UFMG

**A REGULAMENTAÇÃO E AS PRIMEIRAS AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA
DO ENSINO MÉDIO PELA LEI Nº 13.415/2017 NO PARÁ 57**

Alice Raquel Maia Negrão – UFPA

Dinair Leal da Hora – UFPA

A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO 60

Débora Cristina Goulart – Unifesp

Thais Fernanda Martins Nascimento – Unifesp

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS NEOLIBERAIS NO ESTADO DE MINAS GERAIS NA GESTÃO
DO PARTIDO NOVO: EM FOCO A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO 63**

Vanyne Aparecida Franco Freitas – UFU

Maria Simone Ferraz Pereira – UFU

**AS RECENTES POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO QUADRO
DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E DA CONTRARREVOLUÇÃO 66**

Maria de Fátima Rodrigues Pereira – UTP

Ana Claudia Ferreira – IFC

**CONCEPÇÃO DE INOVAÇÃO CONTIDA NOS DOCUMENTOS QUE FUNDAMENTAM
O NOVO ENSINO MÉDIO E O PROJETO CAPITALISTA PARA A EDUCAÇÃO 69**

Milene Silva de Castro – UDESC

CONSIDERAÇÕES SOBRE DIREITO À EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO MÉDIO 72

*Chanauanade de Azevedo Canci
Jaqueline Moll*

EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO HUMANA NO IFES 75

*Samanta Lopes Maciel – IFES
Marcelo Lima – PPGE/UFES*

EMPREENDEDORISMO NO ENSINO MÉDIO - UM NOVO ETHOS EDUCACIONAL? 78

*Maria Raquel Caetano – IFSUL
Marilda de Oliveira Costa – UNEMAT*

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: A FORMAÇÃO DOS JOVENS EM RISCO? 81

*Sandra Regina de Oliveira Garcia
Eliane Cleide da Silva Czernisz*

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ:
A LÓGICA EMPRESARIAL NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA 84**

*Natalina Francisca Mezzari Lopes – UEM
Eliana Cláudia Navarro Koepsel – UEM*

GT ENSINO MÉDIO DO CONSED: AÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 87

Cleverson José dos Santos – UFPR

INTERSEÇÕES ENTRE O NOVO ENSINO MÉDIO E A AGENDA DE PRODUTIVIDADE INDUSTRIAL 90

*Bruno Gawryszewski – UFRJ
Lívia Mourinho de Mello – UFF*

**MUDANÇAS NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E IMPACTOS
NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO 93**

Maria Aparecida Alves – UFF

NEOLIBERALISMO E REALIDADE ESCOLAR: NOTAS PARA A ANÁLISE DE UM PERCURSO 96

*Josefa Alexandrina Silva – UNIFAL
Isis Iesalel Vilela Neves – UNIFAL
Letícia Martins Bezerra de Lima – UNIFAL*

**O INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: CONTRADIÇÕES E DISPUTAS FRENTE
AO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO 99**

*Tatiana de Oliveira – IFSP
Cristiane Letícia Nadaletti – IFSP
Danielle de Sousa Santos – IFSP*

**O NOVO “ESPÍRITO DE GESTÃO ESCOLAR” NO PLANO ESTRATÉGICO 2019-2022
DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO 102**

Josilaine Cátia Gonçalves

**O PAPEL DA FUNDAÇÃO LEMANN NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR (BNCC) BRASILEIRA 105**

*Jullyana Camilo Fonseca – UFG
Lucinéia Scremin Martins – UFG
Brenda Sampaio Oliveira*

**O PAPEL DESEMPENHADO PELO MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MPBNC)
JUNTO A COMUNIDADE POLÍTICA DE GOVERNANÇA: COMPREENDENDO
OS PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA 108**

Camila Grassi Mendes de Faria – UFPR

**O SAERS E O NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL
DO RIO GRANDE DO SUL 111**

Susana Schneid Scherer

**REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E NEOLIBERALISMO:
O CASO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO 114**

*Micaela Balsamo de Mello – UFBA
Rodrigo da Silva Pereira – UFBA
Vitor Ramos Castor Santos – UFBA*

**REFORMAS DO ENSINO MÉDIO, NEOLIBERALISMO
E A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES JOVENS 117**

Wesley Fernando de Andrade Hilário – UFGD

**O PROGRAMA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL
EM MINAS GERAIS: OS PROCESSOS DE REGULAÇÃO TRANSNACIONAL, NACIONAL E LOCAL 120**

*Camila Andrade
Adriana Maria Cancelli Duarte*

GT 2

Reformas curriculares e BNCC

**A BNCC E OS DESAFIOS DE ADEQUAÇÃO ENFRENTADOS PELOS CURSOS DAS INSTITUIÇÕES
FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS - UM ESTUDO DE CASO DA BNC-FORMAÇÃO 124**

*Julyana Dias Duarte – UNIFAL
Paulo Henrique de Souza – UNIFAL*

A BNCCEM E A FORMAÇÃO DE UM SUJEITO EMPREENDEDOR DE CAPITAL HUMANO 127

*Silvia Forato de Camargo – Unicamp
Tobias Expedito Gasparini – Unicamp*

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA
DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE MATO GROSSO: A QUE DEVEMOS ATENTAR? 130**

Weslene da Silva Santos – UFR
Tagiana Maria da Silva Bandeira – UFR

**A LEI 13.415/17 E O PROGRAMA NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PILOTO DO ACRE:
ANALISANDO O PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO 133**

Adriana Martins de Oliveira – UFAC

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA NA ROTA
DA AGENDA NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO 136**

Juliano Deotti da Silva – UFFS
Ivonete Dalmédico Vanzela – UFFS
Carlos Weinmann – UFFS

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E O FUTURO DA SOCIOLOGIA NOS CURRÍCULOS 139

Humberto Rodrigues de Lima – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

**ANÁLISE CRÍTICA DO DOCUMENTO “CURRÍCULO EM MOVIMENTO
DO NOVO ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL” 141**

Thalita Quatrocchio Liporini – Núcleo de Educação Científica – UnB, campus Darcy Ribeiro
Renato Eugênio da Silva Diniz – Departamento de Educação – UNESP Botucatu – SP

**AS CIÊNCIAS HUMANAS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO:
ELEMENTOS CONTEXTUAIS DO TERRITÓRIO CATARINENSE 144**

Dilmar Paulo Pfeifer – PPGGEO/UFFS
William Simões – PPGGEO/UFFS
Ivonete Dalmédico Vanzela – UFFS

**AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E O 5º ITINERÁRIO FORMATIVO NO REFERENCIAL CURRICULAR
GAÚCHO PARA O ENSINO MÉDIO 147**

Patrícia Souza Marchand – UFRGS
Mariângela Bairros – UFRGS

**AS REFORMAS NEOLIBERAIS E A FORMAÇÃO HUMANA:
O PAPEL EMANCIPATÓRIO DO ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO CURSO TÉCNICO
EM METALURGIA DO IFMG CAMPUS OURO PRETO 151**

Júlio César de Souza – IFMG/UFES
Marcelo Lima – UFES

CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SERGIPE: REFORMA CURRICULAR E PANDEMIA 154

Jonaza Gloria dos Santos
Edson Matos Barreto
Suanam Glória Fontany

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA (EPT) NO PARANÁ:
O FIM DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO? 157**

*Sandra Regina de Oliveira Garcia – UEL
Céuli Mariano Jorge – Rede Pública Estadual de Educação do Paraná
Elaine Cristina Nascimento – Rede Pública Estadual de Educação do Paraná*

ELEMENTOS DE ANÁLISE SOBRE A CAPTURA DA EJA NA BNCC 160

*Marcos Vinícius Reis Fernandes – UERJ
Gláucio Martins da Silva Bandeira – UERJ
Márcia Soares de Alvarenga – UERJ*

ENSINO MÉDIO E A REFORMA DE 2016 163

*Susana Schwartz Basso, Mestranda em Educação pelo PPGEDU/URI, vinculada à Linha de Pesquisa de Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. Professora de Educação Básica
Jaqueline Moll, Professora do PPGEU/UFRGS e PPGEDU/URI*

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DESENCONTROS COM A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL 167

*Juliana Oliveira de Santana Novais – Unicamp – Unenal
Maria das Graças Correia Gomes – Unenal*

IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR CATARINENSE 170

*Tatiane Aparecida Martini – IFC-Camboriú
Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da Silva – IFC-Camboriú
Alessandra Vidal Dias – IFC-Camboriú*

LEI 13.415/17: UMA ANÁLISE DO LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO 173

Rafael de Barros

**MATERIALIZAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 NA REDE ESTADUAL
DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL 176**

*Maria de Lourdes Ferreira de Macedo Lopes – UFGD
Fábio Peroni – UFGD*

**MEANDROS DA IMPLEMENTAÇÃO DO V ITINERÁRIO FORMATIVO
NO ESTADO DE SÃO PAULO E O PROGRAMA NOVOTEC 179**

*Monique Rufino Silva Pessoa – ETEC
Marta Senghi Soares – IFSP*

MUDANÇAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO E A IMPOSIÇÃO DE CURRÍCULOS ÚNICOS 182

*Carolina Giovannetti – UFMG
Shirlei Rezende Sales – UFMG*

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: "A SOCIOLOGIA COMO PEDRA NO SAPATO" 185

*Camila Dalvi Venturim – Prof SEDU/ES e Mestranda em Educação UFES/ES
Solange Naegele Silva Braga – SEEDUC RJ*

**O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: APONTAMENTOS INICIAIS
A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 188**

Calebe Lucas Feitosa Campelo – UNIOESTE

Julia Malanchen – UNIOESTE

Kátia Regina Rodrigues Lima – URCA

**O “NOVO” ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: AS CONTRIBUIÇÕES DA OFERTA DOS ITINERÁRIOS
FORMATIVOS PARA AS DESIGUALDADES E HIERARQUIZAÇÕES ESCOLARES 191**

Warley Corrêa Lira Ronaldo

Marcos de Lima Araujo

O NOVO ENSINO MÉDIO NO CURRÍCULO PAULISTA 194

Érica Cristina Frau – SEDUC/SP

Paulo Rogério da Silva – SEDUC/SP

**O PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO: A FORMAÇÃO DA FORÇA
DE TRABALHO PARA O “SÉCULO XXI” 197**

Stephanie Fenselau – UNICAMP

**REFLEXÕES SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA
NO “NOVO ENSINO MÉDIO” 200**

Liliane Rodrigues Reis - Grupo de pesquisa currículo memórias e narrativas em educação – UNISC

Éder da Silva Silveira – UNISC

Ana Carolina da Silva Pereira – UNISC

OS MOVIMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CENTRO PAULA SOUZA 205

Silvia Beltrane Cintra – PPGE/Unicamp

Ana Beatriz Gasquez Porelli – PPGE/Unicamp

**PROPOSTA DE REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DO PARANÁ PARA O NOVO ENSINO MÉDIO:
ELEMENTOS NORTEADORES DO COMPONENTE CURRICULAR “PROJETO DE VIDA” 208**

Edineia Navarro Chilante – UNESPAR

Elia Cláudia Navarro Koepsel – UEM

Sílvia Alves dos Santos – UEL

**REFERENCIAL CURRICULAR PARA O NOVO ENSINO MÉDIO PARANAENSE:
REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 211**

Santa Otani – UNIOESTE / Campus de Foz do Iguaçu

Calebe Lucas Feitosa Campelo – UNIOESTE / Campus de Foz do Iguaçu

Julia Malanchem – UNIOESTE / Campus de Foz do Iguaçu

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SÃO PAULO: O INOVA EDUCAÇÃO
E O PLANO ESTRATÉGICO 2019-2022 PARA O SÉCULO XXI 214**

Fernanda Dias da Silva Anniele Freitas – UNICAMP

Rodolfo Moimaz – UNICAMP

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO RS: PARCERIAS PRIVADAS X AUTONOMIA DAS ESCOLAS 217

Ângela Both Chagas – UFRGS Marcos Gares Afonso – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)
Maria Beatriz Luce – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**REFORMAS EDUCACIONAIS EM CONTEXTO DE ESCALADA NEOLIBERAL
E NEOCONSERVADORA E O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS NO IFSP 220**

Felipe Rodrigues da Silva – Unesp Araraquara / IFSP Jacareí

GT 3

Juventudes, cotidiano escolar e resistências

**"PRA ONDE EU VOU? VOU PRO O SARAU!":
A LITERATURA PERIFÉRICA E O NOVO ENSINO MÉDIO 224**

Jéssica Ferreira Rodrigues

**A IDEIA DE JUVENTUDES NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO
E NO EMITÍ EM SANTA CATARINA 227**

Tiffany Demogalski

**A JUVENTUDE NAS VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
UMA ANÁLISE CRÍTICA 230**

Lauro Cruz

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS "PROJETOS DE VIDA":
A "PROGRAMAÇÃO" DOS JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS PARA O FUTURO 233**

Danielle Marques

Marcilene Dias

Bruno de Almeida

**ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS JOVENS
DE UM COLÉGIO ESTADUAL EM CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ 236**

Maria Clara Pereira dos Santos

AS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS COMO RESISTÊNCIA DA JUVENTUDE 239

Francisco Azevedo

CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE E FORMAÇÃO NA BNCC ENSINO MÉDIO 242

Isaurora Cláudia Martins de Freitas

**CURRÍCULO, TRABALHO E JUVENTUDES: EM BUSCA DE OUTRAS LENTES
PARA ENXERGAR O ENSINO MÉDIO 245**

Kátia Regina de Sá

JOVENS MULHERES E A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO 248

Paula Montenegro Euzébio

JOVENS PERIFÉRICOS E A ESCOLA: VIVÊNCIAS E EXPECTATIVAS 251

*Michele Cristina Pedroso Cecarelli
Débora Cristina Fonseca*

**OCUPAÇÃO E DESOCUPAÇÃO: AS REDES SOCIAIS E A DISPUTA POR HEGEMONIA POLÍTICA
EM TORNO DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS NO PARANÁ EM 2016 254**

Vinícius Corrêa

**OS IMPACTOS DA INTERNALIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE NEOLIBERAL NOS ESTUDANTES
DE UM COLÉGIO ESTADUAL EM CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ 257**

Mayara Lima

**PROJETO DE VIDA E PROTAGONISMO JUVENIL NO PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO:
NOVOS E VELHOS OLHARES PARA A JUVENTUDE ESTUDANTE 260**

*Gabriel Di Pierro Siqueira
Vanessa Cândido Lourenço*

GT 4

"Condições de trabalho na educação"

**DETERMINANTES HISTÓRICOS QUE RECONFIGURAM A AGENDA ANTIGÊNERO NA EDUCAÇÃO:
O CASO DE SÃO CAETANO DO SUL/SP 264**

Felipe Furini Soares

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO
E COMUNICAÇÃO (HARDWARE) NO ENSINO MÉDIO DO RIO GRANDE DO SUL 267**

*Brenda Jover
Mateus Saraiva
Maria Beatriz Luce*

**ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRECARIIDADE SUBJETIVA:
TECENDO RELAÇÕES E REVISANDO AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS 270**

*Heitor Faustino
Luciana Cristina Salvatti Coutinho*

**GOVERNO DA DOCÊNCIA E GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL
NO NOVO ENSINO MÉDIO 273**

*Glhebia Gonçalves de Oliveira Dourado
Shirlei Rezende Sales*

**IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO E DA REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO
SOBRE O TRABALHO DOCENTE 276**

Ana Carla Vaz Porto

**O NOVO ENSINO MÉDIO E A BNCC: IMPRECIÇÕES FRENTE À DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA
NA REDE PÚBLICA ESTADUAL CEARENSE 279**

*Marta Leuda Lucas de Sousa
Mayara Tâmea Santos Soares
Newton Malveira Freire*

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS IMPLICAÇÕES
PARA AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E PROFESSORES
DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO 282**

Gislaine dos Santos Pereira

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA 285

*Camila Aparecida Pio
Edméia Maria de Lima
Ingrid de Cássia Seleguin Campos*

TRABALHO DOCENTE E TEMPO LIVRE DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 288

*Bruno Modesto Silvestre
Carolina Barbosa Gomes Figueiredo Filho
Dirceu Santos Silva*

GT 1

Estado, neoliberalismo e Ensino Médio

Este Grupo de Trabalho constitui um espaço de interação de pesquisas sobre a reforma do Ensino Médio, em esfera nacional, estadual, municipal e em diferentes redes de ensino, a partir de múltiplos referenciais teóricos e metodológicos, considerando investigações que se voltam à compreensão das relações governamentais e dos formuladores da reforma com os diferentes atores sociais e educacionais. Discutiremos inquietudes relacionadas a temas tais como: neoliberalismo e educação; educação, trabalho e subjetividade; formas de privatização; conservadorismo e fundamentalismo religioso e a “Nova Gestão Pública”. Interessa-nos aqui, também, compreender as relações governamentais e de articulação com diferentes atores nacionais e internacionais; questionar alguns fenômenos dessa reforma, entre eles: Qual a influência dos organismos multilaterais e do empresariado, seus pontos de conflito e negociação na definição de prioridades, modelo de formação dos estudantes e de gestão na Reforma de ensino médio? Como o contexto nacional e internacional do capitalismo contemporâneo se expressa na reforma do ensino médio? Que atores estão em disputa? Quais os atores presentes e ausentes na formulação das políticas educacionais do ensino médio? Quais são os valores presentes na reforma; quais são as implicações à formação do “novo trabalhador”?

Coordenadoras(es): Cristiane Nadaletti, Josilaine Gonçalves, Nora Krawczyk, Sérgio Feldemann de Quadros, Sílvia Forato de Camargo.

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E OS INTERESSES QUE PERMEIAM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

*Rafael de Brito Vianna Nayolanda
Coutinho Lobo Amorim de Souza*

O presente trabalho, tem por objetivo promover reflexões resultantes de pesquisas a respeito das recentes políticas voltadas para a oferta do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) presente na atual agenda reformista iniciada em 2016. Assim, metodologicamente, este trabalho é de cunho qualitativo, utilizando-se de fontes bibliográficas que permitem refletir sobre o tema proposto.

O contexto de ruptura democrática, aprofundado com o Golpe de 2016 e o estabelecimento de uma nova agenda socioeconômica, trouxe à luz da discussão pública os caminhos da educação brasileira, principalmente a partir da Medida Provisória nº 746/2016, a qual foi convertida na Lei nº 13.415/2017, que iniciaria a Reforma do Ensino Médio. O retorno de grupos políticos e econômicos comprometidos com o capital internacional (FREITAS, 2018) e o “resgate de um empoeirado discurso” (SILVA, 2018) promovido por esses grupos, colocam em suspeição os interesses e objetivos, bem como as contradições que cercam a agenda reformista do Ensino Médio Brasileiro em um cenário nacional, mas também internacional, de neoliberalização e privatização dos sistemas públicos de educação.

Diante das limitações, a análise central deste trabalho será problematizar a política de Educação Integral voltada para o Ensino Médio presente na Reforma e como a sua justificativa desconsiderou as reais necessidades dos jovens, a medida em que se limita no discurso de empregabilidade e de uma suposta equidade, em detrimento do oferecimento de uma formação humana integral. A Reforma serviu para adequar o Ensino Médio “a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 21).

Observamos um discurso que não demonstra os verdadeiros problemas do sistema educacional brasileiro e que jamais será aceito por aqueles que realmente conhecem as mazelas deste sistema. Assim, em detrimento do discurso de que “os alunos não aguentam mais, é uma escola sucateada, sem laboratórios, auditórios, espaços para desenvolvimento de atividades de cultura e lazer” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 15), é veiculado o argumento de que o aluno não aguenta mais ter que estudar treze disciplinas e o currículo que não dialoga com a atualidade.

Desta forma, pode-se apontar a mudança dos significados do que se compreender por Educação Integral, conceito presente nas atuais políticas para o Ensino Médio no Brasil que é adaptado às premissas da racionalidade neoliberal e que, demonstra uma contradição com a concepção de educação pela perspectiva da emancipação humana, elemento que se torna importante para ser discutido no âmbito das atuais políticas educacionais.

Isto se dá porque, apesar de compreendermos que o papel da escola vai muito além da preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, temos, internalizada na cultura nacional, a ideia de que é a escola deve proporcionar o aumento do capital humano. Assim, um dos elementos centrais para a compreensão das contradições e dos tensionamentos presentes na Reforma é um movimento de deslocamento de sentidos em torno da Educação Integral – conceito historicamente defendido por movimentos progressistas para a superação da dualidade educacional – para uma adequação às premissas do capital, através da atuação de agentes e de mecanismos que a redimensionam para uma formação tecnicista e unilateral. Onde,

a educação posiciona-se em termos de sua relação com a economia e as políticas mais amplas de estado [em que] uma racionalidade instrumental subjaz ao discurso da política educacional manifestada na retórica difusa e nos valores de mercado na representação dos participantes e das práticas educacionais (MCCARTHY; PITTON; KIM; MONJE, 2011, p. 57).

No que se diz respeito à Educação e sua agenda reformista, importante elemento a ser levado em conta é a atuação de múltiplos agentes que atuam não apenas no financiamento de tais políticas, mas também, na produção de relatórios e diagnósticos que apontam, através de seus próprios indicadores, um cenário de crise educacional quase que permanente, deixando os Estados Nacionais e seus sistemas escolares reféns de um princípio de constante necessidade de modernização para alcançarem a qualidade necessária para seu ingresso no mercado competitivo.

Hoje, as propostas mais estereotipadas sobre a “reforma” já não são uma etapa no caminho da transformação social, mas um elemento imposto como única e restrita preocupação administrativa de tapar buraco, ou então como objeto de um estranho culto à “inovação” pela “inovação”, dissociada de qualquer implicação política direta (LAVAL, 2019, p. 16).

O estabelecimento de uma agenda global para educação liderada e financiada por Organismos Internacionais (FMI, UNESCO, Banco Mundial, etc.), as reformas lideradas pelos Estados Nacionais vêm cada vez mais incorporando uma nova racionalidade em suas políticas públicas, sob o pretexto de mais eficiência com menos recursos. Tendo por necessidade a otimização dos recursos para a obtenção de resultados que possam ser considerados satisfatórios.

Ao representar uma nova forma de poder, o gerencialismo é um mecanismo que permite a entrada no interior do setor público, novas lógicas relacionais, de estrutura ao promover a inserção de uma cultura empresarial ligado à eficiência, também chamado de *gerencialismo*. Para Ball, “o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (2005, p. 544). Assim,

O gerencialismo difundiu-se como um “canto de sereia” associado à ideia de um Estado enxuto, eficiente, ágil, modernizado, desburocratizado entre outras qualidades. No campo das políticas sociais, a introdução de novos marcos regulatórios combinou a descentralização com mecanismos de controle centralizado, inaugurando um novo modelo de gestão baseado na utilização eficaz dos recursos, do fazer mais com menos (SHIROMA, 2018, p. 91).

Nesta situação, constatamos que a gestão e consequentemente o currículo escolar, é “cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública” (PERONI; OLIVEIRA, 2019, p. 40).

Deste modo, a Reforma, que oficialmente visava atender aos interesses dos alunos e melhorar a oferta do EMTI, nos dizeres de Krawczyk e Ferretti (2017), veio flexibilizar: a) o tempo escolar; b) a organização e conteúdo curricular; c) o oferecimento do serviço educativo e a responsabilidade da União e dos Estados; e d) a profissão docente.

Assim, o gerencialismo e a flexibilização fortalecidos pela Reforma provoca uma verdadeira desregulamentação e precarização do Ensino Médio, o que pode ocasionar a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social e que não atendem aos interesses dos jovens. Consequentemente, a escolha, tão enaltecida e veiculada durante todo o procedimento da Reforma, não atenderá as necessidades dos jovens e, assim, corremos o risco de ter uma semiformação, visto que a formação do jovem está por interesses externos aos seus e é subordinada a interesses definidos pela lógica mercantil.

Palavras-chave: Ensino Médio; Neoliberalismo; Reforma do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- BALL, S.J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. 2005, vol. 35, n. 126, p. 539-564
- FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LIMA, Marcelo; MACIEL, Samara Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.23 p. 1-25, 2018.
- MCCARTHY, C.; PITTON, V.; KIM, S.; MONJE, D. Movimentação e estase na reorientação neoliberal da Escolarização *In*: APPLE, Michel W. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed: 2011.
- PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan. 2019.
- SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Revista Momento – Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, 2018.
- SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio. Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista [online]**. vol.34, e214130, 2018.

A ESCOLA SOB OS DITAMES DO GERENCIALISMO EMPRESARIAL: A RETÓRICA DA EFICÁCIA

Altair Alberto Fávero – UPF

Carina Tonieto – IFSR

Evandro Consaltér – UPF

A retórica de que sob uma perspectiva do gerencialismo empresarial a escola poderia gerar resultados melhores do que sob a lógica de uma educação pública tem ganhado muita força nas últimas décadas. Conforme Abrams (2016), esse entusiasmo pelo gerenciamento dos estabelecimentos escolares à moda empresarial, através de operadores privados ou do terceiro setor, mas com subsídios públicos, parece, de fato, consolidar as ideias de Friedman, que há décadas já recomendava que operadores com fins lucrativos administrassem escolas públicas, sob o viés empresarial, como critério para elevar a qualidade do ensino. Aos poucos vai se criando uma narrativa que a escola pública não possui qualidade, que o modelo empresarial funciona melhor e, portanto, deve ser preferido no gerenciamento da educação onde a escola deveria ser administrada como se fosse uma empresa.

Dessa forma, nosso objetivo neste estudo será mostrar que a relação entre público e privado na educação básica pode acarretar impactos negativos, contrariando a retórica de que sob uma perspectiva empresarial a escola poderia gerar resultados melhores do que sob a lógica de uma educação pública. Através de uma pesquisa qualitativa, valendo-se de dados bibliográficos e ancorada no método dedutivo-analítico, indicamos que o gerenciamento empresarial na escola, em suas distintas e diversificadas roupagens, pode até ser eficiente para formar competentes e eficazes colaboradores, mas dificilmente formará cidadãos críticos e criativos, comprometidos com o bem comum.

A lógica das escolas subvencionadas a uma gestão empresarial com vistas a gerar lucros ao parceiro privado é a da disputa por alunos, pelo prestígio social e, conseqüentemente, pela escolha dos pais. Nesse sentido, a liberdade de escolha que a lógica do mercado encerra não é, decerto, a escolha de todos. Daí deriva uma grande variável de acordo com as classes sociais, não permitindo que se igualem as condições de ensino. Se os pais das classes médias, por exemplo, privilegiavam na sua escolha o sucesso escolar, por outro lado, os pais dos meios populares apresentam uma tendência à escolha de um estabelecimento no qual seus filhos “se sentiriam mais a vontade”, escolhendo estabelecimentos onde os jovens da mesma origem seriam majoritários (LAVAL, 2004).

Essa crítica de Laval (2004) também é expressa por Abrams (2016) quando destaca a experiência americana e por Bunar (2012) ao abordar em seus estudos o sistema educacional da Suécia, outro país que apostou muito em um modelo descentralizado. Ambos constatarem que, embora os aparentes resultados positivos das avaliações e *rankings* nacionais e das enfáticas defesas desses sistemas como modelos modernos e mais eficazes, há elementos negativos a serem considerados. Conforme os autores, o estresse ligado à escolha da escola pela família, o tempo excessivo dedicado ao marketing e à inflação de notas, como forma de melhorar a posição de uma escola no mercado resultaram em significativos indicadores de aumento de mecanismos socialmente injustos e segregadores do sistema educacional, que em sua construção sócio-histórica deveria conceber uma educação pautada pelo princípio do bem comum (DARDOT; LAVAL, 2017).

Os exemplos citados por Laval (2004), Abrams (2016) e por Bunar (2012), nos permitem a constatação de que a descentralização, sob o pretenso gerencialismo empresarial, não garante qualidade de educação. Além disso, a livre escolha “oferecida” aos pais, ao invés de legitimar um sistema democrático, é um instrumento potencializador de uma segregação de classe e de raça. Nesse mesmo sentido, Akkari (2011) constata que a descentralização tem aberto espaço para o setor privado reforçar sua presença na educação básica e, a partir de uma indefinição de limites entre o público e o privado, se constitui como principal mecanismo de manutenção das desigualdades educacionais ao invés de uma alternativa à qualificação da educação pública.

Conforme Abrams (2016), uma educação pautada pela ótica da iniciativa privada, necessariamente, não possui compromissos com aspectos fundamentais para a consolidação e bem estar das sociedades. Características fundamentalmente do ensino público, como a inclusão e responsabilidade social ficam em segundo plano diante de programas padronizados para atingir um maior número de alunos a um menor custo. Nesse sentido, concordamos com Adrião (2014) que quando os elementos fundamentais da prática educativa estão sob a égide do setor privado, tais como os recursos pedagógicos, o caráter público e democrático da educação é colocado em xeque.

Dessa forma, defender a escola e denunciar a narrativa proselitista do gerencialismo empresarial como saída mágica da crise da educação, não significa desconsiderar ou negar as dificuldades, os problemas, os impasses e os limites que a escola pública padece cotidianamente. Ao contrário, no dizer de Carvalho e Aquino (2017, p.585), “trata-se de afirmar sua dimensão rigorosamente pública em favor de um diálogo afinado com o presente histórico, por meio do chamamento à produção ativa de arranjos ético-políticos insuspeitos quando se trata da conjuntura escolar e de suas potências próprias” e desta forma, produzir resistências à invasão empresarial que está tomando conta da escola pública provocando sua destruição interna e externa.

As reflexões que arrolamos no presente estudo tiveram como escopo, de certa forma, denunciar a instrumentalização da escola que perde seu potencial formativo e sua própria identidade republicana quando simplesmente assume o “gerencialismo empresarial” como solução mágica para a crise da educação. Convergimos com Masschelein e Simons (2017), Laval (2004) e tantos outros autores e pensadores contemporâneos que fazem uma defesa da escola como “uma questão pública”. Quando se instaura uma retórica do gerencialismo empresarial que condena de um lado a escola pública como sendo ineficiente e de péssima qualidade, e de outro indica a escola- empresa como sendo a solução para o problema da qualidade na educação, está em curso uma perversa estratégia de neutralizar a possibilidade crítica e criativa que a escola pública pode oportunizar para milhares de crianças e jovens, principalmente das classes menos favorecidas.

Um gerencialismo empresarial na escola, em suas distintas e diversificadas “roupagens”, pode até ser eficiente para formar “competentes e eficazes funcionários”, obedientes e conformados colaboradores, fiéis e ávidos consumidores. Porém, dificilmente formará cidadãos críticos e criativos, personalidades éticas comprometidas com o bem comum e defensores da democracia inclusiva.

Palavras-chave: Neoliberalismo Educacional; Descentralização; Gerencialismo Empresarial; Privatização.

REFERÊNCIAS

- ABRAMS, Samuel E. **Education and the Commercial Mindset**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.
- ADRIÃO, Theresa. Escolas *charters* nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. *Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.
- BELFIELD, Clive R; LEVIN, Henry M. **A Privatização da Educação: causas e implicações**. Porto: ASA, 2004.

- BUNAR, Nihad. **Parents and teachers on local school markets:** Evidence from Sweden. Working Paper 208, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, 2012.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de; AQUINO, Julio Groppa. É preciso defender a escolar. **ETD: Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v.19, n.4, p.585-589, out./dez, 2017.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

A FRAGILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COMO EDUCAÇÃO BÁSICA E COMO DIREITO

Alessandro Eziquiel da Paixão - UFPR - IFC

Introdução

O presente texto tem como objetivo trazer problematizações sobre a reforma do ensino médio e sua influência na descaracterização deste nível de ensino como etapa final da educação básica e como direito de todas e todos, principalmente a partir da flexibilização da organização curricular propostas na Lei n. 13.415/2017 e nos seus complementos; aqui consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP n.1, de 5 de janeiro de 2021).

Metodologia

A problematização se dá a partir da análise dos marcos legais destacados acima, tendo como recorte a flexibilização curricular propostas nos documentos. Ampare-se em leituras críticas sobre a reforma e sobre o ensino médio, com destaque para Krawczyk e Ferreti (2017), Silva e Scheibe (2019) e Simões (2020).

Discussão e resultados

A Lei n. 9.394/1996 (LDBEN) configura a identidade do ensino médio ao defini-lo como a etapa final da educação básica. A Emenda Constitucional n. 59/2009, dentre outros preceitos, prevê a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico dos 4 aos 17 anos. A Constituição Federal também traz no artigo 208 o dever do Estado com a universalização do ensino médio, constituindo-se a educação como um direito público subjetivo.

A reforma do ensino médio, dada pela Lei n. 13.415/2017, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), apresentam como traço marcante a flexibilização do ensino médio. Desta forma, entende-se, num primeiro momento, que a reforma do ensino médio não se encerra na citada lei; e, num segundo momento, que a flexibilidade é um elemento essencial presente nestes marcos regulatórios. Esta flexibilidade promove a descaracterização do ensino médio como educação básica e como direito a ser universalizado, levando, como destaca Simões (2020), a um “novo dualismo, centrado na funcionalidade e finalidade da escola.

A expansão da demanda e do acesso ao Ensino Médio configurou um novo dualismo não mais centrado na forma, mas na funcionalidade da escola. A Escola Pública que atende os setores até então excluídos da escolarização tem funções e finalidades diferentes daquelas escolas que atendem outros grupos sociais, prevalece uma escola para os setores populares na qual não é dada as condições para que se possa cumprir sua função de formação nas múltiplas dimensões humanas (SIMÕES, 2020, p. 192).

A LDBEN, no seu artigo 35, apresenta como finalidades do ensino médio a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, c) o aprimoramento do estudante como pessoa e d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Estas finalidades são indissociáveis e devem permitir, por consequência, o prosseguimento dos estudos e a inserção crítica e ética no mundo social e produtivo. No entanto, a flexibilidade colocada pela reforma do ensino médio corrói tais finalidades, ao fragmentar a formação, principalmente daqueles estudantes que, por sua condição de classe, tem a necessidade de inserção mais imediata no trabalho.

A flexibilização proposta pela reforma se expressa na organização do currículo por áreas do conhecimento e na sua divisão em dois momentos, um destinado a atender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outro organizado a partir de cinco itinerários formativos. As únicas disciplinas obrigatórias passam a ser português e matemática. As disciplinas de filosofia, sociologia, educação física e artes aparecem somente na forma de estudos e práticas. A carga horária mínima anual é ampliada de 800 horas para 1.000 horas, no prazo de cinco anos a partir de fevereiro de 2017. No entanto, o cumprimento da BNCC, destinada à formação geral, não poderá exceder 1.800 horas da carga horária total do ensino médio. Nestas propostas percebe-se que existe uma limitação do acesso ao conhecimento comum, tanto pelo teto definido para a BNCC quanto pela ênfase em algumas áreas do conhecimento e a respectiva irrelevância de outras.

Para cumprir as exigências curriculares colocadas pela Lei n. 13.415/2017, passa a existir a possibilidade de estabelecimento de convênios com instituições de educação à distância. Com as novas DCNEM, é definido que até 20% da carga horária total do ensino médio pode ser cumprida a distância; para os cursos noturnos o percentual pode ser ampliado para 30% e para a educação de jovens e adultos pode chegar a 80%. O itinerário da formação técnica pode ser realizado em instituição de ensino distinta: o estudante poderá cursar as 1.800 horas da BNCC em uma instituição e a formação técnica em outra. Esta formação técnica pode ser dividida em várias formações intermediárias, desde que previstas nos projetos de curso e organizadas em etapas com terminalidade. Especificamente na educação profissional e tecnológica, e alinhadas às mudanças propostas pela Lei n. 13.415/2017, as novas DCNEPT propõem uma maior flexibilização. Assim, é definido que o itinerário formativo técnico e profissional pode ser “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”, e que “os itinerários formativos profissionais devem possibilitar um contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente avaliadas, reconhecidas e certificadas por instituições e redes de Educação Profissional e Tecnológica, criadas nos termos da legislação vigente” (BRASIL, 2021). Aliam-se a estas possibilidades “a inclusão de vivências práticas de trabalho (...) no setor produtivo ou em ambientes de simulação” (BRASIL, 2018), para o cômputo da carga horária deste itinerário.

As mudanças são de tal ordem que impelem os estudantes menos favorecidos, e que necessitam de uma formação para o trabalho mais imediata, para caminhos formativos mais fragmentados e de menor desempenho, combinando várias possibilidades de “cumprimento” de carga horária, descaracterizando o ensino médio como etapa final da educação básica, ao corromper suas finalidades. Neste contexto, a educação fica limitada a dar respostas ao processo produtivo (SILVA; SCHEIBE, 2017). Os caminhos propostos pela flexibilidade da reforma aparecem sob a forma de precarização e desregulamentação para os setores mais fragilizados da população (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Conclusões

A flexibilidade da reforma do ensino médio corrói e fragmenta a formação, principalmente daqueles que por sua condição necessitam de uma inserção mais imediata no trabalho. Neste movimento o ensino médio, para alguns, é descaracterizado como etapa final da educação básica, enfraquecendo o seu reconhecimento e afirmação como direito. Recupera-se assim um dualismo histórico que não universaliza a proposta de uma formação integral, indicando caminhos de menor prestígio e desempenho para uma parcela dos estudantes, reforçando e naturalizando as desigualdades sociais.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio; direito à educação; flexibilidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições...Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 5 nov. 2019.
- _____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 5 nov. 2019.
- _____. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n. 9.394... Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 8 abr. 2021.
- _____. **Resolução n. 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 8 abr. 2021.
- _____. **Resolução n. 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>>. Acesso em: 8 abr. 2021.
- KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso. Flexibilizar pra quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.33-44, jan./jun. 2017.
- SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, p.19-31, jan./jun. 2017.
- SIMÕES, Carlos A. Embates atuais e perspectivas do ensino médio no Brasil. In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina O. (org.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que ensino médio?** Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 189-208.

A LEI Nº 13.415/2017: UMA REFORMA ANCORADA NAS RECOMENDAÇÕES DO BID

Joana D’Arc Germano Hollerbach – UFV

Cecilia Carmanini de Mello – UFV

André Randazzo Ortega – UFV

A análise das políticas educacionais no Brasil passa, via de regra, pela análise das recomendações das agências internacionais. Tais recomendações, presentes nas políticas brasileiras desde o século XX, sejam as políticas educacionais, sejam políticas de outra natureza, tem orientado de forma ostensiva os rumos do país. (KRUPPA, 2001)

Nesse sentido, a análise da Reforma do Ensino Médio de 2017, e suas articulações com as recomendações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) vem compor um conjunto de estudos que busca compreender a educação secundária no Brasil.

Apresentada como a solução para o Ensino Médio, a reforma de 2017, apresentada de forma autoritária e sem o devido debate com a comunidade acadêmica, muito menos com a sociedade, traz elementos que permitem uma aproximação com as recomendações do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Uma dessas recomendações diz respeito ao itinerário profissionalizante, previsto na reforma. Para o Banco é importante que essa etapa da educação básica se articule com o mercado de trabalho, o que estaria contemplado nesse itinerário.

Ainda que tal percurso formativo não seja necessariamente obrigatório em todas as escolas, a profissionalização, que num passado não tão remoto esteve como compulsória para o então segundo grau, hoje apresenta-se como a salvação da lavoura para os jovens nem-nem: que nem estudam, nem trabalham. Inseridos num contexto de crise do sistema capitalista, com desemprego estrutural crescente, atribui-se à falta de qualificação a dificuldade de inserção dos jovens nem-nem no mercado de trabalho. O itinerário profissionalizante resolveria esse problema.

Percebe-se em documentos do BID que a formação profissional no nível médio é bem-vinda, e recomendada aos países periféricos, ditos em desenvolvimento. O documento “Análisis del Apoyo del BID a la Educación Secundaria: Mejora del Acceso, la Calidad y las Instituciones (1995-2012)” indica que o BID pretende investir mais na formação técnica. As recomendações para a América Latina e o Caribe são coerentes com o lugar que a região ocupa na divisão internacional do trabalho, um lugar periférico. Como tal, não é prioridade produção de tecnologia de ponta, mas apenas garantir que funções pouco complexas atendam às demandas de produção dos países centrais. Assim sendo, os cargos chamados técnicos têm especial atenção. Diz o Documento que,

En resumen, los datos indican que la formación técnica y vocacional es una importante opción para el ciclo superior de educación secundaria y, por lo tanto, un ámbito relevante de posible inversión para el Banco. Habida cuenta de la preferencia a nivel mundial por una educación secundaria basada en competencias, la importancia de la formación técnica y vocacional en América Latina y el Caribe y la creciente pertinencia que revisten las aptitudes no cognitivas generales para la formación técnica y vocacional, es el momento idóneo para que el Banco revise su estrategia en este sector (BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, 2013, p. 12)

No contexto da reestruturação produtiva, o mercado de trabalho precisa de mão de obra pronta para a qualificação mais complexa, o que a profissionalização no nível médio atenderia. Ainda que seja uma formação precária, é o mínimo necessário para que uma complementação possa adequar o trabalhador às demandas do mercado. Sinalizando com o financiamento estratégico para essa iniciativa, o Banco estimula países como o Brasil a incorporar a formação técnica nesse nível da formação.

Cumprir destacar que o discurso da falta de sentido do ensino médio propedêutico num contexto de miséria de uma parte significativa da população brasileira soa como canto da sereia a enganar os incautos navegantes. A mídia, assim como o governo, anuncia que, havendo qualificação haverá colocação no mercado. Reportagem do portal IstoÉ Dinheiro afirma existirem 11,6 milhões de desempregados por falta de qualificação dos trabalhadores. A reportagem indica setores em que a carência de cargos específicos se mostra mais acentuada, sem, contudo, problematizar a reestruturação produtiva.

O processo conhecido como reestruturação produtiva, discutido amplamente por Antunes (2008), prevê um reordenamento do processo produtivo e tem na fábrica de automóveis Toyota, no Japão, um dos seus casos mais exemplares. Organizar a produção com a incorporação da microeletrônica no processo produtivo passa a ser um imperativo para a manutenção no mercado e para fazer frente à concorrência.

Tal incorporação pressupõe a utilização de máquinas, equipamentos e processos de produção que utilizem a microeletrônica como componente por excelência, que viabiliza não só a produção mas também a transmissão de dados, informações e de pessoas. Nesse contexto, o desemprego torna-se cada vez mais agudo, caracterizando-se como estrutural. Segundo Simonsen, conceitua-se assim desemprego estrutural:

A conceituação convencional dessa modalidade de desemprego é bem conhecida: admite-se que a quantidade de mão-de-obra disponível seja de tal forma excessiva em relação ao capital e à terra existentes que se torne impossível ocupar produtivamente toda a oferta de trabalho; em outras palavras, supõe-se que, pela escassez de fatores complementares, a produtividade marginal do trabalho se anule. (SIMONSEN, 1963, p. 27, grafia original)

Isto posto, a responsabilização da formação, e aqui particularmente da formação dada no Ensino Médio, é uma falácia. Ainda que tal formação atendesse às necessidades dos processos produtivos teríamos desemprego, visto que o processo produtivo não absorveria todos os trabalhadores. Na atual conjuntura do sistema capitalista, cada vez menos postos de trabalho estão (e estarão) disponíveis. A cada dia se produz mais com menos trabalhadores.

Num outro aspecto encontramos as recomendações das agências internacionais presentes na Reforma. Ao admitir a associação escola-empresa para o itinerário profissionalizante abrimos um precedente perigoso para a educação enquanto direito social. Dizem Antunes e Pochmann:

Os serviços públicos, como os serviços de saúde, energia, telecomunicações e previdência, entre outros, sofreram um significativo processo de mercantilização, de mercadorização, que afetou ainda mais fortemente a classe trabalhadora também em seus universos estatal e público. (ANTUNES; POCHMANN, 2007, p.199)

O processo de mercantilização, na educação, apresenta-se em várias frentes, desde a oferta de material didático até a contratação de docentes, passando pela oferta de serviços de avaliação padronizada e pela terceirização de serviços. Na Reforma, a associação empresa-escola para a oferta da profissionalização é uma dessas frentes. No lugar do professor, o técnico da empresa que orientará a formação. No lugar da escola, o espaço da empresa, sabe-se lá qual será. Que critérios vão orientar essa formação? Que interesses serão respeitados? Certamente não serão critérios de emancipação nem os interesses dos trabalhadores. Por um motivo simples: o interesse do capital é o lucro e não a formação do trabalhador.

A análise dos documentos do BID e do texto da Reforma nos permite identificar a relação íntima entre os interesses do capital e as políticas para a educação no Brasil. Não haveria de ser diferente. O Brasil, na condição de país periférico, mostra-se alinhado às determinações e sugestões das agências internacionais em muitos momentos da sua história. Não apenas na educação, mas em todos os setores da economia e da sociedade de uma maneira geral: para o saneamento básico, para as políticas de habitação, por exemplo.

Resta uma questão, nesse curto espaço: é uma fatalidade? A resposta é clara e simples: não. Mas carece de mobilização, conscientização de classe e luta. Carece de fortalecermos os processos de emancipação em todas as frentes que isso for possível.

Palavras-chave: Ensino Médio; BID; Lei nº 13.415/2017.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo; POCHMANN, Márcio. A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil. In: CIMADAMORE, Alberto D.; CATTANI, Antonio David (Org.). **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Tradução de Ernani Ssó. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100517090935/08antu.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2021.
- KRUPPA, Sonia Maria Portella. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu, MG; GT Estado e Política Educacional no Brasil, 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2001.
- SIMONSEN, Mario Henrique. Salários, Dualismo e Desemprego Estrutural. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Economia**, ano 17, n.4, p. 27-75, 1963. Disponível em: <<file:///Users/joanagermano/Downloads/1802-Texto%20do%20Artigo-8939-1-10-20120709.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2021.

A LÓGICA EMPRESARIAL APLICADA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DO ACRE: ANÁLISE CRÍTICA DO CICLO PDCA

Anderson Pereira Evangelista – SEE/AC

Introdução

No Brasil, múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública são postas em prática no período mais recente, onde se teve a retomada da direção das políticas educacionais por grupos estritamente neoliberais e neoconservadores como avalia Peroni (2018). Têm-se por aqui, a execução da oferta educacional pelo terceiro setor, empresários discutindo e decidindo políticas educativas, como é o caso do movimento Todos Pela Educação (TPE), e também as parcerias público-privadas entre estados e Institutos/fundações (PERONI, 2018).

A reforma do ensino médio de 2017 ambientada no contexto pós-golpe político- midiático foi influenciada pelo empresariado brasileiro, que arquitetou a última etapa da educação básica de modo a alinhá-la ao seu projeto formativo (QUADROS e KRAWCZYK, 2019). No bojo dessa reforma estava a política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral, anunciada já no caput da Medida Provisória nº 476/2016.

Em alguns estados a implementação da referida política se processa em parceria com institutos do terceiro setor. No estado do Acre, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) vem implementando desde de 2017, o modelo pedagógico e de gestão *Escola da Escolha* elaborado pela própria organização, nas escolas pilotos de ensino médio em tempo integral, denominadas Escolas Jovens pela lei nº 3.366/2017 que regulamenta a política em âmbito estadual.

O modelo do instituto está organizado em 12 cadernos formativos nos quais estão minuciosamente descritos os princípios educativos, eixos formativos, metodologias de êxito, práticas de rotina, e a famigerada tecnologia de gestão educacional que está tematizada no caderno 11.

Na leitura atenta do caderno supracitado chamou atenção, a ênfase dada ao ciclo PDCA, que vem do inglês, *Plan – Do – Check – Action*, como proposta de planejamento e gestão dos processos pedagógicos a ser aplicada na escola de ensino médio em tempo integral. Diante desse fato, formulou-se a seguinte questão: Seria o ciclo PDCA um método do meio empresarial aplicado na escola de ensino médio em tempo integral do Acre? A partir dessa problemática, outras perguntas foram elencadas para tornar o estudo mais detalhado, como: a) Qual a origem do ciclo PDCA? b) Quais os objetivos e onde se aplica o ciclo PDCA? c) O ciclo PDCA assemelha a gestão da escola de ensino médio em tempo integral a de uma empresa?

Os objetivos metodologicamente decorrem das questões geral e específicas, sendo o geral analisar o ciclo PDCA aplicado na escola de ensino médio em tempo integral do Acre. Os objetivos específicos dirigem-se à busca por conhecer a origem do ciclo PDCA, revelar os objetivos e onde é aplicado o método, e por fim, discutir em perspectiva crítica se o ciclo assemelha a gestão da escola de ensino médio em tempo integral a de uma empresa.

Percurso metodológico

A presente pesquisa insere-se na abordagem qualitativa das ciências humanas, conferindo recorte específico para a educação. Lüdke e André (2018) apontam que os pesquisadores da área educacional, de forma mais recorrente optam por realizar estudos qualitativos, tendo em vista que se analisa aspectos processuais marcados pela complexidade dos objetos de estudo. Assim, a pesquisa foi de cunho bibliográfico voltada ao escopo apresentado, por meio da qual objetivou-se trazer as respostas qualificadas em diálogo com a teoria crítica do amplo, coordenado e difuso processo de privatização da educação, no caso do estudo, uma realidade local que materializa uma relação público- privada.

Análise do ciclo PDCA – Aplicável na empresa, aplicável na escola?

Como já mencionado, o ciclo PDCA integra a tecnologia de gestão educacional formulada pelo ICE. No caderno formativo número 11 do modelo *Escola da Escolha*, o mesmo é denominado como “conceito e instrumento destinado a apoiar os processos de melhoria contínua que considera as fases: planejar, executar, avaliar e ajustar” (ICE, 2019, p. 27). Os termos traduzidos do inglês, referem-se as ações que devem ser postas em prática na aplicação do método.

Ademais, o instituto propala que o ciclo “constitui-se em uma poderosa ferramenta para acompanhamento e detecção dos ajustes necessários ao final de uma aula, uma eletiva, um processo ou até mesmo um período letivo” (ICE, 2019, p. 27). Acrescenta ainda, que a utilização do ciclo em uma organização resulta também no “desenvolvimento do pensamento crítico dos seus colaboradores” (ICE, 2019, p. 27). Não por coincidência, os trabalhadores que atuam em redes de supermercados e lojas de departamento são chamados de colaboradores.

Diante dessa constatação investigou-se a origem desse ciclo. E como se acreditava, o mesmo é advindo do mundo das empresas. De acordo com Oribe (2009, p. 20) “a origem do PDCA se deu a partir do ciclo de Shewhart, engenheiro americano e que foi o introdutor do controle estatístico para o controle da qualidade”. O autor destaca a importância da aplicabilidade do ciclo no gerenciamento de processos tanto por pessoas quanto por empresas, sendo esse seu principal objetivo.

Em uma busca feita no google acadêmico utilizando o descritor ciclo PDCA, os resultados mostraram estudos e pesquisas do seu uso, por exemplo, em empresas de aviamentos, processos produtivos das indústrias têxtil, automobilística, metalúrgica e de bebidas. Ou seja, a aplicação se dá em diferentes contextos empresariais. Outrossim, o ICE enquanto instituição criada e coordenada por empresários, decide torná-lo aplicável também na escola de ensino médio em tempo integral.

Analiticamente, percebe-se que a aplicação do ciclo PDCA na escola de ensino médio em tempo integral do Acre é mais um mecanismo que converge para a instituição escolar, a racionalidade técnica e processual configurada na empresa. Observada sua especificidade, fica evidente que se trata de um por menor ligado ao objetivo de privatizar a educação, em um eminente ataque do neoliberalismo ao ensino público (LAVAL, 2019).

Temos aqui um exemplo claro de uma das formas encontradas pelo terceiro setor de chegar no interior da escola, da sala de aula (PERONI, 2018). E neste caso específico, observa-se um processo explícito de privatização das subjetividades na construção de um “novo” profissional da educação (ANDERSON, 2017). São professores e equipe gestora que assimilam de forma acrítica, e advogam pela execução desse mecanismo estudado, bem como de todo o modelo de escola idealizado pelo ICE.

Em última análise, se avalia que o ciclo PDCA aplicado na escola de ensino médio em tempo integral do Acre reforça a tese de que o privado avança sobre o público. Uma vez que o primeiro advoga ter as melhores soluções para os problemas enfrentados, sobretudo, na última etapa da educação básica, se faz necessário que o segundo, em uma perspectiva contra hegemônica trace estratégias de resistência continuamente.

Considerações finais

A breve análise suscitada nos limites desse texto buscou contribuir com o amplo debate em torno das formas de privatização da educação que têm se materializado no Brasil, o caso específico do estudo, na realidade do estado do Acre. No contexto da instituição da reforma do ensino médio (LEI 13.415/2017), a relação público-privada permeia os processos de implementação e insere mecanismos de empresa na gestão da escola pública, como podemos ver com o ciclo PDCA. Tecida essa inferência, destaca-se que esse é apenas um ponto observado em um dos contextos de prática da política de ensino médio em tempo integral, sendo necessários estudos mais aprofundados capazes de desvelar outros mecanismos privatizantes que possam estar sendo aplicados no âmbito da política tematizada.

Palavras-chave: Público-privado; Ensino Médio; Empresariado.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Gary. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 33, n. 3, p. 593-626, 2017.
- ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Caderno 11 – Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional**, 2. Ed. Recife: ICE, 2019.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**; Tradução de Mariana Echalar. -1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ORIBE, Claudemir Y. **PDCA - origem, conceitos e variantes dessa ideia de 70 anos**. Banas Qualidade, São Paulo: Editora EPSE, ano XVIII. n. 209, outubro 2009, p. 20-25.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018.
- QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educativas–PolEd**, v. 12, n. 2, 2019.

A MERCADORIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: UMA LEITURA CRÍTICA DA LEI 13.415/2017

João Ferreira de Araújo Júnior

Introdução

Parece não haver dúvidas de que as políticas para o Ensino Médio são do interesse de classes e/ou frações de classes sociais no Brasil. Segundo Kuenzer (2016) essa etapa educacional tem sido organizada de forma dual, por políticas educacionais que legitimam a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho prático, evidenciando que essas políticas são socialmente determinadas pelas contradições entre capital e trabalho, dadas as condições históricas do Brasil.

Considerando essa compreensão política para a organização e definições sobre o Ensino Médio que entre os anos de 2016 à 2020 submetemos a Lei 13.415/2017, em suas múltiplas determinações, ao olhar crítico da ciência. A intencionalidade esteve na apreensão dos elementos que poderiam classificar ou não essa legislação como uma política de fundamentação neoliberal.

Inicialmente, os estudos, sobretudo do dossiê da revista *Retrato da Escola*, organizado por Mônica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe, e, o da revista *Educação e Sociedade*, organizado por Eliza Bartolozzi Ferreira e Monica Ribeiro da Silva já apontavam à relação entre a reforma do Ensino Médio e o neoliberalismo. No entanto, ainda nos faltava compreender, nas entrelinhas da legislação, os elementos que o classificaria como neoliberal. Por essa razão, adotamos como problemática a seguinte questão: Qual ou quais características da Lei 13.415/2017 permitem compreendê-la como uma legislação de fundamentação neoliberal?

Na particularidade desse trabalho apresentaremos a síntese dessas características, no entanto, antes dedicarei algumas notas aos caminhos metodológicos da pesquisa.

Metodologia

As primeiras aproximações com o objeto de estudo mostraram que a lei 13.415/2017 foi gestada pela Medida Provisória (MP) nº 746 e que no intervalo entre essa MP e a Lei houve audiências públicas no Congresso Nacional brasileiro. Essa informação nos levou a solicitar a Câmara do Deputados documentos produzidos no legislativo sobre o tema e como resposta recebemos um link de acesso a um dossiê digital formado por documentos produzidos no legislativo federal referente a Lei 13.415/2017.

Em função da riqueza documental do dossiê, a seleção do material ocorreu por meio de dois critérios: período – 22/09/2016 à 16/02/2017 –; e temática – Medida Provisória 746/2016. Foram selecionados quinze documentos: a Medida Provisória 746/2016; as 12 atas das reuniões da Comissão Mista; o Projeto de Lei de Conversão nº 34/2016; e a Lei 13.415/2017. A fim de assegurar maior confiabilidade formal aos documentos optei por buscá-los em Diários Oficiais. Foram os estudos orientado desses documentos, associado aos fundamentos do neoliberalismo, que levou às sínteses da Lei 13.415/2017 expressas a seguir.

A mercadorização do Ensino Médio público

Nesse trabalho, o neoliberalismo está sendo compreendido como uma forma histórica do modo de produção capitalista que tem como princípios a defesa da liberdade empreendedora individual, o direito à propriedade privada, o livre comércio e o livre mercado. Um conjunto de princípios que objetiva a “construção ou restauração do poder de alguma classe dominante” (HARVEY, 2014, p. 94). Refere-se a um modelo de produção do capital, de interesse de classe, que exerce influências nas diversas áreas de produção da sociedade. No que se refere a educação, os princípios neoliberais têm sido produzidos e disseminados por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Unesco, que utilizam do princípio da flexibilização para indicar a limitação da educação a um fator de produção, uma questão técnica capaz de formar Capital Humano de novo tipo, Frigotto (2010), como determinação social.

Considerando essa compreensão sobre o neoliberalismo e sua relação com a educação identificamos a primeira característica neoliberal da Lei 13.415/2017 ainda em sua forma. O caráter de urgência e emergência atribuído a ela evidenciou-a como parte do projeto de sociedade da fração de classe burguesa que protagonizou o golpe de Estado de 2016 no Brasil e que, entre outras determinações, se pauta nas desregulamentações estatais e em privatizações que, inclusive, já estavam descritas no documento “Uma ponte para o Futuro” publicizado em 2015 pelo então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), uma representação política dos interesses de classe que orientaram o golpe.

No que se refere ao conteúdo, a Lei 13.415/2017 legaliza a mercadorização do Ensino Médio público a partir de um duplo processo de privatizações. Um processo antidemocrático acordado entre os reformadores protagonistas e à revelia dos interesses estudantis e da classe trabalhadora.

Ao acrescentar o art. 35-A e modificar os parágrafos 1º, 3º e 5º do art. 36 da na LDB 9394/96, a Lei 13.415/2017: abriu uma lacuna importante para que a organização do Ensino Médio fosse controlada pelos interesses hegemônicos da fração de classe no poder e que mais tarde foi preenchido formalmente pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); fragmentou o currículo do Ensino Médio em uma Base Comum Curricular – voltada para uma formação básica – e uma parte diversificada formada por Itinerários Formativos, com destaque para o de Formação Técnica e Profissional, que na prática desloca o Ensino Médio de etapa final da Educação Básica para formação precoce de mão de obra; reduziu o tempo de formação geral ao limitar a carga horária da Base Comum Curricular para, no máximo, mil e oitocentas horas. Somado a inclusão de trabalhadores com notório saber como profissionais da educação, ao modificar o Art. 61 da LDB 9394/1996, a Lei 13.415/2017 privatiza o Ensino Médio ao incorporar no serviço público os princípios da iniciativa privada – privatização endógena (BALL E YOUDELL, 2008).

O segundo processo de privatização legalizado pela Lei 13.415/2017 pode ser observado nas alterações realizadas na Lei 11.494, de 20 de junho de 2007 e nas mudanças nos parágrafos 6º, 7º, 8º, 9º, 10º e 11º do Art. 36 da LDB 9394/1996. Essas ações possibilitaram que os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB custeie a Formação Técnica e Profissional; e permite que os sistemas de ensino possam estabelecer parcerias com instituições privadas, inclusive as do setor produtivo e ambientes de simulação, para ofertar a Formação Técnica e Profissional. Um processo de privatização do Ensino Médio – privatização exógena, nos termos de Ball e Youdell (2008).

Em síntese, a Lei 13.415/2017 legalizou a mercadorização do Ensino Médio público de acordo com os interesses neoliberais da fração de classe hegemônica no Brasil após o golpe de 2016. Trata-se de uma manifestação atual da velha condição histórica do capital, no qual “(...) a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta à desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwest*). (MARX, 2010, p. 80) e que traz em si, como objetividade, a formação de subjetividades empreendedoras, uma subjetividade reificada (RESENDE, 2009), deslocadas do real, coisificada, exposta às irracionalidades do modo de produção capitalista e, portanto, irrealizável.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Mercadorização; Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. **La Privatización encubierta en la Educación Pública**. Bruxelas: Informe ao Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2008.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 01 de setembro de 2020.

- FERREIRA, Elisa Barttolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro da. Dossiê: Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “Ordem e Progresso”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020170002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 de setembro de 2020.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- HARVEY, David. *O neoliberalismo: histórias e implicações*. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Prefácio. In.: AZEVEDO, Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). *Ensino médio: políticas e práticas*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos-filosóficos*. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.
- PMDB. *Uma Ponte para o Futuro*. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.
- RESENDE, Anita C. Azevedo. *Para a crítica da Subjetividade reificada*. Goiânia: Editora UFG, 2009.
- SILVA, Monica Ribeiro da.; SCHEIBE, Leda (org.). A Reforma do ensino médio em questão: dossiê. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acessado em 03/2018.

A OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: AMEAÇA OU CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSOLIDAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA?

Simone Aparecida Milliorin – UFPR/IFPR

Introdução

O exercício da cidadania tem forte vínculo com o acesso à educação uma vez que esta possibilita a apropriação dos conhecimentos que permitem o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e criativa necessárias para uma efetiva participação na sociedade. A educação se configura como promotora de desenvolvimento pessoal que se estende para o nível coletivo na medida em que promove o desenvolvimento cultural, social, científico e humano.

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa de mestrado e pretende abordar a constituição histórica e teórica desse direito e também analisar, no caso brasileiro, a configuração do direito à Educação Básica por meio da oferta do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional no contexto de avanços e retrocessos legais. Para tanto, serão analisados dados sobre a matrícula da Educação Profissional nas suas diversas formas de oferta de nível médio e a interferência do direcionamento legal na efetivação ou distanciamento de uma formação mais ampla.

Metodologia

A pesquisa privilegiou a relação entre a constituição do direito à educação enquanto direito social e condição para a diminuição das desigualdades entre as pessoas. A análise do caso brasileiro se deu pela pesquisa documental de normativas legais referentes ao Ensino Médio e à Educação Profissional, a partir da Lei nº 9.394/1996.

De abordagem qualitativa, este trabalho também apresenta dados quantitativos referentes às matrículas em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio a fim de compreender o esforço das diferentes dependências administrativas em articular essa modalidade de educação com a conclusão da Educação Básica por meio do Ensino Médio Integrado.

Os dados foram extraídos do Censo Escolar, por meio das Sinopses Estatísticas de Educação Básica de 2008 a 2018, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e abrange o período de 2007 a 2017. Para a análise comparativa, compreende as matrículas em cursos técnicos regulares de nível médio: integrados, integrados à EJA, concomitantes e subsequentes, no ensino regular e/ou especial.

Discussão e resultados

A educação escolar se configura como uma importante ferramenta de diminuição das desigualdades sociais pois, por meio dos conhecimentos que sistematiza e socializa, amplia a capacidade de participação cidadã das pessoas na sociedade. Ela torna-se uma condição para que se conquistem outros direitos (MARSHALL, 1967) e não pode ser restrita a uma parcela da população. Para tanto, sua oferta deve ser de responsabilidade do Estado e garantida como direito de todo cidadão.

O direito à educação foi se consolidando historicamente como direito de toda a população. Seu caráter público, gratuito, laico, de responsabilidade do Estado foi sendo reforçado em grandes movimentos como na Reforma Protestante e na Revolução Francesa. Com essa concepção, a educação torna os indivíduos mais iguais para a vida em comum (CONDORCET, 2008). A escola se apresenta, neste contexto, como indutora da igualdade de oportunidades. No entanto, precisa considerar as diferenças e desigualdades presentes na sociedade, atentando-se para as necessidades dos menos favorecidos (RAWLS, 2002).

No Brasil, o direito à educação deu-se de forma lenta. Durante o século XX, ampliou-se a igualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Fundamental. A desigualdade passou a se dar na qualidade da educação, nos índices de evasão e reprovação. Faltou o que Michael Walzer (2003) chamou de critérios específicos para a igualdade complexa, isto é, não foi levado em conta o contexto histórico, cultural e social para se compreender as necessidades dos diferentes grupos que passaram a acessar a escola.

Na legislação brasileira, interesses mercadológicos marcaram as mudanças ocorridas no Ensino Médio. Os textos da Lei nº 9.394/1996, do Decreto 2.208/1997 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos anos 1990 apartam a Educação Profissional que passa a ser ofertada de forma subsequente ou concomitante ao Ensino Médio. Na esteira da lógica do mercado que articula educação e empregabilidade e defende o desenvolvimento de competências e habilidades, presencia-se o distanciamento de políticas que privilegiavam a formação integral, entendida como formação mais ampla, que garanta a apropriação dos conhecimentos considerados básicos ao que se propôs para o Ensino Médio, na Lei nº 9.394/1996. Intensifica-se a segmentação e o dualismo, além manter uma “relação débil” entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica. (FRIGOTTO, 2007, p. 1138)

Somente o Decreto nº 5.154/2004 possibilita a retomada da integração entre Ensino Médio e Educação Profissional. Nessa nova perspectiva de direito a uma formação integral como direito de todos, aprova-se a Emenda Constitucional nº 59/2009 que torna a educação obrigatória dos 4 aos 17 anos e homologam-se novas DCNs nos anos 2010.

Com a mudança na orientação das políticas educacionais, buscou-se analisar o empenho das diferentes redes de ensino na atuação em cursos de formação profissional. A possibilidade de oferta integrada estimulou a ampliação, ano a ano, da oferta da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio de 2007 a 2017 (431%), principalmente nas redes federal (537%) e estaduais (580%). No entanto, ao considerar o universo muito maior de matrículas concentradas nas redes estaduais, observa-se um empenho menor destas do que na rede federal nessa ampliação. Os cursos subsequentes, a partir de 2009, foram os que mais matricularam indicando o predomínio de matrículas em cursos sem essa integração. A rede federal foi a que mais ampliou essa forma de oferta de Educação Profissional (232% de 2007 a 2015 e queda nos dois anos seguintes) gerando tensionamento entre o discurso oficial de valorização da formação integral e a realidade demonstrada pelas matrículas. Os cursos integrados à EJA apresentaram oscilação das matrículas em todas as redes públicas e diminuição na rede particular. Os cursos concomitantes tiveram também oscilação no número de matrículas na rede privada e diminuição nas redes públicas.

A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) retoma o formato desigual no acesso aos conhecimentos básicos, essenciais e de direito de todos e distancia o horizonte da igualdade complexa. Além disso, ameaça a prioridade na oferta de cursos integrados pelos Institutos Federais, protagonistas da ampliação das matrículas pela rede federal. Justamente após o impulso dado às matrículas em cursos de Educação Profissional Integrados ao Ensino Médio, a Lei nº 13.425/2017, associada às DCNs e à Base Nacional Comum Curricular posteriores a ela, exigem resistência dos que acreditam na escola pública de qualidade, que garanta o acesso amplo do conhecimento na Educação Básica.

Conclusões

O direito à Educação Básica se efetiva, no Ensino Médio, para além do acesso e conclusão, também por meio da formação integral que, mesmo ofertando a Educação Profissional, não a faça em detrimento dos conhecimentos básicos a serem adquiridos.

Neste sentido, a ampliação das matrículas em cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no período analisado foi resultado de políticas educacionais que estimularam a formação integral.

Na contramão, é aprovada a Reforma do Ensino Médio que fere o direito a formação ampla e integral, obrigando a limitação do acesso aos conhecimentos através da escolha por itinerários formativos. Seu processo de implementação precisa ser acompanhado, analisado de forma crítica e encarado com resistência por quem defende o direito à educação.

Palavras-chave: Direito à educação; Formação integral; Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- CONDORCET, Jean Antonie Nicolas de Caritat, Marquis de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2007-2017**. Brasília: INEP, 2008-2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-daeducacao-basica>>. Acesso em: 26 mar. 2018.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania e classe social. In: MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Tradução Menton P. Gadelha. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
- RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- WALZER, Michel. **Esferas da justiça: em defesa do pluralismo e da igualdade**. Tradução Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A PRESENÇA DO EMPRESARIADO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

Karina Cavassani Klappoth – IFC

Tamiris Possamai – IFC

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva – IFC

Introdução

Considerando as implicações da Lei nº 13.415/2017 e seus impactos sobre a formação dos(as) jovens catarinenses, sobre o trabalho docente e ainda sobre a própria gestão pedagógica das escolas públicas, entendemos que acompanhar a implementação dessa proposta reformista para a educação nacional em cada estado brasileiro é uma tarefa das instituições formadoras e dos Grupos de Pesquisa.

Desse modo, em articulação com os estudos realizados pelo Grupo EMPesquisa e pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos do Instituto Federal Catarinense, que objetivam acompanhar a implementação da Reforma do Ensino Médio em todos os estados da federação corroboramos nesta tarefa, visando a construção coletiva de conhecimentos acerca da temática.

Este resumo tem por objetivo compartilhar resultados de uma pesquisa, em andamento, focalizando a atuação do empresariado na implementação da Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Santa Catarina (SC).

Metodologia

Esta pesquisa de abordagem qualitativa se utilizou de estudos bibliográficos e análise documental como principais técnicas de pesquisa. Para conceituarmos a dimensão bibliográfica da pesquisa, amparamo-nos em Lakatos e Marconi (2010) que afirmam que a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento da bibliografia já publicada sobre determinado assunto e permite ainda, ao(à) pesquisador(a), explorar o novo. No que diz respeito à análise documental, referenciamos em Gil (2010) entendendo que a pesquisa documental se vale de dados já existentes, de documentos elaborados com diversas finalidades, como comunicação, autorização, norteamento, assentamento etc.

Nossas fontes principais foram os documentos normativos e legislativos nacionais e estaduais acerca da Reforma do Ensino Médio brasileiro (Lei nº 13.415/2017) e também materiais audiovisuais, depositados na Plataforma *Youtube*, que transmitiram reuniões técnicas e encontros de formação de professores(as) durante o ano de 2020, conforme sinalizações no site oficial da Secretaria de Estado da Educação de SC (SEC/SC).

Discussão e resultados

De acordo com Silva (2018), a Lei nº 13.415/2017, a imposição da BNCC e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) são três atos, alinhados, que representam um golpe no ensino médio brasileiro. A adesão da SED/SC ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio - através da assinatura do Termo de Compromisso da Portaria nº 649 do Ministério da Educação (MEC), de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018) – se deu ainda em 2018.

A implantação do “Novo Ensino Médio” (NEM) iniciou por 120 escolas-piloto a partir do ano de 2020 e visa atingir todas as escolas da Rede Estadual até 2022. Considerando os achados da pesquisa, identificamos que durante o primeiro semestre de 2020, já no contexto da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), a SED/SC realizou formações virtuais envolvendo as temáticas “Projeto de vida”, “Integração Curricular” e “Avaliação Formativa”, por meio de web conferência, e tiveram como público-alvo os(as) professores(as) e os(as) gestores(as) das 120 escolas do NEM que iniciaram a implementação em SC.

Nesses espaços de formação foi possível verificar algumas das parcerias público-privadas da SED/SC, entre as quais mencionamos: o Instituto Iungo, o Instituto Península, o Instituto Mathema e o Instituto Reúna. Além de palestrantes e formadores vinculados a Universidades Privadas - ditas comunitárias - e a Universidades Públicas (com profissionais, sobretudo, ligados a núcleos de tecnologias e às ciências exatas).

As leituras e análises feitas vêm evidenciando a presença de um caráter ideológico conservador e reproduzidor da lógica capitalista nas políticas educacionais em curso no Brasil e em SC. Esse caráter ideológico é engendrado, nas últimas décadas, pela racionalidade neoliberal (LAVAL, 2019), em que foram e são forçadas as condições materiais para a implementação de políticas com foco no controle dos resultados, na busca por eficiência e maior produtividade, na intensificação de políticas de avaliação, responsabilização (*accountability*) e na descaracterização da educação pública como um direito (FREITAS, 2018).

No caso em estudo, uma das parcerias público-privadas mais evidentes voltadas à formação dos(as) professores(as) das escolas-piloto do NEM, em SC, é a da SED/SC com o Instituto Iungo. O Instituto Iungo tem como mantenedores o Movimento Bem Maior e o Instituto MRV (INSTITUTO IUNGO, 2020) que compõem o “Todos Pela Educação” (TPE) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020) e tem ocupado espaços na esfera estatal para garantir a presença dos interesses privados/empresariais.

Em termos legais, tal atuação é possível porque o Estado brasileiro elaborou, desde os anos de 1990, um arcabouço legal para estabelecer parcerias com a iniciativa privada e criar um novo modelo de gestão educacional (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004). Diante desta possibilidade, o setor privado passou a enxergar na educação pública um espaço economicamente promissor e engendra relações para que ela seja descaracterizada como direito e passe a fazer parte do mercado educacional como apenas mais um serviço no interior do sistema capitalista.

A Rede de Instituições ligadas ao empresariado, através do TPE, passou a fazer parte dos principais movimentos de elaboração de políticas educacionais brasileiras. Além disso, através de parcerias com Secretarias de Educação, passam a induzir desenhos de currículos e de gestão com viés empresarial. Dessa forma, os interesses dessa Rede ampla se expressam no aprofundamento das políticas neoliberais no país – que avançam sobre a escola pública, o financiamento público da educação, sobre a formação dos(as) professores(as) e, conseqüentemente, sobre a formação dos(as) jovens catarinenses.

Considerações finais

Nossa investigação nos permitiu observar que as instituições privadas que atuam em SC se constituem como ramificações de outras instituições alinhadas ao setor empresarial. Nesses quase dois anos de implementação da Reforma em SC, observamos que há uma presença cada vez maior de instituições e interesses privados no ensino público que atuam de diferentes formas na formação/gestão pedagógica das 120 escolas- piloto do NEM (SC).

Os Institutos Iungo, Península, Mathema, Reúna - parceiros da SED/SC - e a Rede TPE promovem, a partir de sua interferência na educação, uma gestão com viés empresarial voltada para os interesses do atual e precário mercado de trabalho e reforçam a lógica neoliberal. Como resultado dessa ação, os(as) jovens catarinenses ficam/estão cada vez mais distantes de uma formação verdadeiramente autônoma e omnilateral.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; empresariado; parceria público privada.

REFERÊNCIAS

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/13415.htm>. Acesso em: 13 maio 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/legislacoes-estadual-e-federal/ensino-medio/documentos-ensino-medio/7261-portaria-649-10-de-julho-2018/file>>. Acesso em: 13 maio 2021.
- FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: novas direitas, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A formação do “cidadão produtivo”**: da política de expansão do ensino médio técnico nos anos 80 à fragmentação da educação profissional nos anos 90: entre discursos e imagens (2001-2004). Rio de Janeiro: UFF, 2004. Relatório de pesquisa.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- INSTITUTO IUNGO. Institucional. 2020. Disponível em <<https://iungo.org.br/sobre/>>. Acesso em: 13 maio 2021.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. 2021. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/>>. Acesso em: 13 maio 2021.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio. Florianópolis: Editora Secco, 2019.
- SILVA, M. R. da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (orgs.). **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Universidade Metodista IPA, 2018, p. 41-54.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. Institucional. 2020. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/>>. Acesso em: 13 maio 2021.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A 'CAPTURA' DA SUBJETIVIDADE

Sérgio Feldemann de Quadros – FE/Unicamp

A subsunção do trabalho ao Capital compõe a história da luta de classes, podendo ocorrer tanto pela força quanto pela produção do consenso. A escola pública, destinada à classe trabalhadora, se caracteriza por um palco de disputas em relação ao seu sentido. É nesse contexto que as ações da burguesia na indução de um projeto educacional para a juventude da classe trabalhadora procuram alienar nos jovens a racionalidade do capital, produzindo seu consenso.

Este trabalho apresenta alguns aspectos pelos quais o projeto educacional induzido pela burguesia para a reforma do ensino médio se caracteriza por uma 'captura' da subjetividade. Trata-se de um resultado de pesquisa de mestrado que fez uso de fontes primárias e secundárias, como documentos normativos e legislativos da Reforma e de *Think Tanks* nacionais.

O conceito de 'captura' da subjetividade foi elaborado por Alves (2011) e denota uma explicação da forma pela qual as inovações organizacionais do trabalho – originadas na crise estrutural do capital e sua reestruturação produtiva, onde o toyotismo contém o traço mais emblemático – procura se apropriar do nexo psicofísico do trabalhador, ou seja, a maneira como o capital se apropria não apenas gesto manual, mas também da mente (pensamento e emoção).

A noção elaborada por Alves não é no sentido de que há algo inteiramente novo em termos de subjetividade do trabalhador. Marx nos deu pistas sobre isso no Capital ao analisar o salário por peça. Para Marx (2017, p.626) ao adquirir “maior espaço de ação”, o salário por peça tende a desenvolver a individualidade e “com ela, o sentimento de liberdade, a independência e o autocontrole dos trabalhadores; por outro lado, sua concorrência uns contra outros”.

Portanto, a 'captura' da subjetividade – entre aspas, no sentido de um processo contraditório que encontra enfrentamento das dimensões pessoais e coletivas – se caracteriza pela busca de um 'maior espaço de ação' da racionalidade do capital, com elementos de continuidade das formas organizacionais anteriores (fordismo/taylorismo), ou seja, a procura pela intensificação do trabalho.

A mudança consiste nas inovações do metabolismo social relacionadas às mudanças técnico-organizacionais do complexo da reestruturação produtiva. Se trata de um cultivo intenso e sistemático de valores-fetichismo: expectativas e utopias de mercado disseminados pelo aparato sociorreprodutivo do capital (ALVES, 2011), onde a escola pode ser um espaço privilegiado.

A relação da reestruturação produtiva com a 'captura' da subjetividade se dá sobretudo no plano linguístico discursivo das novas práticas de formação do trabalhador, intensificadas no neoliberalismo. Segundo Alves, Moreira e Puziol (2009), o neoliberalismo constitui uma nova forma de ser da estatalidade política e de sua organização e dominação social na sociedade burguesa. As novas condições da acumulação impõem uma reestruturação política e uma consequente reforma do Estado burguês, concomitantemente a uma revolução cultural (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009).

Esta revolução cultural culminou no campo educativo em um novo modelo de escola capitalista, caracterizada por dois aspectos complementares: “[...] a incorporação econômica, que transforma [os sistemas de ensino] em vastas redes de empresa de formação de capital humano, e a competição social generalizada, que se torna o modo de regulação do sistema per se” (LAVAL et al, 2012, s/p., tradução livre).

A reforma do ensino médio, resultado da influência do empresariado (QUADROS; KRAWCZYK, 2019), implementou diversas formas-fetichismo por meio de discursos e práticas de formação dentre as quais se destaca: pedagogia das competências, onde incluem as competências socioemocionais; o accountability; e o protagonismo juvenil articulado aos projetos de vida. Este trabalho foca a pedagogia das competências e o accountability.

A noção de competências na educação é característica das alterações da escola em direção a uma adequação ao mercado de trabalho (TANGUY, 1997) e se articula com o discurso do capital humano, sendo compreendida como uma “uma moeda global das economias do século 21” (OCDE, 2014, p.10).

A reforma do ensino médio colocou em marcha o currículo da escola rumo a estruturação por competências de diversas formas. Logo na exposição de motivos da MP746/2016, a reforma curricular se justificaria como se os problemas do ensino médio fossem “reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências” (BRASIL, 2016a, p. 10). Outros documentos normativos da Reforma, como a BNCC e as DCNEM também organizam o currículo a partir da noção de competências, incluindo competências socioemocionais (BRASIL, 2018a, 2018b).

Ao ocultar as relações reais da luta entre capital e trabalho, as competências socioemocionais atuam na instância educacional para a produção de consensos sobre a sociedade burguesa neoliberal, caracterizando uma ‘captura’ da subjetividade demandada pelas novas organizações gerenciais do trabalho (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009; SILVA, M. M., 2018) e exigindo do assalariado uma mobilização pessoal e uma implicação subjetiva para, além da interiorização das funções tradicionais das profissões, uma obrigação com *performance* e resultados (LAVAL et al., 2012).

Se o conteúdo é baseado nas noções de competências, a administração escolar passa a ser organizada segundo o modelo empresarial. O *accountability* é emblemático do contexto do capitalismo atual ao difundir uma prática do mercado financeiro. Segundo Dardot e Laval (2009), isso caracteriza a forma pela qual o mercado financeiro se tornou ‘agente disciplinador’, difusor de uma racionalidade.

São várias as formas pelas quais podemos identificar o dispositivo do *accountability* na reforma em curso, em especial nas portarias de fomento à implementação da política de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, que condicionaram repasses ao alcance de metas de desempenho e fluxo dos estudantes, com duras responsabilizações (BRASIL, 2016b).

Seja pela concepção utilitarista do conhecimento vinculado à noção de competências socioemocionais – no esforço por alienar a ‘resiliência’ nos jovens em um contexto repleto de vicissitudes do seu futuro no trabalho – ou pelo *accountability* que procura desdobrar uma lógica de mercado nas instituições, a reforma do ensino médio coloca a escola rumo ao modelo neoliberal, da forma ao conteúdo, dos objetivos da escola às subjetividades de seus atores, por meio de um processo de ‘captura’ da subjetividade.

Palavras-chave: neoliberalismo; reforma ensino médio; subjetividade; competências; *accountability*.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. **Trabalho e Capital: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALVES, G.; MOREIRA, J.; PUZIOL, J. Educação profissional e ideologia das competências: elementos para uma crítica da nova pedagogia empresarial sob a mundialização do capital. **Revista Educere & Educare**, v. 4, n. 8, p. 45-59, jul./dez. 2009.
- BRASIL. Poder Executivo. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016a. Seção I, p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF: MEC, 2016b.
- BRASIL. Ministério da Educação/CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 2018a. Seção 1, p. 21-24.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018b.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **La nouvelle raison du monde**: essai sur le société néolibérale. Paris: La Découverte, 2009.
- LAVAL, C. *et al.* **La Nouvelle école capitaliste**. Paris: La Découverte, 2012.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I. São Paulo, SP: Boitempo, 2017.
- OCDE. **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida**: Uma abordagem estratégica das políticas de competências. Publicações da OCDE. São Paulo, SP: Fundação Santillana, 2014.
- QUADROS, S. F.; KRAWCZYK, N. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educativas**, Santa Maria, RS, v. 12, n. 2, p. 36-47, 2019.
- SILVA, M. M. da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara, 2018.
- TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimação política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências*: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O APROFUNDAMENTO DA DEPENDÊNCIA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Matheus Rufino Castro – Colégio Pedro II/NEEREBRA

Isabela Felipe de Oliveira – NEEREBRA

Leandro Martins Costa – Colégio Pedro II/NEEREBRA

Introdução

Por seu processo de formação histórica e inserção dependente na ordem econômica mundial, o Brasil é caracterizado por uma profunda condição de dependência (FERNANDES, 1976; MARINI, 2012). A dependência caracteriza-se por uma série de condicionantes não apenas econômicos, mas culturais, políticos e sociais, e consequentemente educacionais, o que engendra uma concepção que pode ser conceituada de “Educação Dependente” (CASTRO, 2020).

O contexto de crise estrutural do capitalismo torna necessário reorganizar as bases de dominação do capital. Nos últimos anos, no Brasil, este processo ocorre com maior celeridade junto ao Golpe que depôs a Presidenta Dilma Rousseff, e resulta em um aprofundamento aos ataques à classe trabalhadora que já vinham sendo gestados e promovidos também pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT).

A educação escolar é uma das dimensões sociais que mais sofreu com estes ataques. Neste aspecto, a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) possui uma atuação cujo cerne é a necessidade da burguesia, não apenas brasileira, mas internacional, de recompor o processo de subordinação estrutural do trabalho ao capital e garantir a ampliação de acumulação de capital.

Metodologia

Partimos do materialismo histórico e dialético enquanto método, isto é, como mecanismo de compreensão e atuação na realidade. Nosso material empírico central é a Lei da Reforma do Ensino Médio, além da Base Nacional Comum Curricular, cuja base analítica será o materialismo dialético, em prol de buscar as determinações existentes na legalidade específica, além do processo de mediação da luta de classes envolvida em seu processo de elaboração e execução.

Discussão e Resultados

A Reforma do Ensino Médio (REM) é gestada pela burguesia brasileira por meio de seu braço voltado para a intervenção no campo educacional, o “Todos Pela Educação” (TPE), que constata que os problemas da educação brasileira, mais especificamente do Ensino Médio, como a alta taxa de evasão, as baixas notas em exames internos e externos, não são frutos das condições de vida e estudo precárias das pessoas, mas de um currículo “defasado”, “pouco atrativo” (CASTRO, 2020; GAWRYSZEWSKI, 2017).

Com isso, um dos principais elementos justificadores da REM é um suposto “protagonismo juvenil”, que se materializaria a partir da possibilidade de “escolha” por parte da juventude de “itinerários formativos” que complementariam seu percurso escolar. Para tanto, há uma dupla mudança na estrutura do saber escolar: a diluição de disciplinas em áreas do conhecimento junto à sua fragmentação em parte de formação geral básica e itinerário formativo.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017, s.p.).

Assim, apenas língua portuguesa e matemática se tornam obrigatórias, enquanto as demais disciplinas são diluídas em áreas do conhecimento, que constituirão tanto a sua Formação Geral Básica, quanto os Itinerários Formativos. A centralidade do saber escolar é deslocada para a lógica das competências que relativiza o conhecimento científico, em prol de algo mais “prático” e interessante para o/a jovem.

Essa mudança resulta igualmente em mudanças na organização escolar, se torna desnecessário ter professores formados nos diversos campos do conhecimento, ou “especialistas”, para haver a figura dos professores “generalistas”, que devem muito mal e superficialmente deter os conhecimentos dessas áreas (CASTRO, 2019, p. 317).

Além do esvaziamento científico do saber escolar por meio da retirada das disciplinas, há a elevação de conhecimentos “extremamente duvidosos” à condição de disciplina e obrigatoriedade de trabalho escolar. “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, s.p.). Assim, o foco passa a ser a composição de projetos de vida, isto é, a compreensão científica da realidade que poderia gerar condições de análise e intervenção crítica, criativa e consciente na estrutura societária fica em segundo plano em prol do desenvolvimento de “competências socioemocionais” cujo cerne está na formação emocional dos sujeitos para uma adaptação às demandas do mercado a partir de utilização de terminologias como “resiliência”, “adaptabilidade”, “flexibilidade”, etc.

Outro ponto central é que, a partir da suposta “escolha” dos itinerários formativos, que viria a garantir o suposto “protagonismo juvenil”, abre-se uma brecha para o desvio de recursos públicos para o capital privado, por meio de consórcios com a iniciativa privada, como, por exemplo, o Sistema “S” na oferta dos itinerários técnico-profissionalizantes.

Cabe destacar, que a “escolha” já é apresentada pelo governo federal com limites, pois não há a previsão, muito menos a obrigatoriedade, de oferta dos Itinerários Formativos em todas as escolas brasileiras, logo, ela é uma farsa (GAWRYSZEWSKI, 2017). Esta “escolha compulsória” significa a limitação de seu processo formativo, já que, se antes possuíam a oferta de todas as disciplinas, agora apenas possuirão acesso às disciplinas que a escola próxima de seus lares quiser/puder ofertar.

Com isso, o processo de esvaziamento do saber científico escolar em prol de uma “preparação emocional” na forma de competências para a atuação na sociedade mercado implica em um aprofundamento do caráter dependente da educação brasileira. Amplia-se a dependência dos conhecimentos científicos e tecnologias produzidas no centro do capital, reduzindo as possibilidades de produção científica própria, e, conseqüentemente, a autonomia brasileira em relação ao centro do capital.

Ademais, a REM concorre para o agravamento da dependência educacional brasileira à medida que cria novos mecanismos de acomodação da classe trabalhadora brasileira à superexploração do trabalho (MARINI, 2012), dentre elas o aumento exponencial das taxas de desemprego típicas de uma economia dependente que pressionam para baixo o valor remuneratório dessa classe. Isto não se dá apenas no âmbito ideológico, ou psicossocial (FERNANDES, 1976) a partir do ensino baseado em competências, mas economicamente com a coerção da juventude trabalhadora à realização de itinerários formativos profissionalizantes precarizados, de baixo valor agregado na composição de seu valor enquanto mercadoria-trabalho (a conversão de sua força de trabalho em mercadoria).

Conclusões

Em um momento em que as redes estaduais e federal de Ensino Médio se encontram na encruzilhada de imposição dos preceitos da REM, podemos ver o quanto esta Reforma vai em favor dos interesses do capital (nacional e internacional) para formar uma classe trabalhadora cada vez mais suscetível à subordinação estrutural do trabalho ao capital. A formação ideológica em seus aspectos subjetivos mais

evidentes, com os pressupostos das competências socioemocionais, junto a uma formação técnica cada vez mais expropriada de bases científicas, concorrem para que a classe trabalhadora tenda a aderir com mais facilidade às novas necessidades do capital.

A dependência educacional se faz ainda mais patente na coerção da juventude brasileira, limitando o potencial de formulação de novos conhecimentos científicos que poderiam gerar tensões nas relações de dependência em prol de uma base local mais autônoma e soberana de produção de novos conhecimentos. Precarizar a educação da classe trabalhadora por meio da substituição do conhecimento científico por uma formação emocional/moral condena o Brasil a uma condição de heteronomia econômica, social, cultural e educacional, que deve ser combatida a qualquer custo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 16/02/2017.
- CASTRO, M.R. **A crise do capital e o projeto reacionário de educação: uma análise do ataque conservador do Escola Sem Partido ao Colégio Pedro II**. 2019. 492f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UERJ, Rio de Janeiro. 2019.
- FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjunturas de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? **Revista Pedagógica**. v.19, n.42, set./dez. 2017.
- MARINI, R.M. **Subdesenvolvimento e revolução**. 3.ed. Florianópolis: Insular, 2012.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA NA ROTA DA AGENDA NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO

Juliano Deotti da Silva – UFFS
Carlos Weinmann – UFFS
Ivonete Dalmédico Vanzela – UFFS

O presente trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo geral refletir acerca do lugar das Ciências Humanas na Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina (SC). Ocorre no âmbito do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó. Neste trabalho, a partir de estudos exploratórios em documentos e de diálogos teórico-conceituais em uma perspectiva interdisciplinar, argumentaremos que o Ensino Médio (EM) catarinense está na rota da agenda neoliberal de educação.

Levamos em consideração as contribuições de Thiesen (2019), Krawczyk (2014), Ribeiro (2018), Tarlau e Moeller (2020), sobretudo para compreender: i) o contexto conjuntural em que emergiu a proposta da atual Reforma do Ensino Médio e sua Base Nacional Comum Curricular (BNCC); ii) a trama que envolve o alinhamento discursivo e o estabelecimento de parcerias entre agentes do poder público e privado; iii) como representações da iniciativa privada estão investindo na implantação da referida reforma e seus interesses.

Metodologicamente, buscamos subsídios na abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (MAINARDES E MARCONDES, 2009; BALL et. al., 2016), assim como em aportes teórico-metodológicos em Shiroma, Campos e Garcia (2005) e análise de conteúdo (FRANCO, 2018). O corpus documental da pesquisa se constitui por relatório de organismo multilateral (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE), legislações que regulamentam o Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017 e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), Pareceres dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, BNCC do EM, documentos expedidos e eventos organizados pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.

Pré-análises realizadas desencadearam mapeamento exploratório de unidades de análise, tais como palavras-chave, pequenos slogans, justificativas e formulações que constituem o vocabulário-discurso da reforma e unidades de contexto, que compreendem a conjuntura das políticas educacionais do país, visando qualificar análises e interpretações. Mapeamos unidades de análise considerando: críticas proferidas ao modelo de EM no Brasil e as defesas promovidas por diferentes agentes na busca pelo consenso da necessidade da reforma; finalidade do EM ou do seu papel na formação das novas gerações; as noções de currículo por áreas do conhecimento, protagonismo juvenil e projetos de vida; formação por competências e habilidades; competências socioemocionais; noções de empreendedorismo, ou ainda, educar e empreender para a vida.

Indícios permitem evidenciar que a Reforma do EM em curso no estado de SC tem raízes históricas mais profundas. Em documento diagnóstico encomendado pela SED-SC em parceria com a OCDE (2010), identificamos o discurso da necessidade de uma reformulação do EM no estado. Tal documento já receitava a oferta de um currículo enxuto, afirmando que “menos é mais”. Outro aspecto ressaltado é de que investimentos estruturais e pedagógicos ainda não estavam gerando resultados satisfatórios em termos de ampliar o acesso ou diminuir os índices de reprovação, evasão/abandono, assim como acerca das aprendizagens, que não estavam em sintonia com o que é exigido em avaliações de larga escala.

Muitos projetos pilotos foram implementados nas escolas da rede estadual desde 2010, a exemplo do EM Inovador e EM Integrado à Educação Técnica Profissional. Em 2017, o governo estadual de SC aderiu ao Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) com projetos pilotos em 17 escolas,

com ampliação para 34 em 2018. Nossa hipótese é que esses projetos serviram de referência para a reforma em curso, uma vez que entre as 120 escolas-piloto que estão implantando a Reforma do EM no estado, escolas envolvidas com tais programas foram priorizadas.

No processo de implementação do EMITI, por exemplo, a SED-SC trabalhou em parceria com instituições do campo empresarial, a exemplo do Instituto Ayrton Senna, que acabou culminando na elaboração das diretrizes do programa, intituladas “Cadernos de Sistematização”, o que objetivava interferir na proposta curricular, na gestão escolar e na formação de professores. Nestes cadernos, evidenciamos uma série de palavras-chave e slogans que passaram a ser assumidos nos discursos de sustentação para desencadear a reforma do EM no estado, tais como: protagonismo juvenil, projeto de vida, competências cognitivas e socioemocionais, empreendedorismo/empreender para a vida, flexibilização curricular, comunicação, autonomia, criatividade, colaboração, responsabilidade, abertura para o novo, pensamento crítico, trabalho em time, autoconhecimento e resolução de problemas.

O estudo já nos permite afirmar que um território-rede se formou em torno da Reforma do EM e de sua implantação no estado. Trata-se de diferentes agentes de empreendimento que, conforme Ball (2016, p. 75) estão engajados “na defesa, criatividade e integração”, mas sobretudo na tradução da política em diferentes espaços e escalas. São alguns exemplos destes agentes (que atuaram ou estão atuando na atualidade): Diretoria de Ensino Médio, da SED-SC; Gerentes Regionais de Educação, ligados à SED-SC; Diretores das escolas-piloto; Universidades Comunitárias, por meio de projetos extensionistas induzidos por edital de fomento publicado pela SED-SC (a exemplo do Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional – PROESDE Licenciaturas); Movimento Santa Catarina pela Educação, liderado pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), Instituto Ayrton Senna; Itau BBA; Fundação Natura e Instituto Iungo.

Nesse sentido, compreendemos que o Estado de SC tem um papel emblemático no processo de implementação da reforma do EM no país, disponibilizando profissionais para o desenvolvimento da proposta, dispondo de recursos para contratação de consultores nas diferentes áreas do conhecimento e promovendo a interlocução com instituições privadas.

Palavras-chave: Ensino Médio; Estado/agentes públicos; Empresariamento da educação; Internacionalização do capital; Discurso hegemônico da Reforma.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5ª Ed. Campinas: Ed. Autores Associados, 2018.
- KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, n. 126, p. 21-41, jan. mar. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/02.pdf>>. Acesso em: 24 de abril de 2021.
- MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: **um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. In: **Educação e Sociedade** Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan/abr, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em 25/11/2020.

- OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO). *Avaliações de Políticas Nacionais de Educação*: Estado de Santa Catarina, Brasil, 2010. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/avaliaoedepoliticasnacionaisdeeducaoestadodesantacatarinabrasil.htm>>. Acesso em: 08. nov. 2020.
- SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA; INSTITUTO AYRTON SENNA. *Caderno 2: Princípios de Educação Integral* (2017). Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral>>. Acesso: 29 de março de 2021.
- SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. In: *Educação e Revista*. Belo Horizonte, v.34, n. 214130, out. de 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>>. Acesso: 24 de abril de 2021.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico- metodológicos para análise de documentos. In. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>, acesso em 25/11/2020.
- TARLAU, Rebeca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. In. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, mai/ago, 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>>.
- THIESEN, Juares. Currículos da Educação Básica Brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. In: *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 420-436, abr./jun., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11306>>. Acesso em: 21 de abril de 2021.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O QUE ACONTECEU ENTRE O PROJETO DE LEI Nº 6.840/2013 E A LEI Nº 13.415/2017?

Alana Lemos Bueno – UFPR

Este texto é parte da pesquisa que investiga o movimento de reforma do ensino médio no Brasil empreendido a partir da publicação do Projeto de Lei (PL) nº 6.840, em 2013 até a homologação da Lei nº 13.415, em 2017. Buscamos apresentar aqui as principais chaves analíticas utilizadas no estudo, assim como os resultados até então observados. A pesquisa está organizada considerando o contexto da produção da política de reformulação para a etapa de ensino, os processos que impulsionaram tal política, e o mapeamento da Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições Para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) ligada ao PL nº 6.840/2013, e a Comissão Mista da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que findou na Lei nº 13.415/2017.

Com o aporte da análise documental, tecemos um viés comparativo entre os textos legislativos, o mapeamento das Comissões e dos interlocutores das audiências públicas, e a sistematização das notas taquigráficas, atas e relatórios das reuniões e audiências públicas. A partir das fontes documentais, exploramos os diagnósticos e soluções dadas pelos reformadores aos problemas do ensino médio. Até então, traduzimos essas proposições da definição da política de reforma pelas categorias como a crise escolar da escola – os elementos de precariedade da etapa –, a forma e o conteúdo do currículo, e os modelos de ensino médio – o que se considerava como solução. Também, os agentes públicos são elencados como uma das chaves de investigação da reforma do ensino médio, articulados nos cargos ocupados na burocracia do Ministério da Educação (MEC).

Os dois momentos da produção de uma política de reforma educacional espelham as disputas travadas no âmbito político-pedagógico para o ensino médio. Mais particularmente na última década, a produção de uma política de reformulação da etapa foi sendo delineada. A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), pelo Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012, gerou dois tipos de efeitos nas definições para o ensino médio. Primeiro, o documento revogava as DCNEM de 1998 elaboradas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), estabelecendo outras bases teóricas, filosóficas e políticas para o ensino médio através da perspectiva da formação politécnica e dos eixos estruturantes do trabalho, ciência, cultura e tecnologia (FERRETTI, 2016). O outro efeito parece desencadear-se desse ponto, com a criação de uma Comissão no Congresso Nacional que lançava os primeiros passos da produção de uma política de reformulação da etapa.

A política de reforma do ensino médio foi elaborada com a publicação do relatório das audiências e seminários organizados ao longo de mais de um ano pela CEENSI, que culminou no PL nº 6.840 de 2013. As discussões alcançaram, em 2014, a construção de um Substitutivo que já não correspondia diretamente às primeiras proposições presentes no PL. Um ganho do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio que avançou no embate de forças com os reformadores (SILVA e KRAWCZYK, 2016).

Um ano depois, a reação seguiu na reestruturação do Grupo de Trabalho de Reforma do Ensino Médio do CONSED (CORDÃO, 2017). O grupo se tornou responsável pela assessoria técnica nas discussões relacionadas à etapa e na interlocução com o MEC. Nos meses de junho, setembro e novembro de 2015 a realização de encontros em Brasília, Mato Grosso do Sul e Manaus que reuniu coordenadores do ensino médio das Secretarias Estaduais de Educação resultou na elaboração do documento “Carta de Princípios sobre o Ensino Médio Brasileiro” e do Substitutivo que traz proposições para o PL nº 6.840/2013. Os documentos foram entregues em 3 de março de 2016 ao MEC (CORDÃO, 2017; PORTAL CONSED, 2016). Em seguida, o GT organizou mais dois encontros em maio e agosto de 2016, e no mês seguinte ao segundo encontro, a MP nº 746/2016 é editada e apresentada pelo MEC.

Com a apresentação da Medida, já no governo interino de Michel Temer, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, cria-se a Comissão Mista em outubro de 2016, com a realização de três reuniões e nove audiências públicas para a discussão do documento. O uso de método de Medida Provisória precede um

outro tipo de organização da Comissão, já alinhada a um bloco de agentes no MEC de relações estreitas com o setor privado da educação. O que não quer dizer que o PL de 2013 não tenha tido presença significativa do setor privado nas discussões. Na verdade, as audiências públicas comprovam sua presença nos dois momentos, e inclusive a prioridade dada às suas proposições (SILVA e KRAWCZYK, 2016; FERRETTI e SILVA, 2017). Mas que, no governo Temer, observamos a intensificação da retomada de agentes que fizeram parte da definição de políticas educacionais adaptadas ao mercado de trabalho, além da abertura de agentes treinados pelo setor privado para a atuação na área educacional.

Outro fato é que diferentemente do primeiro momento de formulação de uma política de reforma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é vigorosamente defendida pelos reformadores nos textos das leis posteriores ao PL. Mas a primeira aparição da BNCC se dá pelo Substitutivo redigido pelo CONSED (BRASIL, 2016b), dando suporte para a MP nº 746/2016 estabelecer o currículo organizado de acordo com a BNCC e os itinerários formativos (BRASIL, 2016a). A comparação entre os textos legislativos demonstra ainda que além do currículo, a ampliação da carga horária foi um dos elementos que permaneceram, primeiro com o PL nº 6.840/2013, que recebeu críticas do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. E, depois, com o Substitutivo do CONSED e a MP nº 746/2016, que passou a estabelecer a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

As análises vêm apontando que os reformadores apresentaram uma reação imediata no Congresso Nacional em relação às DCNEM de 2012 recém aprovadas e que afirmavam uma formação politécnica e omnilateral. À vista disso, verifica-se um baixo número de referências pelos reformadores às DCNEM nas audiências públicas e a indicação presente no relatório final do PL de que o MEC reveja o documento (BRASIL, 2013). Também corroboram para isso a reestruturação do GT do Ensino Médio pelo CONSED um ano depois da publicação do Substitutivo que alterava o PL após a atuação dos movimentos sociais e da educação, e a consequente reedição desse documento, altamente similar à MP nº 746/2016. As similaridades e descontinuidades da política vão demonstrar o papel significativo de determinados agentes, grupos e interesses na definição do ensino médio, assim como suas entradas nas atividades de seleção e decisão, delimitando o que prioritário ou não.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Políticas Educacionais; Legislação Educacional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 2016a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>>. Acesso em 02 de nov. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 02 de nov. 2019.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013. Posicionamento CONSED Comentado**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 2016b. Disponível em: <www.consed.org.br%2Fmedia%2Fmeeting%2F56d9e8f385004.pdf&usg=AOvVaw04w22nV5SzYxSsvyH-lnek>. Acesso em: 20 de abr. 2021.
- CORDÃO, F. A. A Reforma do Ensino Médio. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 274-282, 2017. Disponível em: <<http://bts.senac.br/bts/article/download/420/378>>. Acesso em 20 de abr. 2021.
- FERRETTI, C. J. Reformulações do ensino médio. **HOLOS**, n. 32, v. 6, p. 71-91, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988>>. Acesso em: 23 de fev. 2020.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200385&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 de nov. 2019.

PORTAL CONSED. Reuniões. **Audiências no MEC e CNE para apresentação da Proposta para o Novo Ensino Médio Brasileiro e Posicionamento sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. 2016. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/reuniao/audiencias-no-mec-e-cne-para-apresentacao-da-proposta-para-o-novo-ensino-medio-brasileiro-e-posicionamento-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 20 de abr. 2021.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da Reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Org.). **Ensino médio: políticas e práticas**. Porto Alegre: Ed. Univ. Metodista, 2016. p. 47-64.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) NO COLÉGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE

Daniel Marques dos Santos – UFMG

Este texto resulta da pesquisa de mestrado – em fase de conclusão – “Análise do processo de implantação da Reforma do Ensino Médio (REM), entre os anos de 2018 a 2020, no Colégio Militar de Belo Horizonte (CM-BH), promovida pela Lei nº 13.415/2017” e apresenta os primeiros apontamentos oriundos da análise dos dados.

O texto está organizado em quatro partes. Na primeira, descreve-se o *lôcus* da pesquisa, ou seja, nos aspectos de organização administrativa, financeira e infraestrutura. Na segunda, o referencial teórico adotado. Na terceira, a descrição das opções metodológicas realizadas na pesquisa. Por fim, são apresentados os primeiros resultados que emergem sobre o processo de implantação da REM no CM-BH.

O CM-BH é um dos 14 Colégios Militares (CM) de Educação Básica que compõem o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), administrado pelo Exército Brasileiro (EB). Por isso, possui estrutura organizacional, administrativa e financeira diversa das escolas públicas brasileiras (SOUZA DOS SANTOS, 2020). Em termos organizacionais, os CM são dirigidos por um oficial superior, normalmente, um Coronel do EB, e subordina-se, administrativamente, à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA). O financiamento é oriundo de recursos vinculados ao Ministério da Defesa, não ao da Educação.

Em relação à infraestrutura, o CM-BH possui laboratórios destinados às disciplinas de física, química, matemática e informática, biblioteca (com aproximadamente 15 mil títulos e 21 mil exemplares), salas de aulas, ginásio poliesportivo, quadra coberta, sala para aulas de artes marciais e ginástica rítmica, piscina, pista de atletismo, área para prática do hipismo; ou seja, uma infraestrutura distinta da maioria das redes públicas de ensino brasileira.

O quadro docente do ensino médio é composto por 30 professores (civis e militares), desses 73,4% ingressaram via concurso público e 26,6% via por contratos temporários de trabalho, o regime de trabalho é de 40 horas semanais. Com relação à formação acadêmica dos docentes, o Colégio unidade possui 05 professores doutores, 16 mestres, 05 especialistas e 04 graduados.

O referencial teórico que orienta o desenvolvimento da pesquisa alicerça-se em torno de três conceitos basilares: políticas públicas, ação pública e regulação.

Na pesquisa reconhece-se a existência de múltiplos atores, dentre eles o Estado, no processo de construção das políticas públicas. Assim, a decisão política não é mais compreendida como um instrumento monocentrado e hierarquizado do poder público, mas, pressupondo a existência de diversos níveis de ação, onde o Estado é mais destes parceiros na construção das políticas públicas (AUGUSTO, 2010). Sob o prisma da ação pública, segundo Carvalho (2015) as análises das políticas públicas se dão a partir do reconhecimento de múltiplos atores – estatais e não estatais – inseridos em variados níveis de ação.

Assim, a emergência dos novos modos de regulação dos sistemas da educação, a partir das décadas de 1970 e 1980, apresentarem similitudes em diversas partes do globo, elas não ocorrem de maneira única, mecânica e previsível, mas via interação com as características sociopolíticas-econômicas dos países (BARROSO, 2003).

Dito isso, os conceitos de políticas públicas, de ação pública e de regulação alicerçaram o arcabouço teórico para compreensão do processo de implantação da REM no CM-BH, como: complexo, composto, abarcando uma gama de atores (gestores, professores, estudantes, dentre outros), atuantes na proposição, formulação e implantação, ou seja, inseridos nos variados níveis da regulação das políticas públicas educacionais – transnacional, nacional, local.

O percurso metodológico da pesquisa foi dividido em três etapas. A primeira consistiu na revisão bibliográfica direcionada ao arcabouço teórico, anteriormente sistematizado, as políticas para EM no Brasil, a lei nº 13.415/2017, dentre outros. Na segunda etapa, foram pesquisados os documentos elaborados,

nos últimos 20 anos pela OCDE, Banco Mundial e UNESCO, direcionados ao EM. Também foram revistas as publicações, produzidas pelo Estado Brasileiro, referentes à formulação e implantação da REM, assim como os confeccionados pelo SCMB e/ou CM-BH sobre o processo de implantação dessa reforma.

A terceira etapa do percurso metodológico foi a realização de entrevistas semiestruturadas, com três grupos de atores. O primeiro, dos gestores, foram escolhidos para compô-lo 06 indivíduos (em postos de chefia e/ou auxiliares desses) ligados à organização da Educação Básica e/ ou especificamente do EM do CM-BH, durante o processo de elaboração e implantação da REM na instituição. O segundo, dos docentes, foram selecionados 06 atuantes no EM, entre os anos de 2018 a 2020, e, especificamente no 3º ano do EM, em 2019 e/ou 2020; eles pertencerem a cada uma das áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática. Nesse grupo, buscou-se respeitar a proporcionalidade entre docentes civis e militares. O terceiro grupo foi composto pelos discentes, foram entrevistados 12 alunos do 3º ano/EM (sendo 06 de 2019 e 06 de 2020).

Os debates referentes à Reforma tiveram início no SCMB em 2018, com o início da implantação em 2019, a partir do 3º ano/EM, por determinação da DEPA, e estendendo aos demais anos de forma progressiva. As análises das entrevistas com gestores e docentes indicam que esta determinação foi motivo de críticas, pois, apesar de concordarem com uma adoção progressiva da REM, esses defendiam o início das modificações a partir do 1º ano do EM e, sucessivamente, atingindo o 2º e o 3º anos.

A análise documental indica que apesar, da extensão da carga horária de 1240, em 2018, para 1400 horas anuais, nos anos de 2019/2020 (no 3º ano/EM, em relação às horas destinadas à formação comum houve uma redução de 1240 horas para 840 horas anuais, abreviando o tempo dedicado a essa formação. As 560 horas anuais restantes foram realocadas para os Itinerários Formativos (ENEM e EsPCEX), destinados à preparação dos discentes para os processos seletivos de instituições de nível superior civis e militares. As entrevistas dos gestores indicam que a escolha destes Itinerários visava atender os objetivos do CM-BH de incentivar os estudantes a realizarem tais concursos e de prepará-los para esses exames.

Esta extensão de carga horária foi possível com adoção de um turno integral obrigatório, cuja organização indica a prevalência de uma concepção produtivista de educação centrada na preparação dos jovens para realização de provas e testes, limitando as possibilidades de um currículo da educação integral (GONÇALVES, 2017).

Assim, a implantação da REM vem promovendo modificações nos modos de organização do EM no CM-BH, e, a análise documental concomitante com as entrevistas (gestores, docentes) apontam para uma diminuição da autonomia dos gestores e docentes do CM-BH ao longo do processo de implantação da REM, entre os anos de 2018 e 2020, frente a uma proposta mais centralizadora e uniformizadora por parte da DEPA.

Palavras-chave: Ação Pública; Regulação; Reforma do Ensino Médio; Colégios Militares.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, M. H. O. G. *A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar*. 2010. 279 f. Tese (Doutorado) em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- BARROSO, J. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, J. (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições Asa, 2003, p. 19-48.

- BRASIL. Lei nº 13.415 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 - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017.
- CARVALHO, L. M. As políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública: esboço de uma perspectiva de análise e inventário de estudos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 314-333, maio/ago. 2015.
- GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 20.
- SOUZA DOS SANTOS, G. O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015348, p. 1-19, 2020.

A REGULAMENTAÇÃO E AS PRIMEIRAS AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI Nº 13.415/2017 NO PARÁ

Alice Raquel Maia Negrão – UFPA
Dinair Leal da Hora – UFPA

Introdução

Este resumo objetiva apresentar os reordenamentos da regulamentação e das primeiras ações de implementação da Reforma do Ensino Médio da Lei nº 13.415/2017 no Pará. O estudo faz parte da dissertação de mestrado defendida em 2020 acerca do processo de implementação da Reforma do Ensino Médio paraense, estando vinculado ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica (PPEB) do Núcleo Transdisciplinar da Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O texto identifica os reordenamentos da regulamentação e as primeiras ações no Pará em documentos da esfera estadual paraense, seguida da conclusão e referências.

Metodologia

Optou-se pela abordagem qualitativa, utilizando pesquisa documental com estudo bibliográfico e análise de conteúdo (BARDIN, 2006) das categorias: gestão, tempo integral, currículo, financiamento e relação público-privada. Os documentos originam-se de produção da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA) e assessoria privada, em ação conjunta ao Conselho Estadual de Educação (CEE/PA), constituídos por diretrizes, princípios e estratégias à gestão escolar pública.

Discussão e Resultados

A Lei nº 13.415/2017, complementada pela Resolução CNE/CEB nº 03/2018 que define as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), altera o Ensino Médio em todas as suas esferas de gestão: federal, estadual, municipal, nos âmbitos público e privado, caracteriza-se como uma Reforma de alterações curriculares, incidindo também em outros âmbitos, como no financiamento público.

No cerne desse contexto, essa Reforma passou a interferir no reordenamento da gestão educacional com repercussão direta às primeiras ações nos estados do país, dentre os quais, o Pará é o segundo maior do País em extensão territorial (1.247.955,238 km²) e o mais povoado da região Norte (6,07 habitantes/Km²), dividido em 12 regiões de integração, em que estão distribuídos 144 municípios, segundo o IBGE de 2019.

Neste território, marcado por contradições e desigualdades sociais (PARÁ, 2019a), os reordenamentos da regulamentação e das primeiras ações de implementação da Reforma do Ensino Médio - EM da Lei nº 13.415/2017, vêm associadas à adesão do Governo estadual à incentivos do Governo Federal vinculados às Organizações Multilaterais de financiamento como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e portanto, ampliando a relação público-privada com adesão à Programas da Reforma EM como: Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, 2017; Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, 2018 e Apoio ao Novo Ensino Médio - ProNem, 2019.

No âmbito da gestão educacional e à luz da gestão como “mediação para alcançar determinados fins” (PARO, 2016, p. 38), no cerne da formulação e da implementação, identificou-se que por meio de assessorias privadas, o Pacto pela Educação configura-se como estratégia à ampliação de transferências de recursos públicos ao setor privado, bem como à condução da política educacional (SYNERGOS, 2018).

No âmbito do tempo integral, subsidiados por estudos feitos (GADOTTI, 2009; PARO, 2009), a Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral (PARÁ, 2017a) e o Caderno 6 de Orientações sobre o Tempo Estendido (PARÁ, 2017b) configuram-se normativas em alinhamento à Lei nº 13.415/2017

e aproximação aos interesses do Capital, composta de frágil proposta de educação integral com ênfase à ampliação da jornada escolar, retoma o ensino por competências, expressa a correlação antagônica entre fundamentos da educação integral e interesses à manutenção da estrutura social à serviço do mercado.

No âmbito curricular, identificou-se o mesmo direcionamento, e em divergência a concepção trazida outrora pela DCNEM - Resolução CNE/CEB nº 02/2012, as alterações e adequações do currículo no Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica (PARÁ, 2018) à Reforma expressam estreitamento da formação pela hierarquia de conhecimentos. Ainda mais com exigências da SEDUC/PA à entrega de uma indutora da política de Reforma intitulada de Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) vinculada à condição de limitada transferência de recursos às Escolas-Piloto do ProNEM (PARÁ, 2019b).

No âmbito do financiamento e da relação público-privada, destaca-se que, das 590 escolas de EM, 106 apresentavam pelo menos uma escola-piloto financiada pelo PDDE Novo EM até 2019: 236 Escolas-Piloto da Reforma, destas 26 (EMTI), e 210 (ProNem), 51 na capital do estado e 185 no interior (PARÁ, 2019b). No entanto, dos 144 municípios apenas 86 receberam a fração à primeira parcela, com valores variantes por Unidades Regionais - URE's, em contraponto, aos recursos repassados do Pará (2019) a consórcios do setor privado, no total R\$ 449.498,00 (CENPEP, 2019) à frente das ações do EMTI e ProNem; sem mencionar o repasse de outras instituições (Institutos Unibanco, Airtton Sena, Fundação Roberto Marinho) que vêm conduzindo as políticas de EM.

O Consórcio Desenvolvimento Integral no Pará teve início em 2018, formado pelo CENPEC Educação e pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV), visando assessorar a SEDUC/PA apoiar o redesenho e a reorganização da matriz curricular do EM, além de ações de formação e monitoramento, cria estratégias, conteúdos e materiais de apoio à gestão e ao corpo pedagógico (CENPEC, 2019). Faz parte do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Estado, financiado pelo BID vinculado ao Pacto pela Educação no Pará com nova configuração pelo Programa EducaPará e Agenda de Aprendizagem (PARÁ, 2019).

Desta feita, à luz das análises teóricas (KRAWCZYK, 2014; SHEIBER e SILVA, 2017 2020 ARAUJO, 2019), se entende que a Reforma vem promovendo um processo de crescente desqualificação do Ensino Médio e buscando transformar a Educação Básica em mínima, fazendo-a crescer para menos, aprofundando as desigualdades educacionais, hierarquizando as escolas e preconizando ainda mais a formação oferecida pelas escolas públicas das redes estaduais e que a médio prazo, tende a embargar o futuro dos jovens pobres.

Conclusão

A implementação dos Programas EMTI, ProBNCC e ProNEM no Pará no período de 2017 a 2019 revela que o estado vem agindo estrategicamente na aproximação do Ensino Médio ao projeto educacional do empresariado, o qual segue tendência de alinhamento ao que prevê a Lei nº 13.415/2017, suas implicações e contradições.

Conclui-se que os reordenamentos da regulamentação e primeiras ações da Reforma no Pará não fugiram à lógica de mercado e de interesses privados, favorecendo implicações diretas à Educação Básica Pública, houve aumento de recursos destinados às instituições privadas, e se intensificou a relação público-privada, por meio de assessorias técnicas, sendo estas, as que vêm conduzindo as políticas educacionais do Ensino Médio.

Palavras-chave: Política Educacional; Reforma do Ensino Médio; Lei nº 13.415/2017.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, R. M. L. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. *Cad. Pesq.*, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Relatório da Demonstrações contábeis**. SP: CENPEC, 2019.
- GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. SP: Instituto Paulo Freire, 2009.
- KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014.
- PARÁ. **Matriz curricular do ensino médio em tempo integral**. Belém: SEDUC-PA, 2017a.
- PARÁ. **Caderno 6: Orientações sobre o Tempo Estendido**. Belém: SEDUC-PA, 2017b. PARÁ. Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica. **DOE Pará**, Belém, PA, ano 128, n. 33.748, p. 56-65, 28 nov. 2018.
- PARÁ. CEE. Composição. **CEE-PA**, [on-line], [2019]. Disponível em: <tinyurl.com/y4gcy2d8>.
- PARÁ. Tribunal de Contas do Estado. **Processo n. 2019/51266-0**. Parecer Complementar das Contas do Governo – Análises das Contrarrazões – Exercício 2018. Belém: MPCEPA, agosto, 2019a.
- PARÁ. **Relatório Novo Ensino Médio no Pará**. Belém: SEDUC-PA, 2019b.
- PARÁ. **Programa Novo Ensino Médio no estado do Pará: orientações para o registro do PFC na plataforma PDDE interativo**. Belém: SEDUC-PA, 2019a.
- PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009. p. 13-20.
- PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2016. SYNERGOS. Pacto pela Educação do Pará: Relato e avaliação (2012 a 2017), Synergos, SP, 2018.
- SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Débora Cristina Goulart – Unifesp
Thais Fernanda Martins Nascimento – Unifesp

Introdução

O Programa Inova Educação, lançado em 6 de maio de 2019 pelo governo do Estado de São Paulo, consiste na alteração da matriz curricular do Ensino Fundamental (EF) e Médio com a inclusão de três componentes curriculares – Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação (ambos com 1 aula semanal) e Eletivas (2 aulas semanais). Tal mudança foi possível pela diminuição do tempo de aula de 50 para 45 minutos, para a inserção das cinco novas aulas, aumentando a permanência dos estudantes em 15 minutos por dia ou 50 horas por ano (SÃO PAULO, 2019b).

O Programa resulta de um Acordo de Cooperação (AC) (SÃO PAULO, 2018) entre a Seduc-SP e o Instituto Ayrton Senna (IAS) (abril/2018 a dezembro/2020). Houve a construção do plano piloto de educação integral no tempo parcial para os anos finais do EF, como preparação para cursar o Novo Ensino Médio nos termos da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), bem como a revisão do Currículo Paulista (homologado em agosto de 2019) para sua adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, é importante considerar a proposição curricular nesses novos moldes.

Metodologia

Foi realizada revisão de literatura e levantamento e análise de materiais relacionados ao Programa, sendo: a) site do Programa e vídeos da Seduc-SP (SÃO PAULO, 2019b), site do Movimento Inova (SÃO PAULO, 2019c) b) material dos cursos de formação para o Programa, realizados pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (Efape) – curso inicial e aprofundado para os três novos componentes – em formato EaD e, c) pesquisas, livros, publicações de parceiros da Seduc-SP, bem como de organismos internacionais, que compõem a base do curso de formação.

Discussão e Resultados

Esses materiais permitiram reconstruir a rede de conexões e parcerias entre o Estado e os agentes privados, sobretudo no vínculo com organismos multilaterais; já que o Programa Inova não dispõe de um documento ou publicação da Seduc-SP em que sejam apresentados os princípios, estrutura e processos de sua implantação e implementação. Nesse sentido, a relação do Inova Educação com programas anteriores voltados à educação integral, revela uma rede de parcerias público-privadas oriundas do Programa Educação, Compromisso de São Paulo e que demonstra um processo de heterarquização e aprofundamento da privatização da educação no estado (CÁSSIO et al., 2020) como parte das características do neoliberalismo em nova fase (LAVAL et al., 2011), que, no caso do Programa Inova, pode ser verificado pela rede de parceiros que formaram, mais especificamente, o *Movimento Inova* – um conjunto de entidades privadas que realizou diversos serviços educacionais à Seduc-SP, nos anos de 2019 e 2020 (GOULART; ALENCAR, 2021).

As bases do Programa são a concepção de educação integral que articula as competências cognitivas com as socioemocionais, as quais se apresentam também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, conseqüentemente, no Currículo Paulista, sendo que o componente Projeto de Vida torna-se o articulador da relação entre educação e trabalho no âmbito curricular. O que o governo do Estado de São Paulo nomeia como “educação integral” guarda relações com a sua concepção de Escola de Tempo Integral (ETI), lançada em 2006, substituída pelo Programa de Ensino Integral (PEI), criado em 2012, cuja parte da estrutura curricular será adotada no Programa Inova.

A centralidade das competências socioemocionais (CSE), presentes já nos programas de escolas de tempo integral, agora são o objetivo primordial do Programa Inova. A literatura que dá base ao Programa remonta documentos da OCDE (2015) e do Banco Mundial (2018) e apoia-se no desenvolvimento de uma ferramenta de avaliação de competências socioemocionais para a construção de diagnósticos em larga escala, por meio da aplicação de instrumento de medição na rede pública do Rio de Janeiro e que são resultados de parceria com OCDE, IAS e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SANTOS; PRIMI, 2014).

O Banco Mundial (2018) e a OCDE (2015) posicionam-se pelas mudanças nos currículos e metodologias de incentivo para o desenvolvimento das CSE como condições para o aumento da produtividade do trabalho jovem, tornando-os “mais resilientes às mudanças na tecnologia e nas exigências do mercado de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 21), o que seria viabilizado pela Reforma do Ensino Médio. O documento conclui que: “a aquisição de competências na escola, bem como no mercado de trabalho, torna-se parte do capital humano do Brasil e determina as perspectivas de produtividade e inclusão” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9).

Este seria um processo de redefinição do sistema educativo de formação e profissionalização para o de orientação ativa para a *aprendizagem ao longo da vida* que altera os objetivos da escola no sentido de constituir subjetividades mercantis, em que a apropriação da cultura e do conhecimento científico é secundarizada para centralizar o desenvolvimento de competências que têm o seu início e o seu fim no “saber-fazer”, ou, como chamaram os autores de *A nova escola capitalista*, o “individualismo como método” (LAVAL *et al.*, 2011, p. 191) impulsionando a competição de todos contra todos e a escola como preparação para o mercado precarizado e altamente incerto.

Considerações Finais

Os materiais analisados indicam que o Programa Inova Educação incorpora uma proposição curricular que preconiza uma preparação para o mundo do trabalho, por meio das competências socioemocionais em função das novas condições, características e exigências do mercado de trabalho. Há uma articulação entre o Estado e agentes privados que não pode ser desconsiderada. Os componentes curriculares Projeto de Vida e Eletivas sintetizam que a escola está adquirindo novos sentidos educacionais, em uma lógica muito mais individualista e preparatória diante das ausências e incertezas do cenário social. Ainda que não tenha sido reconhecida diretamente, tendo em vista o contexto e as bases do Programa, a Reforma do Ensino Médio está acontecendo.

Palavras-chave: Programa Inova Educação; Reforma Ensino Médio; Neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. **Competências e empregos:** uma agenda para a juventude: síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017.** Brasília, 2017. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 20 abr. 2019.
- CASSIO, Fernando et al. Heterarquização Do Estado E A Expansão Das Fronteiras Da Privatização Da Educação Em São Paulo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e241711, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100953&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 maio 2021.

- GOULART, Débora C.; ALENCAR, Felipe. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 337-366, mai. 2021. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43759>>. Acesso em: 19 Mai. 2021.
- LAVAL, Christian *et al.* *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte, 2011. OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social – o poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.
- SANTOS, Daniel & PRIMI, Ricardo. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo/Rio de Janeiro: Instituto Ayrton Senna/OCDE/Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, 2014.
- SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Decreto n. 57.571, de 2 de dezembro de 2011. **Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas**. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html#:~:text=Decreta%3A,a%20valoriza%C3%A7%C3%A3o%20de%20deus%20profissionais>>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Processo administrativo SE n. 343762/2018: Plano de Trabalho de Acordo de Cooperação entre SEE e Instituto Ayrton Senna**. SP: Seduc, 2018. 4v. (mimeo).
- SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. **Inova Educação**. São Paulo, SP: EFAPE, 2019b. Disponível em <<https://inova.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 5 mar. 2020.
- SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. **Movimento Inova**. São Paulo, SP: EFAPE, 2019c. Disponível em <<https://inova.educacao.sp.gov.br/movimento-inova/>>. Acesso em 5 mar. 2020.
- SENNA, Viviane. **Movimento Inova**, palestra “Competências socioemocionais”, bloco 1. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RvWXHWdp2rM>>. Acesso em: 19 set. 2020.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NEOLIBERAIS NO ESTADO DE MINAS GERAIS NA GESTÃO DO PARTIDO NOVO: EM FOCO A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO

Vanyne Aparecida Franco Freitas – UFU

Maria Simone Ferraz Pereira – UFU

Resumo Expandido

De modo a compreender o contexto das atuais políticas públicas educacionais do estado de Minas Gerais, é necessário resgatar o paradoxo vivenciado pelas escolas públicas, no qual, de um lado, têm a estrutura de uma escola-empresa com objetivos de organizações capitalistas - e de outro lado, apresentam-se como formadora de sujeitos, com objetivos incompatíveis com a dominação (PARO, 2009). Enquanto direito de todos, a aprovação da Constituição Federal de 1988 assim garantiu o acesso à educação (BRASIL, 2016), e, igualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e o atual PNE 2014- 2024. Do outro lado, as políticas educacionais implementadas pelos governos brasileiros movimentam-se à construção de um mercado educacional, capturadas pela lógica neoliberal centrada na empresa como modelo social, objetivando a retirada da educação do âmbito do direito social e sua inserção como serviço no interior do livre mercado (FREITAS, 2018). E a posse de Romeu Zema, do Partido Novo, no governo do Estado em janeiro de 2019, deu continuidade a este movimento. Como Freitas (2007) ressaltou anteriormente, mas válido ao contexto atual, os problemas enfrentados na educação básica nacional advêm do formato do projeto neoliberal – que admite a igualdade de acesso, mas tem uma ideologia baseada na meritocracia, na responsabilização das escolas e no tecnicismo, que não resolve o problema da universalização da qualidade da educação e reproduz a desigualdade social (FREITAS, 2007; 2018). Isto posto, cabe questionar o propósito das atuais políticas públicas educacionais de Minas Gerais: elas fortalecem a ideologia neoliberal e dão ênfase a elementos da reforma empresarial no cotidiano escolar, como a meritocracia e a responsabilização das escolas pela qualidade e acesso ao ensino? Assim, este estudo fez o recorte e definiu como objetivo compreender como o projeto neoliberal tem norteador as atuais políticas públicas educacionais de Minas Gerais, e fortalecido a reforma empresarial da educação. Neste intuito, a metodologia deste estudo foi de natureza descritivo-exploratória, uma vez que o objeto tem por base a verificação e a análise, de caráter qualitativo. Nessa perspectiva, realizou-se um estudo bibliográfico e um levantamento de documentos como o Programa do Governo atual de Minas Gerais, resoluções e diretrizes direcionadas às escolas públicas, bem como outras informações acerca da reforma administrativa proposta pelo estado, divulgadas em sítios da internet e em notícias afins. Para análise formal do *corpus* de pesquisa, foi realizada análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), orientada ao desvendar crítico, aplicada aos discursos (conteúdos e continentes) diversificados. Deste modo, foram identificados programas e ações, realizadas pelo atual Governo Estadual, em parceria com o setor privado e com a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), voltados, principalmente, à melhoria do desempenho das escolas estaduais mineiras no Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb). Entre os programas e ações, foi inicialmente identificado o Programa Gestão pela Aprendizagem, lançado em 2019, numa parceria público-privada, direcionado às escolas de ensino médio, e com a colaboração técnica do Instituto Unibanco, por meio do Programa Jovem de Futuro. Depois, a ampliação deste programa às escolas de ensino fundamental, por meio da Gestão Integrada da Educação Avançada (Gide Avançada), e apoiada pelo Índice de Formação e Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS). Entretanto, na conjuntura pandêmica - iniciada em 2020 com a disseminação no mundo do novo Coronavírus (SARS-CoV- 2/Covid-19) e caracterizada como conjuntura de “crise” (SAVIANI, 2020, p.2) - as desigualdades sociais, educacionais e regionais foram aprofundadas com políticas emergenciais adotadas na educação (STEVANIM, 2020). O Governo de Minas Gerais, do mesmo modo, definiu suas políticas, e desenvolveu o Plano de Estudo Tutorado (PET), como uma das ferramentas do Regime de Estudo não Presencial, ofertado aos alunos das escolas públicas no

período de aulas presenciais suspensas; desenvolveu ainda o Projeto “Vamos Aprender?”, com vídeos de conteúdo pedagógico para auxiliar o Regime de Estudo não Presencial, e implementado pela parceria da Secretaria de Educação do Estado (SEE) com instituições representantes do setor privado; e em março de 2021, o Governo de Minas Gerais institui o Prêmio “Escola Transformação”, com objetivo de reconhecer publicamente práticas e experiências das escolas estaduais no processo de melhoria da qualidade de ensino, mas que na verdade serviu para instituir três novos índices e uma avaliação - Índice Escola Transformação (Inest), indicador de fluxo escolar; indicador de desempenho; índice de acesso pelos professores a uma plataforma online, indicada pela SEE; e a Avaliação Diagnóstica – relacionados ao desempenho dos estudantes das escolas estaduais. Portanto, ainda que de forma inicial, foi constatado que estes programas, ações, índices e avaliação instituídos são pautados pelo modelo gerencial e trazem elementos que visam a reforma administrativa do Estado, além de converterem as escolas ao alcance da privatização e de instituírem parcerias entre duas categorias “mutuamente excludentes” – as parcerias público-privadas (FREITAS, 2018, p.140). O modelo gerencial destas políticas recorreu e recorre aos mecanismos de responsabilização e/ou meritocracia, bem como ao tecnicismo, como forma de se organizar a educação como os negócios são organizados, justificados por proporcionarem um ensino público de qualidade (FREITAS, 2011; 2018). Estas políticas educacionais deixam claras suas ligações à racionalidade econômica, na perspectiva do ajuste da nação ao capital internacional sob a égide do neoliberalismo (SAVIANI *et al.*, 2013). E, ao compor a gestão do Partido Novo, o atual governo de Minas Gerais enfatiza os princípios da lógica neoliberal nas políticas educacionais, e implementa elementos do livre mercado, e portanto da reforma empresarial, no funcionamento das escolas. Esta gestão condena as escolas à reprodução normativa, sem conceder-lhe a possibilidade de construir-se como instância auto organizada (LIMA, 2014). Faz-se importante ressaltar, que segundo Ball (2011), as políticas normalmente não dizem o que fazer - elas criam circunstâncias – e portanto, buscar “entender os graus de ‘aplicação’ e de ‘espaço de manobra’ envolvidos na tradução das políticas” (BALL, 2011, p.30), é um caminho importante e contínuo de compreensão das mudanças sociais. E como sugestão de continuidade desta pesquisa, faz-se necessário compreender as políticas nos espaços de sua aplicação – nas escolas. Compreendê-las faz parte do processo de defender a “educação pública de gestão pública” dos ataques do neoliberalismo (FREITAS, 2018), além de fazer parte da construção de um coletivo nas escolas, que, conforme também aponta Freitas (2007), resolva apropriar-se dos problemas destas, no sentido bilateral de responsabilização - do Estado e da escola.

Palavras-chave: neoliberalismo; políticas públicas; educação; reforma.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 21-53, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.
- _____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. **Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira, Cedes-Unicamp**, v. 28, 2011.

- _____. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- LIMA, L. C. E depois de 25 de Abril de 1974: Centro (s) e periferia (s) das decisões no governo das escolas. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 43, p. 141-160, 2014.
- PARO, V. H. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 453-467, 2009.
- SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, p. e020063-e020063, 2020.
- SAVIANI, D. *et al.* Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, 2013.
- STEVANIM, L. F. et al. **Exclusão nada remota**: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. 2020.

AS RECENTES POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO QUADRO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E DA CONTRARREVOLUÇÃO

*Maria de Fátima Rodrigues Pereira – UTP
Ana Claudia Ferreira – IFC*

Introdução e metodologia

Esta comunicação objetiva apresentar as recentes reformas do Ensino Médio (2017/2019) postas em relação à crise estrutural do capital, a qual exige a recomposição da reprodução da força de trabalho e sua formação. Tem-se o pressuposto de que, no modo de produção capitalista vigente, as políticas educacionais ocupam lugar no âmbito das ações sociais do Estado. Portanto, estão ligadas “a uma certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública” (SAVIANI, 2016, p. 231). E ainda, que são atravessadas pelo caráter contraditório das relações de produção da vida, em virtude da correlação de forças entre capital e trabalho. De um lado, concorrem para garantir a “reprodução das condições de reprodução do capital”, por outro, “são resultado de lutas e conquistas da classe trabalhadora no sentido de garantir melhores condições de vida” (BRETAS, 2013, p.242).

Do ponto de vista metodológico, entende-se que as políticas educacionais encontram suas explicações nas múltiplas determinações presentes na correlação de forças mencionadas, abordagem que está de acordo com o método da economia política. Essa tomada de posição leva à seguinte problemática: o que explica as recentes políticas para o Ensino Médio? Por que se dão de maneira tão contundente e no enfrentamento com o movimento estudantil e de educadores, que resistem a essas políticas?

Assim, objetiva-se evidenciar que há desacordos quanto ao Ensino Médio, porque, também, há diferentes e contraditórias finalidades para este nível de ensino. Para tanto, inicialmente serão apresentados os elementos centrais que caracterizam a Medida Provisória 746/2016 do governo Temer, a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que dela decorre e a Resolução CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro de 2018, a qual atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em seguida, serão estabelecidos nexos com a crise do modo de produção capitalista, bem como com a necessária reprodução e formação da força de trabalho que lhe convém, em tempos de alargada divisão social da produção, controle na distribuição dos bens socialmente produzidos e exacerbada concentração de riqueza na mão de poucos. Assinala-se ainda, que as recentes políticas estão inseridas no processo de contrarrevolução empreendida pelo capital a seu favor, visando assim contribuir com os debates sobre o Ensino Médio brasileiro que interessa às classes trabalhadoras.

Discussão e resultados

O primeiro apontamento a ser feito é que a reforma Temer do Ensino Médio teve início como Medida Provisória, instrumento legal do Presidente da República usado em situações de urgência do país, com força de lei e efeitos imediatos. Por que lançar mão de uma Medida Provisória para iniciar a Reforma do Ensino Médio? A Associação dos docentes da USP (ADUSP) declarou estranhar a medida e registrou: “Foi surpreendente para os professores e professoras do Brasil a apresentação de uma reforma de ensino por meio de Medida Provisória (MP 746) pelo atual governo”. E anotou:

Não bastasse isso, incomum até na Ditadura civil-militar de 1964/85, os prazos foram reduzidos para uma aprovação célere. Sabemos que nenhuma reforma de ensino consegue ser bem sucedida se não houver debates, leituras e tempo de reflexão para eventual mudança de práticas e perspectivas. (ADUSP, 2021)

A MP 746 em seu caráter de aqodamento, encontrou imediata resistência por parte de professores e estudantes secundaristas, os quais ocuparam as escolas em protesto, por não serem ouvidos. No Paraná, um dos estados em que o movimento estudantil foi forte, a resistência efetivou-se com a União Paranaense dos Estudantes Secundaristas e mais de 300 colégios foram ocupados.

O segundo ponto a ser posto sobre o crivo da crítica é que a MP 746 tramitou rapidamente, e, após receber 567 emendas, foi aprovada em 17 de fevereiro de 2017 a Lei nº 13.415, “alterando seis artigos importantes (artigos 24; 26; 36; 44; 61 e 62) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96)” (ADUSP, 2021) e introduzindo um novo artigo (35-A). Na verdade, a referida Lei

Retira, pois, na prática, a eficácia de normas legais existentes que fortalecem a formação humana integral, a valorização dos profissionais da educação e, em especial, a autonomia pedagógica das unidades escolares. Contrária, na essência, o que está disposto no artigo 12 da própria LDB. (ADUSP, 2021)

A proposição, na Lei 13.415/2017, de transformar Educação Física, Sociologia, Filosofia e Artes em “estudos e práticas”, diluindo seus conteúdos em outras disciplinas, deixou a descoberto a educação integral tão defendida por parte significativa de educadores brasileiros. Ou seja, as possibilidades dos estudantes do Ensino Médio público brasileiro serem formados na perspectiva emancipatória foram limitadas com a referida reforma. No Paraná, a política do estado já aponta para substituição dos referidos componentes, exceto Educação Física, por Empreendedorismo e Educação Financeira, tidos então como Componentes Curriculares. O Governador do Estado, em uma “super aula”, que contou com representante da XP investimentos entre outros convidados, ao fazer seu pronunciamento avisou a todos que: “Somos o primeiro estado do Brasil que coloca a Educação Financeira no currículo escolar, dentro da nossa proposta de modernizar a educação paranaense” (SEED, 2021). Neste ato, o governador atende o suposto de que as famílias dos jovens da classe trabalhadora vivem de jogar na bolsa de valores, algo que está reservado à classe possuidora de capital, evidenciando a manobra de educar para uma falsa consciência, uma ideologia. Numa sociedade de classes, as ideias dominantes “não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes” (MARX e ENGELS, 2007, p. 47), logo, a proposta de ensino paranaense se configura como favorável ao capital.

Voltando-se para a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, ainda que nela haja a afirmação de uma formação integral, nota-se que não se trata de uma perspectiva emancipatória, já que reafirma o caráter individualista e fragmentado da lei na qual se apoia, o que se confirma com a definição de “formação integral” que carrega em seu bojo.

Conclusão

A referida reforma, que abriu a porta para os arranjos curriculares como este do Paraná, implanta-se no contexto da crise aguda do modo de produção sob os interesses do capital e configura-se como “[...] contrarrevolução preventiva dada pelos conjuntos dos capitais, suas ramificações financeira, bancária, comercial, de serviços, agroindústria, pelas corporações em geral” (ANTUNES *apud* BRITO, 2017, n.p.). Neste cenário, a Reforma do Ensino Médio compõe a contrarrevolução em curso por concorrer para impedir um abalo na “tradição” de concentração do poder (FERNANDES, 2007, p. 89). Por outro lado, essa reforma do Ensino Médio inscreve-se no enfretamento à crise estrutural do modo de produção capitalista. O capital usufrui das políticas e da superestrutura jurídica como instrumentos, na tentativa de remediar a seu favor as contradições imensas que se manifestam, tanto pela concentração da riqueza, socialmente produzida, na mão de poucos, quanto pela exploração do trabalho e pelo esgotamento de recursos naturais, o que se configura na questão ambiental. Debater e reivindicar uma política de formação integral para o Ensino Médio constitui, nesta conjuntura, um ato revolucionário.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; formação fragmentada; contrarrevolução; política educacional.

REFERÊNCIAS

- ADUSP – Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo. **A quem interessa a reforma do Ensino Médio do governo Temer?** Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/index.php/conjpol/2805-a-quem-interessa-a-reforma-do-ensino-medio-do-governo-temer>>. Acesso em 19 abr. 2021.
- BRETAS, Tatiana. **Capital Financeiro, Fundo Público e Políticas Sociais: um lugar do gasto social no governo Lula**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Sociais, Faculdade de Serviço Social: 2013. (Tese de Doutorado).
- BRITO, G. 2017: **O ano que não devia existir**. Entrevista. **Correio da Cidadania**, 23 dez. 2017. Disponível em: <<http://www.correiodacidade.com.br/politica/13007-2017>>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- FERNANDES, F. **Que tipo de república?** 2.ed. São Paulo: Globo, 2007. MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SEED - Secretaria de Educação e do Esporte do Paraná. **Super aula de Educação Financeira marca o dia da Matemática**. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Super-aula-de-Educacao-Financeira-marca-o-Dia-da-Matematica>>. Acesso em: 06 maio 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao Novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2016.

CONCEPÇÃO DE INOVAÇÃO CONTIDA NOS DOCUMENTOS QUE FUNDAMENTAM O NOVO ENSINO MÉDIO E O PROJETO CAPITALISTA PARA A EDUCAÇÃO

Milene Silva de Castro – UDESC

Introdução

Este texto é uma síntese de minha pesquisa de dissertação recentemente apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. O objetivo principal da pesquisa foi analisar como a concepção de inovação expressa nos documentos oficiais que fundamentam o Novo Ensino Médio se relaciona com o projeto capitalista para a educação.

O interesse pela temática da inovação começou a ser construído ao longo dos quatorze anos em que trabalhei em uma empresa de Tecnologia da Informação. Nos últimos anos de trabalho nessa empresa, vivenciei uma mudança cultural e organizacional, gerada por alterações de funcionários da alta gestão. Adotou-se um discurso referenciado na questão da cultura de inovação do Vale do Silício e no conjunto de novas necessidades do mercado decorrente desta cultura de inovação.

Esse movimento ocorreu de forma generalizada nas empresas da área de TI. Novas habilidades passaram a ser cobrada dos trabalhadores, assim como um novo *mindset*. Inovação, resiliência, adaptação, propósito, flexibilidade, autonomia, agilidade, especialização, multifuncionalidade, empreendedorismo, especialização, trabalho por paixão eram alguns dos termos e habilidades que passaram a fazer parte da rotina dos trabalhadores da área, propagadas pelas lideranças como metas a serem alcançadas, com brevidade, por todos os funcionários que quisessem continuar atuando nas empresas.

Foi esse movimento ocorrido na empresa onde trabalhei que me trouxe reflexões iniciais e a vontade de entender as questões envolvidas neste discurso da inovação. Minha experiência como trabalhadora em empresa de TI, somada aos estudos que tive acesso ao ingressar no curso de mestrado da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), especialmente no grupo de pesquisa LUTE (Lutas Sociais, Trabalho e Educação), foram a base inicial para a construção do problema de pesquisa da minha dissertação de mestrado.

O ponto de partida da pesquisa foram teorias acerca da inovação apresentadas por Mandel (1982) e Meszáros (2002). Ambos os autores demonstraram que a inovação tecnológica passou a ser um negócio estruturado e rentável para o capitalismo a partir de meados de 1940. Em seguida procuramos embasamento no conceito fetichizado de tecnologia apresentado por Pinto (2013). No campo da educação, buscamos as teorias mais difundidas que descrevem o que é uma inovação educacional e também um histórico das teorias educacionais, no Brasil, apresentado por Saviani (2011). Esse breve histórico nos ajudou a compreender a dinâmica do capitalismo e como ocorrem suas intervenções na área educacional.

Por fim, estudamos o conceito de aprendizagem flexível (KUENZER, 2016), que foi inserido nos últimos anos no campo da educação e cujo ideário desvelado demonstra, mais uma vez, a transposição das exigências específicas do capital para o âmbito da educação. Para além da questão da inovação, estudamos a dinâmica do capitalismo, suas crises, organização do trabalho e a transição para o modo de acumulação flexível. Compreendemos, após essa base teórica, que a inovação está intimamente ligada aos interesses de ampliação do capitalismo. Essa expansão é pautada em crises e na nova forma de acumulação do capital, a acumulação flexível. E nesse contexto de aumento de riqueza, o capitalismo adentra em diversos segmentos da vida, inclusive no campo educacional.

Desenvolvimento teórico-metodológico

Nosso enfoque metodológico de pesquisa foi o Materialismo Histórico Dialético, que busca embasamento na *totalidade*, nas *contradições* e na *mediação* (NETTO, 2011), na *aparência fenomênica* e na *essência das coisas* (KOSIC, 1976). Netto (2011) aponta três categorias nucleares que construíram

a perspectiva metodológica de Marx: a totalidade, a contradição e a mediação. Essas categorias fundamentam o método: o indivíduo investigador que está examinando determinado objeto é primordial; ele deve mobilizar conhecimentos, criticar, revisar, coletar o máximo de averiguações relacionadas ao objeto. Munido de informações, o pesquisador deve estabelecer conexões e encontrar as contradições que estão na forma aparente, chegando, assim, aos resultados de sua investigação (NETTO, 2011).

Karel Kosic (1976) também apresenta concepções importantes trabalhadas por Karl Marx que devemos considerar para entender a realidade a partir de uma práxis crítica revolucionária, com bases e reflexões mais complexas, não se atendo, somente, ao que está aparente, ao senso comum.

Essas análises incompletas e/ou superficiais da realidade ocorrem na práxis utilitária cotidiana, na práxis fetichizada (KOSIC, 1976) e o pesquisador que tem a intenção de utilizar como enfoque metodológico o Materialismo Histórico Dialético não pode perder de vista as contradições e a constituição do fenômeno, buscando sempre a essência do fenômeno e a anulação da pseudoconcreticidade.

Ao longo da pesquisa, usamos como referencial teórico autores que também possuem o mesmo enfoque metodológico, como István Mészáros, Ernest Mandel, David Harvey, Álvaro Vieira Pinto, Vânia Cardoso da Motta, Dermeval Saviani, Marcela Alejandra Pronko, Acacia Kuenzer, Newton Duarte, Eneida Oto Shiroma, entre outros nomes.

Nossa análise foi documental, baseada nos principais textos oficiais que normatizam o Novo Ensino Médio: Documento Orientador - Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, Portaria do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria nº 649/2018), Portaria que estabelece Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (Portaria nº 1.432/2018), documento de Sistematização do Seminário do Itinerário de ETP e Lei nº 13.415/2017, a qual altera Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

Resultados e considerações finais

Após a análise dos documentos - levando em conta o embasamento teórico a cerca das concepções gerais sobre inovação e tecnologia, das teorias educacionais e da dinâmica do capitalismo - concluímos que os objetivos dessa reforma, a qual, pensada, planejada e articulada pelos reformadores empresariais, demonstra sua subserviência às demandas e exigências capitalistas. O foco nas competências e habilidades e o esgotamento do conteúdo científico estruturado; o discurso do protagonismo juvenil em prejuízo do protagonismo do professor; a invocação às inovações tecnológicas, às tecnologias educacionais e à Educação a Distância (EaD); a redução da autonomia e da relevância do professor; todos esses elementos compõem, estrategicamente, o plano capitalista para a educação e foi fundamental entendê-los para alcançar a essência da concepção da inovação que se articula com todos esses aspectos citados.

A concepção de inovação analisada nos documentos do Novo Ensino Médio opera sob a racionalidade atual de acumulação capitalista, a acumulação flexível, que ocupa espaços diversos para a acumulação e realização de valor, inclusive a área da educação. Tal concepção está inserida no projeto capitalista para a educação e aparece como um dos elementos facilitadores para a formação de mão de obra com conhecimentos tecnológicos e valores inovadores, preparados para o mercado de trabalho flexível e inconstante. Essa concepção também cumpre o papel de convencer os indivíduos de que os problemas da sociedade e da educação podem ser sanados com inovações tecnológicas, operacionais e as tecnologias educacionais, desviando o foco das contradições do capitalismo e da luta de classes. Sob essas concepções e discursos embutidos nos documentos norteadores do Novo Ensino Médio, a partir de análises embasadas no materialismo histórico-dialético, foi possível desvelar os interesses capitalistas de extração de fundo público a partir das parcerias publico-privadas e de formação precarizada e restrita dos filhos da classe trabalhadora. Em suma, a concepção de inovação encontrada nos documentos que fundamentam o Novo Ensino Médio ajuda na construção de discursos e ações que posicionam a educação pública como um negócio rentável para o capital.

Palavras-chave: Educação; Inovação; Tecnologia; Capitalismo.

REFERÊNCIAS

KOSIC, Karel. **A Dialética do Concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. Boitempo Editorial, 2002.

NETTO, Paulo J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

PINTO, Álvaro. V. **O Conceito de Tecnologia. Volume II**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

CONSIDERAÇÕES SOBRE DIREITO À EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO MÉDIO

*Chanauanade de Azevedo Canci
Jaqueline Moll*

Este resumo traz as primeiras considerações de direito à educação, políticas públicas e Ensino Médio, na construção de um projeto de tese que vem sendo desenvolvido no curso de Doutorado em Educação. Pretendemos investigar as políticas públicas de educação voltadas à Educação Básica, delimitadas para a etapa do Ensino Médio, identificando demanda, oferta e percursos na região do Corede Médio Alto Uruguai, composta por 22 municípios e 25 escolas de Ensino Médio, localizada no noroeste do Rio Grande do Sul.

O objetivo do estudo está na compreensão da construção do direito à educação aplicado ao Ensino Médio na região, como se deu a composição dessa etapa, quais as primeiras escolas, como se constituíram, e, com o passar do tempo, através de que processos e quais políticas educacionais se orientaram, trabalharam, gestaram.

Amparadas pela revisão de literatura e de textos legais estaduais e federal e pela pesquisa histórica e documental a ser realizada nas instituições de ensino, pretendemos colaborar na construção de um Observatório Regional da Educação — projeto encaminhado à Universidade para apreciação. A ideia é que possamos reunir e articular, em um espaço sediado virtualmente pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, uma rede de informações que contemple a Educação Básica e Superior, além da educação em espaços não acadêmicos, colaborando esta pesquisa para a organização do espaço refere à etapa do Ensino Médio.

A finalidade central é desenvolver um trabalho para a atuação, capaz de articular os dados e documentos de cada escola/município, mas que também possibilite o fomento à discussão, ao pensamento crítico, à análise das proposituras existentes e dos desafios que podem ser enfrentados a partir das experiências compartilhadas.

Esta é uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica e legislativa, análise documental, realização de entrevistas, entre outros meios e instrumentos de pesquisa que sejam julgados cabíveis no decorrer do estudo. Ao levantar um panorama dos números na região, certamente eles terão muito a nos “dizer”, identificando demanda, oferta e percursos, além de reconstituir a história do Ensino Médio na região.

O direito à educação teve como marco histórico a Constituição Federal de 1988, garantido no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A Educação Básica como direito foi consagrada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, e garantida a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos, compreendendo a etapa do Ensino Médio.

Embora o dever do Estado para com a educação escolar pública seja evidente, a Lei por si só não garante o cumprimento desta garantia, resultando no fenômeno da dualidade característica no Brasil quanto se trata da educação de jovens: propedêutica para as classes média e alta e profissional para as camadas populares. Ainda, as tentativas de universalização de ensino no país nunca atingiram a integralidade em nenhuma etapa e também estão distantes quanto ao cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

A relação entre herança histórica, desigualdade social e desvalorização da escola pública é evidenciada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020, p. 64), quanto à “desnecessidade”, às vistas governamentais, de um Ensino Médio universalizado enquanto direito social e subjetivo.

É dentro da especificidade de nossa herança histórica que podemos melhor entender porque a universalização do Ensino Médio, como Educação Básica, nunca foi e continua não sendo uma prioridade para a burguesia brasileira. A retórica do seu

valor se desmente de forma inequívoca pelas pífias dotações orçamentárias e pela vergonhosa remuneração dos profissionais da educação, expressa, ao contrário da retórica do valor da educação, a sua não necessidade de efetiva universalização como direito social e subjetivo. Também explicita o porquê da resistência ao Ensino Médio Integrado, já que o mesmo foi concebido como uma formação que integra conhecimento, trabalho e cultura na perspectiva da escola unitária.

Há décadas no Brasil discute-se as finalidades e possibilidades do Ensino Médio, discussão esta que é capítulo importante na histórica luta pela expansão e democratização da escola básica. Alguns dos fatores que contribuem para o cenário de exclusão e seleção social estão relacionados ao acesso e permanência na escola.

Neste mesmo sentido, para Moll e Garcia (2014, p. 7-8), o caminho de descontinuidades tem muitas causas:

A chamada crise atual do Ensino Médio não é mais do que a explicitação da ausência histórica dessa etapa educativa como possibilidade de todos, agravada por uma profunda perda de sentido identitário e pedagógico da instituição escolar. A chegada de sujeitos sociais não esperados (os pobres e os muito pobres), e muitas vezes não desejados pelas escolas, e o reiterado foco do Ensino Médio na preparação para a entrada na universidade ou na oferta de uma profissionalização esvaziada também de uma formação humana integral agravam essa situação. Diante disso, entendemos não serem possíveis saídas simples, receitas, roteiros predeterminados, que novamente engessem as escolas de Ensino Médio em fazeres dissociados da compreensão da amplitude da tarefa formativa nesse momento da vida dos jovens e, principalmente, dissociados dos sujeitos jovens que muito têm a dizer de si, dos seus sonhos, dos seus projetos, dos seus saberes.

As políticas públicas de educação e, sobretudo, de Ensino Médio, não têm compensado as dificuldades e o crescimento contínuo do afastamento escolar. Esta pesquisa, assim como outras realizadas nos últimos anos, se justifica por ser um estudo voltado à situação educacional atual, identificando as rupturas estruturais e buscando, por meio de um aporte teórico e empírico, constituir formas diferenciadas de tratamento e validação daquilo que é produzido a partir dos dados existentes.

Qual ensino médio o país vem destinando para os brasileiros que nas últimas décadas tiveram acesso a essa etapa da educação básica? A que ensino médio os jovens brasileiros têm direito? Que formação é necessária para que nossos jovens continuem seus estudos e/ou adentrem o mundo do trabalho de forma emancipada e autônoma? Temos sido capazes de construir uma escola socialmente comprometida com a formação de toda juventude, independente de classe social? (MOLL; GARCIA, 2020, p. 18).

Questões como estas são fundamentais para se pensar no sistema educacional atual e no caminho que as políticas públicas vêm traçando para os jovens estudantes. A construção deste projeto pode representar um diferencial para a região, a partir de um estudo aprofundado sobre o Ensino Médio na região, como um caminho conjunto para identificar e buscar soluções aos impasses que afetam, de forma diferente ou semelhante, cada unidade escolar/município. Enquanto construção do Observatório, também pode representar um diferencial, pois a região não conta com uma base comum de informações, dados, análises, projetos, ações ou resultados sobre a Educação.

Nossa pesquisa estará voltada a identificação e análise dos fluxos de oferta, demanda e retenção que compõem o direito ao Ensino Médio na região do Médio Alto Uruguai, suas práticas, gestão e resultados, contribuindo para a consolidação de políticas educacionais na região e no estado e na formação dos atores envolvidos nessas experiências.

A proposição deste estudo, portanto, pretende promover a análise das políticas públicas e a compreensão do Ensino Médio como direito, garantia e efetivação. Além disso, na colaboração de criação de um Observatório Regional da Educação, se torna uma proposta inovadora que pode significar um avanço na compreensão das questões de escolarização nos municípios e região.

Palavras-chave: Políticas públicas; Direito à educação; Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio no Brasil: (im)possibilidades político históricas. In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (Orgs.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** 1.ed. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 45-68.
- MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio? In:_(Orgs). **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 17-43.
- _____. Prefácio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 7-9.

EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO HUMANA NO IFES

Samanta Lopes Maciel – IFES

Marcelo Lima – PPGE/UFES

Introdução

A pandemia do coronavírus levou a óbito milhões de pessoas, comprometeu a produção e circulação de mercadorias e o consumo promovendo entraves para a acumulação capitalista, afetando a capacidade dos Estados Nacionais em prover previsibilidade ao tecido social. Neste contexto, os fundamentos da economia liberal entraram em crise e as medidas distribuição de renda foram ressuscitadas. A pandemia expôs uma contradição proveniente da relação destrutiva homem x natureza que vem produzindo efeitos para vida na terra indicando que estamos diante um período longo de transição do capitalismo cuja a possibilidade de extinção da humanidade é real (ALVES, 2020). Expos a necropolítica da direita no Brasil conduzido por um governo eleito na sucessão de um golpe que, com a apoio da direita, abriu brechas para o projeto de desmonte de políticas sociais.

No campo da educacional a pedagogia da pandemia converteu-se numa pandemia de pedagogias por meio das quais instituições assumiram saídas de compatibilização da educação com o isolamento social consolidando-se o conceito de ensino remoto.

O governo federal, em meio a trocas de ministros da educação, não assumiu a função coordenativa no âmbito educacional e não proveu adequadamente os sistemas estaduais e municipais de ensino. Mesmo com melhores condições operacionais o sistema federal parece ter enfrentado problemas em tal questão. Nesse contexto, a improvisação e o caráter reativo se desdobraram em medidas inadequadas, pouco transparentes ou mesmo autoritárias.

A hipótese da precariedade da oferta “online” do ensino público associa-se as enormes desigualdades sociais e econômicas do público da escola pública. Para o enfrentamento dessa situação, o ensino remoto sinaliza dúvidas quanto à sua efetividade sobretudo quando se indaga sobre condições materiais, sociais e humanas para o envolvimento dos educandos.

Nesta direção, tomamos como objeto de estudo o processo de implementação do ensino remoto no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), observando algumas contradições nesse processo. A complexidade do ensino ofertado em instituições deste tipo não pode ser vista como ensino puramente teórico já que se vincula a propostas curriculares que tentam combinar profissionalização e escolarização para fins de uma emancipação humana.

Metodologia

Recorremos a pesquisa documental selecionado desde documentos institucionais à documentos de comunicação de massa (GIL, 2008) referentes ao período de março de 2020, quando as aulas no Ifes foram suspensas, até agosto de 2020. Foram usados como fontes os sites do Ifes, Mec e Sinsafelfes e selecionado um corpus documental constituído de notícias, instruções normativas, resoluções, notas e vídeos sobre o tema. Dentre os documentos destacamos a resolução nº 01/2020 que instituiu o ensino remoto no Ifes e o 1º Relatório de Avaliação das APNPs publicado pela instituição referente a 2ª quinzena de maio a 1ª quinzena de junho. A análise dos dados buscou, de forma flexível, selecionar e simplificar as informações mais relevantes com o fito de indicar as possíveis categorias de análise.

Discussão e resultados

O processo de discussão e aprovação da resolução nº 01/2020, não obstante sua implantação, evidenciou o ambiente de discussão com pouca participação visto os posicionamentos de órgãos internos e externos a instituição. O Foneabi denunciou a construção da minuta de resolução para retorno das atividades sem efetiva participação e ou consulta aos Fóruns e Comitês internos da instituição (IFES, 2020c).

O FGP ressaltou a pouca participação da comunidade acadêmica no processo alertando para as dificuldades da operacionalização do ensino remoto devido a realidades dos campi (IFES, 2020b).

Embora a tenha-se admitido a possibilidade de não adesão a forma remota, decisão a ser tomada pelas coordenadorias de curso e justificada à Direção Geral de cada campus, apenas as Coordenadorias de curso do Proeja e do Subsequente em Metalurgia do campus Vitória inicialmente decidiram não retomar as aulas (IFES, 2020a).

Embora historicamente o Ifes tenha um perfil socioeconômico elitizado, o corpo discente vem se modificando em função da interiorização e da política de cotas de modo que a média dos alunos se situa nos estratos mais inferiores da classe média e nos estratos D e E. Os dados referentes a 2017, 2018 e 2019 indicam que o percentual de alunos com renda familiar per capita abaixo de 0,5 salário-mínimo, ou seja, considerados pobres, saltou de 7,45% em 2011 para 20,23% em 2019. (MEC, 2020).

A situação econômica e social dos estudantes se vincula de maneira mais intensa em alguns níveis, etapas, modalidades de ensino, tipo de cursos e localidades. No caso do Proeja os alunos declararam: “estamos aflitos diante desta situação de pandemia. Muitos de nós isolados, amontoados em moradias humildes, desempregados, na informalidade, ou assalariados, muitas vezes, não temos nem mesmo o direito de escolher entre não sair de casa para não nos contaminar e contaminar outras pessoas e talvez morrer.” (VITÓRIA, 2020, p.02).

De acordo com os dados do relatório da avaliação do ensino remoto no Ifes, há uma variação muito grande na forma de acesso dos alunos as atividades revelando que quantidade significativa o faz via smartphones e/ou computadores compartilhados cabendo-nos indagar qual a qualidade do ensino proporcionado por essas condições.

Outra questão destacada pelos alunos refere-se a quantidade de conteúdos disponibilizado em curto espaço de tempo. No mesmo sentido os docentes evidenciaram o pouco tempo dado pela instituição para as adequações de materiais. A ausência de um ambiente adequado para os estudos relatada pelos discentes também é fator que afeta a qualidade do ensino.

Os elementos levantaram a reflexão sobre o direito a educação uma vez que este versa sobre a igualdade de acesso e de condições, permanência e qualidade. Revela-nos a preocupação quanto aos possíveis danos ao processo escolarização dos estudantes e aprofundamento das desigualdades sociais através de processos de exclusão escolar.

A formação para o trabalho, que se constituiu função social fundamental desta instituição, pressupõe sua vinculação com a classe trabalhadora e com seu projeto de emancipação logo qualquer oferta educativa meramente propedêutica, desumanizada e teórica, mesmo operando com uma interface tecnológica, se afasta da construção de um currículo integrado e de uma densa articulação do ensino médio com o ensino técnico.

Conclusão

A questão central sobre o debate do ensino remoto não está no uso das tecnologias como mediação da aprendizagem, mas no seu uso como forma exclusiva de mediação. É nesse contexto que alguns dos pilares da formação humana ofertada no Ifes e de sua função social, determinada pela totalidade em que se insere, mas que também guarda sua porção determinante, foram colocados em xeque com a adoção do ensino remoto: a Formação dos filhos da classe trabalhadora; a Integração curricular; a Gestão democrática e a Relação teoria versus prática.

Suspeitamos que no ano de 2020 a instituição terá número recorde de trancamentos reiterando as formas de exclusão social.

Palavras-chave: Ensino remoto; Formação humana; Crise do capital; Coronavírus.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. **A Covid-19 e a catástrofe do capitalismo global**, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mBlfe25bgac>>.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6º ed. São Paulo: [s.n.]. v. 264 IFES. Relatório de avaliação das atividades pedagógicas não presenciais (APNPS) referente ao período de implantação – 2ª quinzena de maio até final da 1ª quinzena de junho, 2020a. Disponível em: <https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Anexo_relatório.pdf>.
- IFES. **Nota do Fórum de Gestão Pedagógica (FGP) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)**, 2020b. Disponível em: <<https://www.sinasefeifes.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Nota-do-Fórum-de-Gestão-Pedagógica-FGP-do-Instituto-Federal-do-Espírito-Santo-Ifes.pdf>>.
- IFES. **Posicionamento do Fórum de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Foneabi) a respeito das atividades pedagógicas não presenciais frente ao COVID-19**, 2020c. Disponível em: <<https://www.sinasefeifes.org.br/wp-content/uploads/2020/05/POSICIONAMENTO-DO-FONEABI-IFES.pdf>>.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha 2020 (Ano Base 2019)**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>>.
- VITÓRIA, E. DO P. C. **Nota de Repúdio dos alunos do Proeja - Proluta: A sala de aula é o nosso lugar**, 2020. Disponível em: <<https://www.sinasefeifes.org.br/confira-a-nota-de-repudio-dos-alunos-do-proeja-sobre-a-implantacao-do-ead-pela-gestao-do-ifes/>>.

EMPREENDEDORISMO NO ENSINO MÉDIO - UM NOVO ETHOS EDUCACIONAL?

*Maria Raquel Caetano – IFSUL
Marilda de Oliveira Costa – UNEMAT*

Introdução

Apresentamos a problematização da etapa atual do neoliberalismo e as implicações para a educação, compreendendo esse processo em sua totalidade. Busca analisar o empreendedorismo como uma concepção de formação do novo sujeito para o século 21 e como uma solução educacional ligada à BNCC e ao novo Ensino Médio em dois estados: Mato Grosso e Rio Grande do Sul.

Ao mesmo tempo, pretendemos relacionar as novas formas de atuação do Estado na atual fase neoliberal através do conceito de público não estatal, e como se materializam nas políticas educacionais, viabilizadas por instituições do chamado terceiro setor. Essa relação tem influenciado mudanças profundas na educação e escolas públicas e, sobretudo, direcionando o conteúdo da educação básica. Essa atuação também ocorre por meio de instituições que atuam no mercado de soluções educacionais via programas para a formação de professores, gestores, consultorias educacionais, serviços de avaliação, plataformas digitais, livros didáticos,...

No desenvolvimento metodológico, utilizamos o levantamento e a análise de documentos oficiais e institucionais, relatórios, mapeamento de programas de empreendedorismo, coletados em sites oficiais e analisados à luz de aportes teóricos como: Puello-Socarrás (2008;2010); Abdala e Puello-Socarrás (2019) entre outros.

Estado empreendedor e público não-estatal

Na fase atual do neoliberalismo, as novas formas de atuação do Estado pretendem construir uma sociedade de mercado do século 21. Para isso, o capital necessita se adaptar para a sua reconstituição e a sua consolidação como projeto hegemônico, pois, ao gerar uma série de crises econômicas, precisa se reformular, e o ponto de referência são as leis do mercado. O neoliberalismo se apresenta como uma estratégia de superação das sucessivas crises do sistema do capital, apresentando-se como uma dinâmica atualizada do desenvolvimento capitalista com diferentes facetas, incorporando novas referências sem modificar seu conteúdo central, reinventando-se sempre.

O Estado neoliberal contemporâneo pretende dar continuidade à construção estratégica de uma sociedade de mercado que busca desvincular o público do Estado. Dessa forma, recria um espaço público “não estatal”, que é um espaço e um ambiente para a proliferação do empreendedorismo e seus desdobramentos. Essa forma de conceber o “público não estatal” traz implicações nas mais diversas esferas da vida em sociedade, passando da esfera dos direitos do cidadão para a prestação de serviços sociais (PUELLO-SOCARRÁS, 2008, p. 17). Na educação, ela é oferecida à população, mas não necessariamente quem a executa é o Estado. O Estado terceiriza o conteúdo e a execução da proposta educacional ao adquirir soluções educativas vinculados a essas instituições. O Estado empreendedor e/ou Estado empresarial constitui-se como uma reordenação às transformações a partir do novo papel do Estado “como facilitador de negócios, na criação de espaços públicos não-estatais, com a regressão de políticas sociais e o avanço de medidas que se direcionam a uma suposta liberdade econômica” (ABDALA; PUELLO-SOCARRÁS, 2019, p. 24).

O indivíduo deixa de ser visto como cidadão, passando a ser compreendido como cliente e usuário que deve ser satisfeito em suas necessidades não pelo Estado, mas por meio de mecanismos de mercado. O Estado passa a ser empreendedor cuja matriz teórico- ideológica é o gerencialismo que oferece o suporte operacional para o avanço do projeto neoliberal, ao adaptar a gestão pública e tornando o mercado a referência para todas as instâncias da vida social. O neoliberalismo em sua versão no século 21 traz como mudança o princípio do homem empresário/empreendedor, a partir da incorporação de novas bases teóricas. Para Puello-Socarrás, o homem econômico continua reforçando o individualismo próprio do neoliberalismo, agora com nova concepção: “o homem empresário surge como uma exigência

epistemológica – ideológica e política – que gera uma compreensão muito mais funcional e adequada ao capitalismo avançado” (PUELLO-SOCARRÁS, 2010, p. 192), porque se torna uma força do mercado, conduzindo à individualidade e não à coletividade. Essa nova fase de desconstrução do trabalho, amplia os diversos modos de ser da informalidade e da precarização. Essa concepção de empreendedorismo do Estado, do mundo-empresa e das relações entre trabalho e capital é o que chamamos de sujeito empresarial ou mesmo empreendedor de si.

Na educação, o empreendedorismo passou a ser incentivado pelos organismos internacionais como solução para o desemprego em função dos processos de reestruturação do capitalismo. A BNCC e o Novo Ensino Médio integram o quadro das atuais reformas e são políticas educacionais que materializam a nova etapa neoliberal em que instituições não estatais e do terceiro setor têm influenciado a construção e a execução da política curricular e o seu conteúdo.

A Política de Empreendedorismo na Educação no MT e no RS

Embora estados com características distintas, as formas nas quais o ‘Novo Ensino Médio’ vem sendo implantado é muito semelhante, incluindo um parceiro comum: o Sebrae que tem atuado junto as secretarias estaduais na construção e execução do currículo do Novo EM, produzindo conteúdo curricular e atuando na formação de professores e estudantes, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Aspectos do empreendedorismo no ensino médio de MT e RS

EIXOS	MATO GROSSO	RIO GRANDE DO SUL
NORMATIVA	Lei Nº 11233, de 20 de outubro de 2020, que institui diretriz para o estímulo ao empreendedorismo para alunos do ensino médio da rede de educação pública do Estado de Mato Grosso.	Lei 15.410 de 19 de dezembro de 2019. A Lei “Institui a Política Estadual de Educação Empreendedora, a ser desenvolvida no âmbito das escolas técnicas e das escolas de nível médio do Estado do Rio Grande do Sul.
CONCEITO	O aprendizado pessoal que, impulsionado pela motivação, criatividade e iniciativa, capacita para a descoberta vocacional, a percepção de oportunidades e a construção de um projeto de vida.	O aprendizado pessoal que, impulsionado pela motivação, criatividade e iniciativa, capacita para a descoberta vocacional, a percepção de oportunidade e a construção de um projeto de vida.
CURRICULO	Projeto de vida como parte da carga horária do ensino médio, em sua organização, tendo nas Eletivas e Trilhas de Aprofundamento a base de tal proposta.	Projeto de vida e trilhas como parte da carga horária do ensino médio (ainda não aprovado).
PARCEIRO	Parceiro na execução: SEBRAE.	Parceiro na execução: SEBRAE
DOCUMENTO CURRICULAR	Empreendedorismo em destaque no Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) para o Ensino Médio, Formação Técnica e Profissional e Itinerários Formativos.	Na proposta de Documento de Referência Curricular do RS para o Ensino Médio, foco é Formação Técnica e Profissional e nos Itinerários Formativos em geral.
ASSESSORIA	Assessoria e “leitura crítica” do Movimento pela Base e de consultores externos, indicados pelo Instituto Reúna.	Fundação Lemann e parceiros.

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

A Reforma do EM e a BNCC tem sido usada como a justificativa para a formação de uma nova racionalidade na educação e como um novo projeto de sociedade, a sociedade de mercado para o século 21. O empreendedorismo vem sendo inserido via reformas curriculares de fora para dentro das escolas a partir de propostas da classe empresarial e instituições do terceiro setor, com a participação de agentes públicos com políticas públicas muito bem articuladas, evidenciando as novas formas de organização do trabalho produtivo para qualificar em novas bases a juventude, com a justificativa de ser uma exigência para a educação do século 21. As propostas educacionais construídas pela base empresarial visam promover uma mudança de cultura justamente no que é público, criando um novo *ethos* educacional.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, P. R. Z.; SOCARRAS, J. F. P. Reflexiones sobre la Administración pública y el Neoliberalismo en Nuestramérica, Siglo XXI. *Revista Eletrônica da Administração*, v. 25, n. 2, p. 22-39, 2019.
- MATO GROSSO. Lei N° 11233, de 20 de outubro de 2020. Institui diretriz para o estímulo ao empreendedorismo para alunos do ensino médio da rede de educação pública do Estado de Mato Grosso. Mato Grosso, 2020.
- RIO GRANDE DO SUL. Lei 15.410 de 19 de dezembro de 2019. Institui a Política Estadual de Educação Empreendedora, a ser desenvolvida no âmbito das escolas técnicas e das escolas de nível médio do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.
- PUELLO-SOCARRÁS, J. F. Un nuevo neo-liberalismo. Emprendimiento y nueva administración de “lo público”. *Revista Administración & Desarrollo*, n. 49, p. 7-39, 2008.
- PUELLO-SOCARRÁS, J. Francisco. Del homo oeconomicus al homo redemptoris: Emprendimiento y Nuevo Neo-liberalismo. *Otra Economía - Volumen IV - N° 6*. 2010. Disponível em: <www.riless.org/otraeconomia>. Acesso maio 2020.

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: A FORMAÇÃO DOS JOVENS EM RISCO?

*Sandra Regina de Oliveira Garcia
Eliane Cleide da Silva Czernisz*

Introdução

O presente trabalho tem origem em projeto de pesquisa que analisa a atual reforma do ensino médio brasileiro norteadora pela Lei 13415/2017. Trata-se de um projeto que discute o sentido da política educacional que norteia esse processo reformista e traz alterações curriculares, alterações para organização do espaço e tempo escolar, assim como modifica o conteúdo e sentido da formação do estudante bem como altera o trabalho docente.

O projeto vem sendo desenvolvido a partir de metodologia qualitativa e tomamos por base o estudo de Ludke e André (1986), por entendermos possibilitar a obtenção, interpretação e descrição de dados obtidos frente ao contexto social, político e econômico mais amplo e a realidade específica que tomamos por objeto de estudo. Para a discussão, utilizamos a revisão bibliográfica que contempla estudos de autores que discutem o assunto. Para a coleta de dados, realizamos estudo e discussão dos documentos nacionais, norteadores da reforma como a LDBEN 9394/96, a Lei 13415/2017, a BNCC do Ensino Médio, a Resolução 03/2018 que ‘atualiza’ as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Além do estudo da legislação nacional, no projeto, também é feita a análise de documentos estaduais, elaborados para o desenvolvimento da reforma no âmbito do Estado do Paraná.

A Política Educacional para o Ensino Médio a partir de 1990

É importante destacar que entendemos a política educacional para além das deliberações e normativas legais. Se, por um lado, os instrumentos legais explicitam a política, por outro, eles contêm o teor das disputas que se fazem desde a sua propositura até aprovação, o que indica que há interesses que norteiam os textos e visam às ações. Também destacamos que não há como analisar as políticas educacionais sem fazer referência ao Estado.

Hofling (2001, p. 31-32) nos ajuda a pensar sobre o Estado capitalista que, no período em que nos reportamos, assume feição neoliberal, volta-se à ideologia do desenvolvimento do mercado em detrimento do desenvolvimento de políticas públicas sociais. Todo esse processo se desenvolve na orla da expansão do capital, como salientou Silva (2002), ao afirmar que a mercantilização da esfera social influenciada pelas ideias de Hayek e Friedman, juntamente com os acontecimentos na esfera produtiva como esgotamento do mercado, inflação e desemprego. Para o autor, o ocorrido em meados da década de 1970 é expressão do último ciclo fordista e de um novo estágio de desenvolvimento capitalista em que as políticas de bem-estar são preteridas pela ascensão da financeirização.

Não podemos nos esquecer de que é nessa década de 1990 no Brasil que as opções políticas norteadoras das políticas públicas se voltam claramente aos intentos do mercado. É desse período, na gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso, que o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado foi aprovado, trazendo a defesa e as marcas de uma gestão gerencialista, voltada a uma visão eficientista do Estado que deveria, para ser eficaz, ser enxuto no desenvolvimento de políticas públicas.

Verificamos seus indícios com a aprovação da LDBEN 9394/96 que, ao tratar da educação básica, separou a educação profissional do ensino médio, aspecto que favoreceu iniciativas de privatização da educação profissional a partir de cursos inspirados, promovidos e subsidiados por interesses privados. A formação fragmentada, voltada ao desenvolvimento do empreendedorismo, propiciadora do mercado de trabalho em detrimento de uma formação cidadã e transformadora do homem e da sociedade tomou cena no país. Essa formação voltada ao mercado foi reforçada pelo Decreto 2.208/97, que traz, no cerne, os interesses privatistas intencionados pelas elites dirigentes do país, necessária para formar trabalhadores para o mercado.

Apesar do avanço das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012, há de se observar que não ocorreram mudanças substanciais, já que tais Diretrizes foram atropeladas novamente em 2013 pelo PL 6840/2013, que reforçou a visão de que o ensino médio estava ultrapassado e precisava tornar-se mais eficaz, conforme a compreensão do termo para o mercado, ou seja, precisava possibilitar uma formação voltada ao mercado de trabalho, que fosse mais enxuta na quantidade de disciplinas e, assim, mais atraente ao jovem.

O processo de reforma do ensino médio transcorre após o golpe que tira a presidente Dilma da presidência, um momento em que o direcionamento governamental de Michel Temer, leva o país a ser fortemente orientado pela perspectiva do programa “Uma ponte para o futuro” de 2015, num período de aprovação de outras reformas, como a imposição de um regime fiscal que ordena o congelamento de gastos públicos pelo período de 20 anos pela Emenda Constitucional 095/2016, a Lei 13429/2017 que dispõe sobre o trabalho temporário, regulamenta a terceirização e a prestação de serviços, e a reforma da previdência pela Emenda Constitucional 103/2019 que altera o sistema de previdência social, essa última aprovada após a reforma, mas é componente do mesmo projeto ultraneoliberal que deixa a população brasileira subordinada à sorte com a total flexibilização de direitos trabalhistas.

Princípios da reforma e impactos na formação dos jovens

O eixo central da reforma é a disputa pelo currículo voltado à formação presentista e praticista da educação para a maioria da população jovem. Afirmamos que, para a maioria e não para todos, porque os jovens que têm outra opção formativa, principalmente em escolas privadas, não estarão subordinados à forma de minimização imposta para a grande maioria dos jovens que estão presentes nas escolas públicas.

O currículo organizado por competências e habilidades nega o conceito de educação integral repetidamente apresentado na Lei 13415/17, na Base Nacional Comum do Currículo aprovada em 2018 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio atualizadas também em 2018.

O esvaziamento do currículo também se dá pela fragmentação imposta pela divisão de formação básica e itinerários formativos, em que o jovem teria, em tese, que escolher um dos itinerários: Linguagem, Matemática, Ciências Humanas, Ciência das Natureza e o itinerário da Educação Profissional. Os itinerários foram concebidos para compor a maior parte da carga horária da formação no Ensino Médio, no entanto as opções estarão disponíveis de acordo com cada mantenedora.

Outro destaque apontado pelos documentos é de que se constitui uma política de educação em tempo integral, que foi o pano de fundo na apresentação da MP 746/16. A educação em tempo integral não pode ser concebida apenas como um maior tempo do estudante no interior da escola, é uma opção que exige uma concepção norteadora de currículo, e toda uma reorganização da escola voltada à reorganização do espaço e tempo escolar, assim como professores capacitados com formação específica, material de apoio para utilização nas atividades condizentes com o currículo, condições de permanência escolar para os estudantes.

Considerações finais

Ao final da apresentação desse texto que objetivou trazer elementos da reforma do ensino médio pela Lei 13415/2017, fruto de investigação em projeto de pesquisa, ressaltamos que o ensino médio tem sido objeto de reformas constantes no Brasil, nos mais diferentes governos. Como afirmamos, a formação desenvolve-se subjugada pelo direcionamento neoliberal, transformando a escola em espaço de experimentação e concretização de uma educação que favoreça o mercado.

Consideramos que este conjunto de ações desencadeadas pelo Ministério da Educação, com apoio do Congresso Nacional e do Conselho Nacional de Educação – CNE, desconstruem uma política educacional que vinha sendo construída e acompanhada por grupos de pesquisadores e pela sociedade e impactam a formação da juventude brasileira.

A minimização do currículo, ponto central da reforma, ao definir como prioridade as disciplinas de Português e Matemática para essa etapa educativa, deixa explícito que o objetivo principal não é a

formação integral dos jovens, mas sim, o preparo para obterem melhores resultados nas avaliações em larga escala, assim como para sua inserção no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Ensino Médio; Reforma do Ensino Médio; Currículo.

REFERÊNCIAS

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad. CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, pp. 30-41. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>.

GARCIA, Sandra R.O.CZERNISZ, Eliane C.S. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. *Revista Educação - UFSM*, v.42, n.º3, p.569-584, set/dez 2017.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo, Xamã, 2002.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ: A LÓGICA EMPRESARIAL NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA

Natalina Francisca Mezzari Lopes – UEM
Eliaana Cláudia Navarro Koepsel – UEM

Introdução

O atual governo do Paraná tem promovido ações relacionadas à investidura dos ocupantes dos cargos de gestão. O preenchimento dos cargos de liderança e técnicos se deu, conforme assinalado pela Estado da Educação e do Esporte (SEED), por meio de um processo seletivo priorizando competências técnicas (PARANÁ, 2019).

Para os diretores das escolas e para os interessados na gestão escolar foi ofertado o “Curso de Formação em Gestão Escolar e Políticas Educacionais do PR” (Edital n. 17/2020-CPS-UEPG), com 40h de duração. Realizado de 14 de maio a 20 de agosto de 2020, na modalidade a distância e totalmente autoinstrucional (sem auxílio de tutor), certificaram próximo de 5.000 professores da rede (Edital n. 48/2020-CPS-UEPG).

A formação resultou de uma ação contratual (Contrato nº 22/2020) entre a Universidade Estadual de Ponta Grossa e a SEED-PR cujo objetivo foi de informar e orientar o futuro diretor ou diretor auxiliar quanto: às políticas educacionais da SEED; às ações a serem desenvolvidas; e aos conhecimentos essenciais para o desempenho da função.

Em sistemas descentralizados de educação como do nosso país, a gestão do trabalho da escola tem um papel central no processo de materialização das políticas educacionais. Vieira e Vidal (2014, p. 48), relatam que “Estudos realizados em contextos distintos e países diversos [EUA, Chile e França] mostram que a direção é fator que representa uma diferença favorável na pedagogia escolar e facilita o cumprimento, por parte das escolas, das metas estabelecidas”.

Essa “diferença favorável” pode estar relacionada ao que Vázquez (1997, p. 249) indica como *práticas reiterativas* das políticas do sistema ou comprometida com uma *prática criadora* estabelecida por finalidade de interesse social ao longo de todo o processo do trabalho educativo. Se considerarmos que cumpre ao estabelecimento de ensino “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, art. 12), vislumbra-se espaço para o diretor, juntamente com o Conselho Escolar, fazer tal escolha. Nessa direção, a formação dos envolvidos na gestão da escola é um dos fatores relevantes na condução das práticas educativas.

Considerando as afirmativas de Vieira (2007) de que a implementação das políticas passa pela direção da escola que tem sob sua responsabilidade a gestão, ou seja, transformar em práticas as intenções do poder público, ao governo importa pensar modelos de regulação do trabalho dos diretores. Diante disso, cabe perguntar: como os governos tem pensado a formação dos gestores das escolas públicas na composição das políticas educacionais em curso?

Com a finalidade de compreender tal questão, interessa analisar a recente experiência de formação continuada para gestores da rede estadual de educação do Paraná, no contexto da reforma do Ensino Médio com a Lei n. 13.415/2017.

Metodologia

A pesquisa está em fase inicial de análise e se desenvolve a partir de fontes documentais como editais, programa do curso, textos entre outros, produzidos para a formação dos gestores do PR, em 2020. O estudo dos documentos de políticas educacionais pauta-se nos subsídios teórico-metodológicos organizados por Evangelista e Shiroma (2019, p. 89), “[...] para que possamos ultrapassar os fenômenos, deslocarmos-nos de sua aparência imediata para conhecê-los em suas determinações[...]”. A análise seguirá ancorada no conceito marxista gramsciano de Estado Ampliado com categorias de conteúdo: gestão escolar, política pública e nova gestão pública.

O período e o recorte escolhido se justificam em virtude do aumento significativo das práticas empresarias (produtos e serviços) que vem sendo adotadas na educação pública do Paraná (FARIAS, 2018).

Discussão e resultados

Olhando para as últimas três décadas, a reestruturação produtiva da economia mundial coloca em cena novos conceitos de competitividade, de desempenho e de descentralização interferindo na dinâmica administrativa hierárquica vigente para novas formas de gestão. Os anos de 1990, é marcado por orientação políticas neoliberais encampadas, ainda em anos anteriores, por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), que indicam para a saída da crise econômica a focalização nos mais pobres e a racionalização dos gastos públicos (FONSECA, 1998). Essa última, acompanhada de severas críticas a burocracia estatal e ao corpo funcional, se processaria por dinâmica ditada pelo mercado num novo modelo de gerencialismo das políticas públicas.

Em documento de 1996, *Prioridades y estrategias para la educación*, o BM indicava que em um mundo em mudança e um local de trabalho em rápida evolução, “[...] é provável que mudanças na organização e gestão dos sistemas educacionais também sejam necessárias para permitir flexibilidade e escolha que contribua para melhorar o desempenho e as perspectivas dos alunos” (BANCO MUNDIAL, 1996, p.19). Caberia ao Estado liberar *vouchers* para as famílias, privadas de condições financeiras, escolherem livremente a instituição de ensino para seu filho. Esse modelo, em curso no Chile desde 1980, atualmente marcado por muitas críticas, está sendo encampado pelo ministro da economia, Paulo Guedes, conforme recentes declarações no Fórum Econômico Mundial 2020, em Davos, quando afirmou que haverá um “gigantesco” programa de distribuição de *vouchers* para a educação infantil.

Nesse processo de configuração mercadológicas da escola pública tem sido requerido outro perfil de diretor. Para a Cepal (1992) “[...] mais que de meros administradores, precisa-se agora de pessoas realmente capazes de dirigir, liderar, motivar os professores e, também, organizar o trabalho, funções para as quais a grande maioria dos atuais profissionais não está preparada”. Para novas relações (educação, sociedade e produção), não é imprescindível, que o diretor de escola seja educador: “pode-se considerar a possibilidade de separar a carreira de diretor da escola da do magistério, com requisitos específicos e desenvolvimento paralelo, não sequencial, à carreira docente” (CEPAL, 1992). Essa orientação, quase 30 anos depois, permanece em cena, nos debates, entorno da configuração da matriz nacional comum das competências do diretor escolar e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Pedagogia.

Conclusões

Até o momento, pautado no levantamento bibliográfico, tem-se que historicamente a direção escolar tem sido objeto de disputa nos processos de adaptação da educação às novas condições da vida social e de suas necessidades. O poder executivo, como mostraram Oliveira & Leiro (2019), tem sido o protagonista e regulador das reformas que, para tornar realidade o proposto em lei, necessita dispende grandes esforços para articular as ações e enfrentar os desafios e resistências das entidades e dos envolvidos no ato educativo.

A saída, conforme demonstrado por Oliveira (2015), é o isolamento da formação e carreira do diretor com a adoção de critérios da economia privada na gestão da coisa pública com a chamada Nova Gestão Pública. Tais critérios, enfraquecem a luta dos educadores para maior participação política e defesa de escola para todos que se vê pressionada pela regulação de resultados produzidos por avaliações externas. Enfim, é nesse contexto que se inserem os grupos e Aparelhos Privados de Hegemonia que, pautados numa narrativa de harmonização de interesses, são acolhidos como salvadores das exigências do mercado. Contudo, esquecem que eles mesmos são o mercado.

Palavras-chave: Gestão Educacional; Gestão Escolar; Política de Formação Continuada.

REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación. Washington, D. C., 1996.
- CEPAL. **Educação e Conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Santiago, Chile, 1992.
- EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. (orgs.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.
- FARIAS, A. Empresariamento da gestão pública educacional. **X Simpósio Estado e Poder**: Estado Ampliado. Niterói-RJ, 2018.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação Brasileira. In: OLIVEIRA, R. P. (org). **Política Educacional**: impasses e alternativas. SP: Cortez, 1998.
- OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36. n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015.
- OLIVEIRA, H. G. e LEIRO, A. R. Políticas de formação de professores no BR: referenciais legais em foco. **Rev. Pro-Posições**, v. 30, Campinas, 2019.
- PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Tese, UFF, ICH e Filosofia, Dpto História, RJ, 2009.
- VÁZQUEZ. A. **Filosofia da Práxis**. RJ: Paz e Terra, 1997.

GT ENSINO MÉDIO DO CONSED: AÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017

Cleverson José dos Santos – UFPR

Introdução

A Reforma do Ensino Médio, interposta pela Lei nº 13.415/2017, traz consigo dispositivos como a flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos; a desobrigação de componentes curriculares como arte, educação física, espanhol, filosofia e sociologia; a ampliação de carga horária para três mil horas anuais e a possibilidade de oferta através de parcerias com o setor privado (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, autores como Araujo (2019) e Horn e Machado (2018) são enfáticos ao afirmar as contradições da Reforma em curso, que se traduzem no esvaziamento do Ensino Médio enquanto última etapa da Educação Básica, na ampliação da desigualdade social entre as juventudes e na deslegitimação da escola enquanto espaço de oportunidades comuns a todos.

Em que pese as contradições expostas, os sistemas estaduais de ensino caminham em direção à implementação dos dispositivos da Lei. Nesse cenário, prevalecem espaços de articulação entre as secretarias estaduais de educação, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Criado em 1986, o CONSED reúne todos os secretários estaduais de educação.

Segundo Sano (2008), a articulação entre CONSED e MEC não é estável e depende do alinhamento político deste para com aquele. O autor divide a relação CONSED-MEC em dois momentos distintos: a fase de competição, que perdura até o início da década de 1990, quando o MEC defendia a centralização das políticas, em detrimento dos interesses dos estados; a fase de aproximação, por sua vez, se inicia em 1994 e segue até a atualidade, onde predomina a convergência de interesses.

No âmbito do CONSED figuram diferentes grupos de trabalho (GTs) encarregados da discussão sobre temáticas específicas no campo da política educacional, dentre os quais há o GT Ensino Médio, criado em 2015. No período de 2015 a 2018, o GT congregou 81 técnicos das secretarias estaduais de educação, sendo três de cada unidade da federação. Em relação à dinâmica de funcionamento, o GT promove encontros periódicos com vistas à discussão coletiva acerca do processo de implementação da Reforma do Ensino Médio.

Conforme Oliveira e Abrucio (2018), os técnicos integrantes do GT podem ser compreendidos como burocratas de médio escalão, cujas principais características são: a atuação nos bastidores do Estado e a articulação entre o alto escalão do governo e os profissionais responsáveis pela execução das políticas. Nesse sentido, Pires (2017) afirma que a burocracia de Estado é capaz de reinterpretar as políticas públicas no processo de implementação, a medida em que as redirecionam a partir de suas visões, valores e concepções político-ideológicas.

Logo, essa pesquisa tem como base empírica as ações do GT Ensino Médio do CONSED, especialmente aquelas empregadas entre os anos de 2018 e 2019. Dessa forma, a pesquisa se orienta a partir do seguinte objetivo: compreender o GT Ensino Médio do CONSED como agente de políticas para o Ensino Médio no contexto da Lei nº 13.415/2017. Nesse cenário, os técnicos das secretarias estaduais de educação emergem como sujeitos importantes na condução da Reforma do Ensino Médio, dada suas atribuições no interior das secretarias bem como seu papel nas relações horizontais entre as unidades da federação.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Para tanto, o autor lança mão de duas fontes de dados: o registro do III Encontro do GT Ensino Médio do CONSED, realizado em novembro de 2018, bem como a atribuição de questionários autoaplicáveis aos membros do GT. Quanto ao registro, utilizou-se a técnica de observação-reportagem, segundo Gil (2008). Após a coleta de dados, procedeu-se a categorização conforme Bardin (1997). No processo de categorização, as práticas discursivas dos técnicos ganham especial atenção.

Resultados e discussão

No intuito de identificar o posicionamento dos técnicos integrantes do GT, o questionário encaminhado aos participantes buscou a percepção a respeito da forma e do conteúdo da Lei nº 13.415/2017. Enquanto forma, entende-se o processo aligeirado e impositivo que gerou a reforma, por intermédio de medida provisória. Para Araujo (2019), não é possível desvincular forma e conteúdo ao analisar a Reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, as respostas foram classificadas em convergentes, divergentes e ambivalentes em relação à forma e ao conteúdo. Em linhas gerais, 70% dos respondentes são incoerentes na construção da resposta, uma vez que convergem quanto à forma e divergem acerca do conteúdo, ou vice-versa. Esse aspecto evidencia a Reforma do Ensino Médio através de suas contradições, inclusive sob a perspectiva da burocracia.

Ainda que a relação MEC-CONSED seja de proximidade (SANO, 2008), as discussões no interior do GT revelam alguns embates. Ao relatar sobre as portarias de indução da reforma, advindas do MEC, o técnico de um dos estados da região Centro- Oeste aponta que o “MEC lança portarias e decretos sem conversar com os estados”. Nesse aspecto, o GT ilustra a falta de diálogo com a União no processo de implantação, cujo resultado é o enfraquecimento da ação dos estados.

Embora os integrantes do GT sejam unânimes no sentido de validar as ações do grupo, os burocratas destacam as disputas no interior das secretarias. Há uma preocupação de que o trabalho do técnico tenha influência na tomada de decisão pelo secretário. Esse elemento varia em função do contexto político-administrativo em cada estado. Para um dos técnicos da região Sudeste, o técnico produz um “olhar sobre a política, cujo consenso depende da articulação com as instâncias superiores”. Então, reitera-se a concepção de Oliveira e Abrucio (2018), no qual a burocracia de médio escalão atua na relação com outros níveis de agentes públicos.

Por outro lado, o aligeiramento no processo de implementação associado à baixa capacidade técnica de alguns estados abre território para atuação dos institutos privados. O acesso à dados privilegiados em cada secretaria, bem como a capacidade de produzir pesquisas em larga escala que caracteriza os institutos privados, levam à consecução de parcerias as quais, em última análise, retroalimentam o interesse privatista da Reforma. De forma geral, percebe-se uma posição acrítica dos técnicos em relação aos processos de privatização, mesmo que isso reflita na primazia da burocracia privada.

Conclusões

Tendo em vista a ação indutora da União na formulação das políticas para o Ensino Médio, a articulação entre as unidades da federação ocorre em instâncias como o CONSED. Nesse cenário, as ações e discursos da burocracia educacional representam os primeiros meandros na implementação das políticas. No contexto da Reforma do Ensino Médio, a intervenção produzida na LDB condiciona sua efetivação. Contudo, as assimilações e disputas no interior das secretarias também ilustram as contradições da política em curso. Com efeito, por parte dos técnicos do GT Ensino Médio do CONSED, tem-se a incompreensão do caráter ideológico do “Novo Ensino Médio”, a dualidade entre embate e conciliação nas relações com o MEC e no interior das secretarias, bem como a priorização de parcerias com institutos privados na implantação da Lei nº 13.415/2017.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, R. L. **Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Rego e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORN, G. B.; MACHADO, A. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 24. novembro de 2018.

OLIVEIRA, V. E.; ABRUCIO, F. L. Burocracia de médio escalão e diretores de escola: um novo olhar sobre o conceito. In: PIRES, R. R.; LOTTA, G. S.; OLIVEIRA, V. E. **Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas**. Brasília: Ipea, 2018. cap. 8.

PIRES, R. R. Implementando Desigualdades? Introdução a uma agenda de pesquisa sobre agentes estatais, representações sociais e (re)produção de desigualdades. IN: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Boletim de Análise Político-Institucional**. Brasília, nº13, 2017.

SANO, H. **Articulação horizontal no federalismo brasileiro: os Conselhos de secretários**. Tese (doutorado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo. 308 f. 2008.

INTERSEÇÕES ENTRE O NOVO ENSINO MÉDIO E A AGENDA DE PRODUTIVIDADE INDUSTRIAL

Bruno Gawryszewski – UFRJ
Lívia Mourinho de Mello – UFF

O presente texto se propõe a discutir a interseção entre a agenda de incremento da produtividade por parte da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a (contra)Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Nos termos da racionalidade capitalista, a produtividade é um indicador de eficiência sobre como uma empresa, indústria ou país utiliza seus ativos existentes, combinando a produtividade do trabalho (gerada pelas horas trabalhadas pela força de trabalho) e a produtividade que inclui tanto o “capital humano” (ou seja, o emprego do trabalho vivo) e do capital fixo e circulante (maquinaria, edificações, matérias-primas, serviços total dos fatores), assim chamada de Produtividade Total dos Fatores.

O incremento da produtividade está associado, portanto, à capacidade de um país em produzir acima do seu patamar sem que essa produção venha a despendar mais recursos proporcionalmente ao que se obtém como acréscimo de riqueza gerada. Da parte do Banco Mundial, o relatório de 2018 intitulado *Emprego e Crescimento: a agenda da produtividade*, defende que a economia brasileira estaria com uma produtividade quase estagnada e que uma série de determinantes seriam responsáveis para tal condição, dentre esses, a educação, que seria de baixa qualidade e sem capacitação adequada ao mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2018).

Ao longo de sua trajetória, a CNI apresentou-se como um dos agentes mais proeminentes da burguesia brasileira na formulação e disputa de uma concepção formativa para a educação escolar da força de trabalho. No contexto do bloco histórico neoliberal, a Confederação redirecionou seu projeto coletivo de classe para a conquista da competitividade do mercado, tanto nacional quanto internacional, assumindo centralidade uma agenda de incremento da produtividade. Essa conjuntura ganhou nova dinamicidade nos últimos anos com a chegada do que o setor industrial tem nominado de *Quarta Revolução Industrial* ou *Indústria 4.0*, que consiste no processo de modernização tecnológica e gerencial das cadeias produtivas, a partir da incorporação de novas tecnologias digitais, como inteligência artificial, *big data* e a internet das coisas. A CNI tem atuado no sentido de unificar e engajar as empresas e o Estado brasileiro em direção a essa nova etapa da produção industrial que seria o meio que permitiria a indústria brasileira dar um salto de produtividade e reduzir as distâncias em relação às nações desenvolvidas. Para tanto, desde a década de 1990 a CNI vem desenvolvendo uma proposta educacional e pedagógica de adequação objetiva e subjetiva da força de trabalho aos padrões produtivos, adaptando a aprendizagem ao novo regime de acumulação flexível. De acordo com a formulação mais atualizada da CNI, qualificar o capital humano de acordo com os interesses específicos das empresas adequadas à *Quarta Revolução Industrial* exigirá uma formação baseada em um projeto educacional e pedagógico flexível e continuado, apoiada por conteúdos curriculares flexíveis, capaz de combinar conhecimentos técnicos com competências socioemocionais, que são aquelas relacionadas à criatividade, ao empreendedorismo, à gestão de equipes, ao trabalho colaborativo e à tomada de decisões (CNI, 2018b). Ou seja, a resposta da CNI está em preparar os trabalhadores para uma realidade instável e em constante mutação, seja pelas incertezas cotidianas próprias da atual forma do modo de produção capitalista, ou pela dinâmica da constante incorporação de inovações ao processo produtivo.

Por isso, a CNI tem sustentado a necessidade urgente de reformulação da educação básica pública de nível médio de modo a atender às necessidades da indústria, proferindo o diagnóstico de que o ensino médio representa um dos maiores desafios para a reorganização do sistema educacional brasileiro, pois o modelo até então vigente “fragmentado, cognitivista e baseado em disciplinas com elevada carga de conteúdo teórico – não tem conseguido responder aos anseios e interesses de jovens conectados ao mundo digital” (CNI, 2018b, p. 18). Trocando em miúdos, a formação do ensino médio impactaria negativamente a formação do capital humano, a produtividade, a competitividade e o crescimento econômico.

Por isso, a Confederação tem sido enfática no apoio às iniciativas educacionais tomadas nos últimos anos, como a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Novo Ensino Médio com prioridade para a integração com a educação profissional, da realização de parcerias entre as redes de educação profissional e de educação básica e a ampliação da aprendizagem profissional para alunos do ensino médio (CNI, 2018a, p. 79).

No que tange ao Novo Ensino Médio, a lei nº 13.415/2017 prevê em seu artigo 4º que o currículo será composto pela BNCC e por cinco itinerários formativos, os quais um deles é denominado como formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). A oferta desse itinerário, além de ser realizado na própria instituição de ensino, também poderá ocorrer em parceria com outras instituições que convirjam um ambiente de simulação de trabalho e de demonstração prática, a fim de constituir módulos formativos de preparação básica profissional, no que tem sido denominado como aprendizagem baseada no trabalho (*work- based learning*).

Ultrapassando o nível fenomênico da leitura, o que está indicado é que o itinerário técnico e profissional previsto na lei nº 13.415/2017 atende aos pressupostos que vinha sendo corroborado pela burguesia industrial, tendo em vista que as necessidades desse mercado de trabalho variam de acordo com as demandas das cadeias produtivas, a partir da possibilidade de implementar cursos de qualificação profissional demandados pelas empresas locais.

Também enfatizamos que a reestruturação do ensino médio brasileiro vai ao encontro das demandas da CNI quando tanto o texto da BNCC quanto a própria lei supracitada tem como ênfase formativa o desenvolvimento de competências socioemocionais (BRASIL/MEC, 2018), o que, em um contexto de incertezas e indefinições, a preocupação com a formação subjetiva da força de trabalho, ou seja, de determinados valores, comportamentos e atitudes ganhou centralidade no debate educacional, seja por parte das agências da classe dominante ou nas políticas públicas, constituindo parte fundamental dos conhecimentos mínimos demandados aos trabalhadores, resultando no que Kuenzer (2017, p. 341) sintetizou como uma “formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos” (KUENZER, 2017, p. 341).

Portanto, entendemos que esse novo arranjo curricular formado pela BNCC + Itinerários Formativos, com ênfase nas competências socioemocionais, materializa o projeto educacional dos industriais que, conforme vimos, demandam, desde os anos de 1990, uma formação flexível que, articulando a formação geral (educação básica) + qualificação (educação profissional), viabilizasse a profissionalização e a readequação ao longo da vida, o que nos faz concluir que o que vem sendo chamado de “Novo Ensino Médio” muito agrada os industriais, particularmente no contexto de reestruturação produtiva, com a implantação da *Indústria 4.0*.

Palavras-chave: Produtividade; Ensino médio; Política pública; Indústria 4.0; Trabalho- Educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Diário Oficial da União: Brasília, 2017, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 18 de ago. de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Emprego e crescimento: a agenda da produtividade.** Brasília: Grupo Banco Mundial, 2018. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/203811520404312395/pdf/123969-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P162670-EmpregoeCrescimentoAAgendadaProdutividade.pdf>>. Acesso: 18 abr. 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Mapa estratégico da indústria: 2018- 2022.** Brasília, 2018a. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2018/3/mapa-estrategico-da-industria-2018-2022/>>. Acesso em: 19 de ago. de 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Propostas da indústria para as eleições 2018,** Brasília, 2018b. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/canais/propostas-da-industria-para-eleicoes-2018/>>. Acesso em: 19 de ago. de 2020.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, n 139, p. 331-354, abr-jun, 2017.

MUDANÇAS NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E IMPACTOS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Maria Aparecida Alves – UFF

Introdução

Em um contexto global e nacional, desde a década de 1990, tem se observado um conjunto de mudanças que tem se refletido diretamente no mundo do trabalho, com intensificação da incorporação da ciência e tecnologia nos processos produtivos, impondo-se métodos mais flexíveis de organização e gestão do trabalho, passando-se a exigir também uma maior flexibilização das habilidades do trabalhador (ANTUNES, 2020).

Esse contexto se aprofunda, especialmente a partir dos anos de 2010, com a intensificação do uso das tecnologias digitais que tem impulsionado a “plataformização do trabalho”, com o agravante de que este processo passou a ser totalmente controlado pelas grandes plataformas estrangeiras (Google, Microsoft, Youtube, Amazon, Facebook) (VALENTE, 2018). Deste modo, esses agentes externos exercem um poder tecnológico que também se estende às esferas política e econômica, atuando no sentido de impor uma nova divisão do trabalho no mundo (DOWBOR, 2020).

É importante destacar que essa nova configuração do sistema capitalista demanda mudanças no sistema educacional, que se traduzem em propostas de reformas educacionais. Assim, os Estados nacionais passam a se submeter às políticas definidas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Então, as reformas da educação devem ser situadas nesse contexto mais global, em que as políticas educacionais acabam direcionando suas ações no sentido de atender as necessidades do sistema produtivo.

No Brasil, além desses pontos já levantados, tem-se um governo, na esfera federal, que se pauta por um ideário ultraliberal e de extrema direita. Por consequência, os segmentos de direita vão se estruturando no poder, buscando influenciar os vários setores da sociedade civil e suas formas de organização.

Os representantes da direita e dos conglomerados educacionais estão presentes em fundações, na mídia, em organizações sociais e em alguns institutos ligados à área de educação (FREITAS, 2018).

E, ainda, no cenário nacional, as políticas educacionais passam a ser influenciadas por uma agenda conservadora que, na educação, tem se expressado através de propostas como aquelas que defendem uma escola sem partido, o homeschooling, a implementação de escolas cívico-militar. Essas ações na educação vêm acompanhadas de cortes financeiros nas instituições educacionais, de privatização e de proposta de adoção de um sistema de vouchers na área educacional.

Então, na educação, surgem propostas no sentido de realizar reformas no ensino básico, no secundário e no superior (formação das licenciaturas). Impõe-se a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, visando maior padronização do ensino, de modo a facilitar a realização de testes e responsabilização dos profissionais da educação, desconsiderando a diversidade regional, o debate sobre identidade e diversidade cultural (FREITAS, 2018).

A análise desenvolvida no presente trabalho baseia-se em um estudo de caso sobre a implementação da Reforma do Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro. A metodologia envolveu levantamento documental e bibliográfico sobre os temas tratados nesse texto.

Discussão e resultados

O presente trabalho traz um estudo de caso sobre o estado do Rio de Janeiro, em relação à efetivação da reforma do ensino médio no nível estadual, e conclui-se que de 2018 a 2020, ainda não houve reformulação do ensino médio. Apenas no ano de 2019, a Secretaria Estadual de Educação passou a oferecer cursos na modalidade de Ensino Médio Profissionalizante, formando técnicos em Administração, com ênfase em Empreendedorismo, com carga horária em tempo integral, e oferecido em 151 escolas

públicas estaduais. Os professores que atuaram nestes cursos técnicos foram capacitados pelo SEBRAE e pelo Instituto Ayrton Senna. Este fato se deu em decorrência da Portaria 1.432/2018, homologada pelo Ministério da Educação, que regulamenta a elaboração dos itinerários formativos, e propõe um eixo voltado ao empreendedorismo.

No estado do Rio de Janeiro, as ações em torno da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) tiveram início em 2020. A Secretaria Estadual de Educação elaborou uma versão preliminar de documento curricular do ensino médio, que foi submetido ao Conselho Estadual de Educação em janeiro de 2021. Este material seguirá para consulta pública nas regionais de ensino em junho de 2021, sendo que as contribuições deverão ser incorporadas ao documento final que será remetido à Secretaria de Educação em julho de 2021.

Em termos gerais, o documento da Secretaria de Educação segue a proposta oficial do MEC de reforma do Ensino Médio, que é composta por uma formação geral, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e por Itinerários Formativos, que seriam mais flexíveis, possibilitando o uso de diferentes arranjos curriculares, devendo se pautar pela relevância para o contexto local e pela possibilidade de os sistemas de ensino poderem abarcar.

Assim, o estado do Rio de Janeiro decidiu adequar a grade curricular do Ensino Médio à Base Nacional Comum Curricular apenas a partir de 2022, pois a proposta se encontra em fase de consulta pública. Por ora, há o indicativo de que, em termos de formação geral, apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa deverão ser obrigatórias em todas as séries, e os demais componentes podem não estar presentes em todas as séries.

Em relação aos itinerários formativos, eles serão formados por componentes de área (dependerá da área de conhecimento ofertada por cada unidade escolar), disciplinas eletivas (livre escolha dos alunos dentre as opções ofertadas) e projeto de vida (será obrigatório em todos os itinerários).

Apontamentos finais

O processo de mercantilização e privatização da educação já vinha ocorrendo nas últimas décadas, quando institutos e fundações empresariais já participavam de ações isoladas em algumas instituições escolares. Mas, nos últimos anos, esses agentes privados ampliaram seu poder de influência sobre todas as esferas do poder público e econômico. Assim, passaram a interferir nas políticas públicas de educação, como é o caso das propostas de reformas nessa área, que tem como um dos objetivos atender aos índices e às metas estabelecidas pelos organismos internacionais. E, ainda, devido ao contexto de pandemia de Covid-19, observa-se o uso intenso de plataformas digitais em todas as modalidades de ensino. Esta ação tem sido marcada por forte atuação de empresas nacionais e multinacionais, pois elas detêm o monopólio destas plataformas na área de ensino.

Em decorrência desse contexto, o sistema educacional brasileiro tem sofrido inúmeras críticas ao modelo vigente, sob a alegação de que é pautado em uma escola conteudista, distante das exigências do mundo moderno. Então, como resposta aos grandes questionamentos da educação, se impõe uma Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio, a imposição do ensino remoto e, mais recentemente, propõe-se o ensino híbrido (mesclando modalidade presencial e a distância).

Como resultante desta influência externa, tem-se a Reforma do Ensino Médio, em que passa a haver uma divisão nesta modalidade de ensino, propõe-se uma formação geral (baseada na BNCC) de até 1.800 horas e a outra são os itinerários formativos de até 1.200 horas. No que se refere ao itinerário de formação técnica, ele poderá ser obtido através de um curso técnico ou de vários cursos de qualificação profissional, em que até mesmo as horas de estágio profissional podem ser computadas na carga horária total. Além de ser um incentivo para ampliar as parcerias público e privado na oferta destes cursos, ainda permitiria uma formação precária de modo a possibilitar uma inserção dos jovens em trabalhos temporários, informais e precários.

É importante afirmar que a intervenção de setores da iniciativa privada na questão da formação de alunos e de docentes, tem como consequência um esvaziamento tanto da formação de professores quanto de estudantes, que passam a ter uma redução de sua formação geral, devendo ser incentivados a desenvolver o empreendedorismo como ideal de vida. Assim, contrariamente, ao que é defendido, muitas instituições de ensino não conseguirão oferecer uma formação para os jovens que seja mais adequada às necessidades de um mercado de trabalho em constante mutação.

Palavras-chave: Capitalismo; Ensino Médio; Educação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*, 1ª ed. SP: Boitempo, 2020.
- DOWBOR, Ladislau. *O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais*. SP: Edições SESC SP, 2020.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação - nova direita, velhas ideias*. SP: Expressão Popular, 2018.
- VALENTE, J. C. L. O paradigma tecnológico das TICs: para uma reconstrução não determinista da dimensão técnica no capitalismo contemporâneo. *Revista Eptic On-Line* (UFS), v. 20, n.3, set/dez, 2018.

NEOLIBERALISMO E REALIDADE ESCOLAR: NOTAS PARA A ANÁLISE DE UM PERCURSO

Josefa Alexandrina Silva – UNIFAL

Isis Iesalel Vilela Neves – UNIFAL

Letícia Martins Bezerra de Lima – UNIFAL

A presente comunicação parte da análise da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), seus valores e consequências para a educação brasileira. Discute o papel dos setores empresariais e identifica jogos de interesses responsáveis por orientar-nos ao retrocesso educacional. A pesquisa se justifica pela busca de compreender os caminhos pelos quais os fatores macro sociais inseridos nas disputas políticas globais incidem sobre a realidade das escolas e sobre os estudantes. Para isso, realizamos pesquisa bibliográfica e documental e utilizamos como referencial teórico para análise o materialismo histórico e dialético. Analisamos os fundamentos do neoliberalismo e sua trajetória, até sua chegada na educação do país. A seguir, analisamos as evidências da presença da doutrina neoliberal nos documentos da reforma do ensino médio. Encontramos a evidência empírica no exame da realidade da escola pública proporcionado pela experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

O neoliberalismo é o sistema adotado, inicialmente no Reino Unido, como meio de mitigar os efeitos da crise da década de 70 e impulsionar a economia, sob o argumento de conter os altos índices inflacionários do país. Era um contexto de crise do capitalismo com crescimento do desemprego e das lutas sociais. Seus pressupostos eram: o distanciamento do Estado da economia a partir de um amplo processo de privatização; um discurso de valorização da liberdade individual das pessoas e empresas com redução dos direitos sociais; a realização de uma reforma tributária como maneira de conceder benefícios ao empresariado; e o sufocamento do movimento sindical.

Logo, o neoliberalismo se alastrou para os Estados Unidos e o restante do mundo. Desde então, o polêmico esquema neoliberal vem disputando e ampliando espaço no campo político, econômico e social. A fim de que se conheça melhor o que está por trás das resoluções políticas da atualidade e seus avanços no campo da educação, devemos conhecer suas propostas.

Cronologicamente, o que temos na América Latina, é a ocupação de espaços com políticas anti-sindicais, repressão ao movimento operário e privatizações, percorrendo os demais países até atingir o Brasil na década de 90, com Collor e FHC. Sobre este período, as políticas neoliberais na educação se manifestaram com forte repressão às lutas sindicais dos docentes e se expandiu para um projeto de organização do sistema educacional, bastante semelhante ao atual com a reforma, como vemos a seguir:

(...) um clima de perplexidade e de aflição geral no que diz respeito à educação. Os governos Collor e Cardoso, de orientação neoliberal, caracterizam-se por uma política educativa incoerente, combinando um *discurso sobre a importância da educação* e um *descompromisso do Estado* no setor, com um papel crescente da iniciativa privada e das organizações não-governamentais (ONGs) (MARIANI, 2007 *apud* SAVIANI, 1996).

Apesar da Constituição Federal de 1988 e a LDB/96 destacarem que “a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”, observa-se que o objetivo de educar a população está voltado mais para os interesses econômicos, a fim de alavancar o modelo capitalista, do que para a formação de cidadãos críticos, capazes de influir nos rumos da vida pública.

A influência do modelo neoliberal na educação brasileira se evidencia pela forte presença dos setores empresariais na elaboração de políticas para a área. A Lei 13.415/17, foi estabelecida sem diálogo com professores e estudantes, mas com forte interação com os empresários. A influência do empresariado vai além da privatização e se estende para os objetivos pedagógicos da educação.

Nota-se, que o artigo 13 da Lei 13.415/17 dispõe sobre a implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Dessa ação, podemos inferir, como evidenciou Nadal (2008), que busca-se a preparação para o mundo do trabalho, para o rigor do *just in time*, um treinamento para lidar com novas exigências do trabalho precarizado. Isto acaba por “incutir uma identidade de trabalhador fabril, de ‘força de trabalho’. Além disso, dá à escola o papel de ocupar-se das crianças cujos pais e mães saíam de casa para ingressar no sistema de produção” (NADAL, 2008, p. 7).

Conforme exposto por Oliveira (2020), a referida lei alterou consideravelmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), como parte de um plano de encorajamento às metodologias em detrimento do conhecimento. Uma das evidências do processo supracitado é a transformação de disciplinas obrigatórias em meramente optativas, e a flexibilização dos currículos que acaba beneficiando a pauperização do conhecimento e das dinâmicas formativas.

O sistema de avaliações em larga escala impulsiona a competitividade entre escolas e a transforma em espaço de competição em detrimento da cooperação. A busca por resultados mensuráveis pode vir a atrofiar o espírito crítico dos estudantes, que passam a se ocupar em vencer uma competição para se tornarem futuros ingressantes do mercado como mão de obra barata.

Esses fatos indicam que a escola pode se transformar em espaço de treinamento para a adaptação à razão neoliberal constituindo um ciclo vicioso de preparo para a repetição, e deixando de atuar para a emancipação. Assim, identifica-se uma perigosa função latente do preparo para a lógica do mercado, e de relações escolares pautadas pelo economicismo, com a entrada efetiva do Novo Ensino Médio na realidade escolar, prevista para meados de 2022.

Na atuação do PIBID torna-se possível identificar que esse modelo de educação não prima por uma postura crítica e não se preocupa com a compreensão da realidade, o silêncio sob a situação educacional no Brasil explicita o descaso do governo com estudantes e professores em um cenário de mais de um ano de pandemia, em que a participação é baixa por variados motivos, em que os educadores se desdobram para conciliar trabalho e vida pessoal, fazendo o possível para manter a qualidade das aulas, mas enfrentam variados problemas, a maioria solucionáveis pelo Governo mas não os feito devido aos interesses das classes dominantes no ensino básico em direcionar o ensino à uma lógica economicista, sendo esta uma evidência de que o neoliberalismo é mais que uma política econômica monetária, é uma estratégia que visa modificar a sociedade, transformar o humano enquanto tal, alterando seus valores, difundindo um modo de relação capitalista a tal ponto que cada indivíduo se considere um capital. Propostas neoliberais como a Reforma do Ensino Médio apenas evidenciam o tamanho do regresso que a burguesia propõe no campo da educação e o crescente interesse da privatização de escolas públicas, destacando que a “crise” educacional que assola o país, na verdade é um projeto que sonega e sucateia o conhecimento visando manter a hierarquia social e econômica, legitimando as desigualdades que espelham a maioria da população brasileira.

Tendo em vista os pontos ressaltados nessa discussão, a certeza que fica é a de que vivemos em tempos em que há uma expectativa pela saúde e bem estar dos trabalhadores, mas não podemos nos iludir: o zelo é apenas com o produto final, e não com quem o produz. Como se não bastasse, tudo isso se dá em uma ambiência de corte de investimentos em serviços sociais básicos, como a saúde. Exige-se o que não se oferece e desumaniza-se o humano: a lógica neoliberal é um angustiante paradoxo. A educação precisa ser resgatada das garras do neoliberalismo antes que se concretize como uma ferramenta do Estado burguês para formar marionetes do sistema vigente, sem senso crítico e destinado ao mercado de trabalho como mão de obra para os filhos do poder, afinal, educação é luta, é resistência e deve ser compreendida e defendida como tal.

Palavras-chave: Brasil; Educação; Ensino Médio; Neoliberalismo; Reforma.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei. n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Lei de Reforma do Ensino Médio. Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 11/05/2021.
- MARIANI, Edson João. *A trajetória de implantação do neoliberalismo*. Revista Urutágua, n. 13, 2007.
- NADAL, Beatriz. G. *A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade*. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2008, Itajaí. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2008.
- DE OLIVEIRA, Ramon. *A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal*. Educação Unisinos, v. 24, n. 1, p. 1-20, 2020.

O INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: CONTRADIÇÕES E DISPUTAS FRENTE AO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

*Tatiana de Oliveira – IFSP
Cristiane Letícia Nadaletti – IFSP
Danielle de Sousa Santos – IFSP*

Este trabalho analisa, de forma introdutória, as mudanças ocorridas no âmbito da política educacional no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) nos últimos anos, buscando compreender a relação dessas transformações com os princípios fundadores da reforma do Ensino Médio aprovada em 2017.

Parte-se da concepção de que a proposta do Ensino Médio Integrado (EMI) é uma conquista importante na defesa de uma formação humana integral engajada em um projeto mais amplo de transformação social, e, nesse sentido, sua desconstrução evidencia um conjunto de embates que revelam projetos educacionais em disputa (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005). Para efeito da análise, reconstruímos o caminho de expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPT) e da elaboração de sua matriz formativa nos Institutos Federais (IFs), buscando demonstrar um percurso marcado por conflitos, contradições e resistências. Posteriormente, analisa-se as ações governamentais após 2017 e algumas recentes ações institucionais que apontam para a alteração da concepção-referência de educação profissional aplicada no IFSP.

Em meio ao atual ciclo de desenvolvimento capitalista no Brasil, a aprovação da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compõem um conjunto de medidas adotadas pelo governo Michel Temer para aprofundar a aplicação das políticas neoliberais na educação. Um governo que chega ao poder via “golpe parlamentar” sob a aprovação da proposta de Emenda Constitucional de número 241 que congela a ampliação dos gastos públicos com políticas sociais para além da inflação, e sob um contexto demarcado por questões-chaves que subscrevem as questões sociais, como o desmonte da sociedade salarial e seus direitos, a diminuição crescente dos postos de emprego e o enfraquecimento do poder político e de negociação dos sindicatos e movimentos da classe trabalhadora.

Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio e as demais reformas neoliberais desse início de século expõem a articulação-chave entre dois conceitos que integram a ideologia que as justificam: modernização e flexibilização. Modernizar, nesta acepção, para atualizar o arcabouço jurídico brasileiro adequando-o às demandas do mercado, ao mesmo tempo em que se submete a esfera pública à lógica empresarial por maior produtividade (GENTILI; SILVA, 1994; FREITAS, 2012; MINTO, 2014). Para tanto, o mecanismo principal seria flexibilizar, por exemplo, as leis trabalhistas ou aquelas que estruturam os currículos e a concepção de Ensino Médio no país. Desta forma, modernizar e flexibilizar tornam-se, neste discurso ideológico, aspectos “positivos” que camuflam um itinerário político de esvaziamento do real significado dessas mudanças estruturais (KRAWCZYK e FERRETI, 2017). Assim, para além da aparência externalizada pelo discurso ideológico, o presente trabalho analisa, a partir de investigação documental, as estratégias de disputa e pressão para que as instituições educacionais, em especial o IFSP, adotem a proposta de reforma do ensino médio e a consequente lógica neoliberal da educação.

Não obstante, as medidas em curso não impedem que ações de resistência ou mesmo interpretações da lei sejam propostas no IFSP por seus gestores e educadores. Neste sentido, produzimos inicialmente uma reflexão sobre o processo de construção da Resolução IFSP-163/2017 dos “Currículos de Referência da Educação Básica do IFSP”, que a nosso ver, se constituem como importantes ações de manutenção da proposta de formação profissional amparada nos princípios fundamentais da educação profissional da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Pode-se inferir que esse conjunto de ações obstaculizaram, de certo modo, a implementação da reforma no que tange aos cursos EMI da Rede Federal de Educação Profissional, o que não significa que as tentativas de implementação da reforma ou

do que chamamos aqui de “variantes da reforma” não estejam em curso. Principalmente porque o atual governo de Jair Bolsonaro vem aplicando diferentes medidas para pressionar as redes a incorporarem as decisões em esfera federal, com destaque para o estrangulamento orçamentário e a intervenção direta nos Institutos Federais de Ensino Superior (IFEs).

O acompanhamento das ações do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que interferem diretamente na atuação da RFEPCT de forma geral e no IFSP em particular, nos indicam, inicialmente, cinco estratégias de adaptação do IFSP à reforma do Ensino Médio. A primeira relaciona-se à implantação do Programa Future-se e ao corte de verbas que vem se imprimindo sobre o conjunto de instituições federais de educação; a segunda abrange as ações para a oferta de educação profissional alinhada exclusivamente às demandas de mercado, por meio do programa Novos Caminhos; a terceira foca na tentativa de intervenção no processo eleitoral dos Institutos Federais (IFs), combatendo o princípio da autonomia, previsto na Lei 11.892/2008, que criou essas instituições; a quarta diz respeito aos processos de implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica de (Resolução N° 1 CNE/CP de 05/01/2021); e a quinta encontra-se no fomento da parceria entre o IFSP e o Governo do estado de São Paulo para o oferta de cursos de qualificação profissional através do Programa Novotec.

A análise documental (BARDIN, 1997), bem como dos discursos associados à defesa dessas iniciativas (MINAYO, 1994), demonstram que está em curso um amplo processo de adaptação dos IFs ao projeto educacional preconizado pela reforma do Ensino Médio, que prevê a desconstrução da proposta de educação profissional baseada na formação humana integral de caráter politécnico (FERRETTI, 2018). Nesse ínterim, são diversas as estratégias de indução às novas políticas com destaque para os dispositivos econômicos de captação de recursos, envolvendo parcerias com o setor privado ou a adoção de programas governamentais para o mesmo fim; e o uso de diferentes marcos jurídicos para a intervenção nas instituições e a imposição de reformas curriculares sem a participação da comunidade acadêmica.

Contudo, nosso estudo vem aferindo que essas ações ao mesmo tempo que inauguram novas tensões e disputas por projetos díspares de educação, representam a pressão pela implementação da lógica das políticas neoliberais no IFSP preconizadas pelas reformas educacionais desse início de século no Brasil, e como parte dessas transformações atuam para a alteração do caráter da educação profissional oferecida da rede federal de ensino no presente momento.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Educação Profissional e Tecnológica; Instituto Federal de São Paulo; Ensino Médio Integrado; reformas neoliberais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Lei 13.005/2014.

_____. Ministério da Educação. Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

_____. Ministério da Educação. Portaria N° 401 de 11 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria N° 1718 de 08 de outubro de 2019.

_____. Ministério da Educação. Portaria N° 62/2020.

- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 01 de 05 de janeiro de 2021.
- _____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Resolução Nº 163 de 28 de novembro de 2017.
- _____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Resolução Nº 37, de 08 de maio de 2018.
- FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.
- FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS (Orgs). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- KRAWCZYK e FERRETI. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. In: *Revista Retratos da Escola*. A reforma do Ensino Médio em Questão, Brasília, vol. 11, n. 20, p. 33-44, jan-jun, 2017.
- LEDESMA, Carlos. Las reformas laborales y el proyecto global de desregulación y flexibilización laboral. In: TEIXEIRA, Marilene Oliveira et al. *Contribuição crítica à reforma trabalhista*. Campinas-SP: CESIT/IE/UNICAMP, pp. 161-181, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINTO. Lalo W. *A Educação da Miséria: Particularidade Capitalista e Educação Superior no Brasil*. Outras Expressões, São Paulo, 2014.

O NOVO “ESPÍRITO DE GESTÃO ESCOLAR” NO PLANO ESTRATÉGICO 2019-2022 DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO

Josilaine Cátia Gonçalves

No presente texto, relacionaremos o “novo espírito de gestão escolar” com a educação escolar por meio de uma interpretação do documento plano estratégico 2019- 2022 que objetiva nortear o trabalho de toda a equipe da secretaria: da unidade central, das diretorias de ensino e das escolas no estado de São Paulo, promovida pela Secretaria da Educação. O novo “espírito de gestão ” começa a se construir conforme nos indicam as pesquisas relacionadas a gestão escolar, especificamente no que concerne ao desenvolvimento da gestão escolar democrática, em âmbito nacional e internacional, principalmente a partir da década de 90, se expandiram descritas por diferentes abordagens, revelando perspectivas diversas configurando campo fértil para o aprofundamento de estudos na área. São pesquisas que destacam a importância da análise dos instrumentos potencializadores da gestão escolar, enquanto ponto de partida e de chegada, a democratização do saber, objetivando contribuir para a tão sonhada excelência de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais. Assim, o documento plano estratégico, educação para o século XXI, apresenta uma defesa de um novo “espírito de gestão escolar”, Novo Modelo de Gestão e Compliance, ao passo que criticam, o modelo de gestão burocrático, o novo modelo de gestão é baseado na racionalidade, eficiência, eficácia e na cobrança de metas e resultados o novo modelo não leva em conta as diferenças regionais, econômicas e culturais.

Sabemos que, nos últimos anos, algumas palavras de ordem passaram a ser disseminada no campo da educação pública: eficiência, eficácia, gestão de resultados e de pessoas. A ênfase na gestão escolar foi se construindo num movimento crescente, forçando as escolas a se reorganizarem para o novo modelo de gestão.

Recentemente o tema ganhou maior importância quando o a secretaria da educação criou o Plano Estratégico 2019-2022, no qual foi apresentado como projeto prioritário o novo modelo de gestão e compliance. De acordo com o novo plano estratégico, altera-se a gestão escolar, sinalizando o progressivo comprometimento que a gestão escolar deva ter com o setor econômico.

Este projeto tem como objetivo estruturar novo modelo de gestão da secretaria, ajustar a estrutura organizacional para implementação dos projetos prioritários, otimizar processos e mitigar riscos por meio de um sistema de compliance (conformidade). Para isso, serão feitos mapeamento e redesenho de processos prioritários, automatização (softwares e sistemas de gestão), estruturação de escritório de evidências, padronização de procedimentos e gestão de risco. Para oferta de uma educação para o século XXI é condição necessária melhorar a gestão da secretaria como um todo.

Note-se que o objetivo central do órgão é a promoção de uma gestão padronizado, de modo a valorizar a padronização dos procedimentos de gestão com a utilização de softwares e sistemas de gestão. A ideia é fazer com que os sistemas de ensino da educação básica paulista sejam automatizados.

É sabido que os esforços empreendidos para a implementação de um novo modelo de gestão é uma resposta às críticas à burocracia dominante na administração pública. Traz como argumento para sua consolidação a necessidade de reestruturar o estado, descentralizando-o, e a urgência de implantação de políticas eficazes para diminuir a pobreza e ampliar a inserção social, conforme recomendações dos organismos multilaterais e do empresariado. Defende-se a ideia que o novo modelo de gestão significa um aporte no desenvolvimento de melhores resultados educacionais.

A falta de definição de uma diretriz nacional para a gestão democrática do ensino público, que reconheça os espaços e instrumentos democráticos da instituição, associada com a lógica da cultura política brasileira de perspectiva patrimonialista e clientelista, trazendo como objetivo a gestão eficiente – com mecanismos de controle e avaliação dos resultados –, tem impactado sobre as práticas de gestão das escolas (BALL, 2004).

Quando falamos em gestão escolar relacionamos como sendo a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2012 p.18), mas na escola este conceito está associado à relação de mando e submissão. Observamos em muitos empreendimentos, educacionais ou não, que nenhum deles pode ser sustentado se não for organizado na relação de mandar e obedecer. É sabido que esta crença é falsa e representa uma afronta ao ser humano, ou seja, é como se acreditássemos na pobreza da criatividade e da virtude do sujeito, e ainda na sua incapacidade de dialogar e conviver livremente com o outro, que não sabe fazer algo de modo cooperativo, impossibilitando realizar com o outro a coadministração de um empreendimento (PARO, 2012).

Os resultados das pesquisas sobre políticas públicas e gestão educacional no Brasil denunciam que há, na atualidade, um movimento na sociedade capitalista que introduz um modelo de gestão pública com base nos pressupostos de corporações internacionais com paradigmas do sistema econômico, ou seja, setores públicos utilizam estratégias de gestão oriundas do setor privado (AZEVEDO, 2004; PERONI, 2003; SANDER, 2006; OLIVEIRA, 2007).

Por meio de uma investigação teórico como proposta metodológica, esta investigação tem por objetivo maior ampliar a discussão sobre as implicações na área da educação, em especial na gestão escolar, do novo modelo de gestão e compliance proposto pela secretaria estadual de São Paulo, buscando entender o papel e as atribuições do gestor escolar na garantia do direito à educação dentro da chamada “novo modelo gestão pública”.

Ultimamente, a ideia de gestão escolar apresenta uma forte relação com os conceitos, métodos e técnicas da administração empresarial, de modo que são transpostos ao contexto da escola, na tentativa de implementar nas escola pública o “novo espírito de gestão escolar” associada a essa ação observamos a introdução de práticas para colocar o gestor da escola como uma liderança, para influenciar pessoas de modo que ajam no sentido de realizar tarefas, e assim ter a efetivação de resultados, ou mesmo que tenha a habilidade de cumprir os objetivos estabelecidos pela secretaria de educação, esse novo gestor necessita formar uma equipe e compartilhar os desafios para que todos sejam corresponsáveis no processo de ensino aprendizagem.

Levando em conta o conceito de governamentalidade, proposto por Michel Foucault podemos dizer que, já há algum tempo, está em curso, o novo modelo de gestão escolar como uma peça fundamental para a instalação e consolidação do controle governamental?

Para entendermos a configuração contemporânea dessa governamentalidade a partir do novo modelo de gestão escolar, inicialmente torna-se importante esclarecermos esse conceito a partir das contribuições de Michel Foucault (2008). Para o autor, a governamentalidade possui múltiplas formas. Desse modo pode ser compreendida como a forma de ser do pensamento político, econômico e social de uma época e também, pode ser entendida como a linha de força que nos conduziu, a uma forma de poder que tem como alvo a população e como dispositivo os mecanismos de segurança. Vale lembrar, que a governamentalidade pode ser o ponto de articulação entre o governo dos outros e o governo de si, entre as formas como somos governados e como nos governamos.

Palavras-chave: Gestão escolar; governamentalidade; plano estratégico.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ângela. Aceita um conselho? Como organizar o Colegiado Escolar. *Guia da Escola Cidadã*, v. 8. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.
- AZEVEDO, Janete Maria L. A educação como política pública. *Polêmicas do Nosso Tempo*. 2. ed. ampliada. Campinas: Autores Associados, 2004.

- BALL, Stephen. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. **A municipalização cumpriu suas promessas de democratização da gestão escolar?** Um balanço crítico. Salvador: Gestão e Ação, v.6, n.2, jul. /dez, 2007.
- Plano Estratégico 2019 - 2022 São Paulo 2019 EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/plano-estrategico2019-2022-seduc_compressed.pdf>. Acesso em: 20/05/2021.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.
- SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 2006.

O PAPEL DA FUNDAÇÃO LEMANN NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) BRASILEIRA

Jullyana Camilo Fonseca – UFG

Lucinéia Scremin Martins – UFG

Brenda Sampaio Oliveira

Resumo

O trabalho proposto pretende refletir sobre o envolvimento empresarial nas políticas educacionais. Para isso, buscamos analisar a agenda de organizações do terceiro setor (MONTANÕ, 2010), com cunho filantrópico, cujos interesses estão vinculados ao setor de privatização da educação, precipuamente do Ensino Médio brasileiro. Esta análise busca considerar os fatores políticos, econômicos e ideológicos através do engajamento do setor empresarial, em especial da Fundação Lemann, nos rumos da educação pública brasileira, que tem expressado um “novo” papel do empresariado organizado: o de interlocutores entre Estado e sociedade civil.

Em um primeiro momento dessa pesquisa, traçamos um panorama dos interesses e intervenções empresariais às atuais reformas educacionais, na qual foi realizada uma revisão bibliográfica referente à Reforma do Ensino Médio (EM), consolidada pela Lei 13.415/2017. Sistematizamos o envolvimento do empresariado na Reforma, que impactou diretamente na produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Krawczyk (2014), o interesse empresarial pelo currículo escolar do EM concretiza-se de maneira estrutural, objetivando suprir as demandas do mercado de trabalho, dado que o ensino é canalizado nas disciplinas de português, matemática e língua estrangeira. Disciplinas estas que não só formam para o mercado de trabalho, mas também contribuem para a participação em exames internacionais, como o Pisa, atribuindo-se uma falsa noção de qualidade do ensino. A autora também critica a ideia de permanência por um maior tempo do aluno na escola, defendida por grandes corporações, vinculada a ideia de educação integral, isto porque:

A proposta pedagógica busca desenvolver uma cultura empresarial nos jovens estudantes, dotando-os de maior capacidade de resistência e adaptação a situações novas [...] [introduzindo] uma cultura da trabalhabilidade e de empreendedorismo que lhe permita inserir-se e atuar no “novo” mundo do trabalho e desenvolver a capacidade de autogestão. (KRAWCZYK, 2014, p. 32)

Dessa forma, as capacidades aclamadas não são as que objetivam o desenvolvimento da cidadania e da democracia, mas as que se articulam com as relações do capitalismo e que asseguram o *status quo* social. Podemos afirmar que esse modelo de educação, no qual o público e privado trabalham conjuntamente, tende a reestruturar os espaços públicos, de maneira que o setor privado passa a assumir o controle e a hegemonia. O empresariado, com isso, disputa o campo das políticas educacionais com o intuito de reestruturar a educação para torná-la uma educação voltada para resultados, embutindo a lógica empresarial, e acostumando a juventude a esta lógica empresarial-capitalista desde a idade escolar. Destarte, torna a mão de obra mais simples, menos crítica, ancorada no senso comum, inibindo a formação do pensamento complexo que altera o espaço em que se encontra. Em razão disso, é estabelecido o pensamento individualista, por intermédio da meritocracia, imprimindo uma sociedade que tem uma dimensão menor de direitos sociais e trabalhistas (vide a reforma trabalhista proposta pós-golpe 2016).

A partir dessas análises, percebemos que Organizações Sem Fins Lucrativos, de terceiro setor, articulavam-se entre si na defesa da utilização de aspectos gerenciais/empresariais na orientação de política educacionais; tais como “qualidade”, “corresponsabilidade” e “desempenho”, impactando diretamente e indiretamente nos rumos da educação pública brasileira, em busca da formação de “novas mentes e corações”, e cujo principal vetor é a privatização da educação (expressa de diferentes maneiras no sistema educacional brasileiro), pautada pela dinâmica das políticas neoliberais (FREITAS, 2018).

Diante dessas considerações, e a partir da observação de que há um envolvimento do empresariado no apoio às escolas públicas para a implementação da BNCC, no qual inclusive originou o “Movimento pela Base Nacional Comum”, autointitulado como “um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2021; MOREIRA, 2016)

formulamos então a seguinte questão: quais são os principais interesses do empresariado na implementação da BNCC? Em específico da Fundação Lemann (FL).

A FL se autointitula como uma organização familiar e sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública, e que “realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas”. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021, grifo nosso) conforme a sua apresentação no site do Movimento pela Base Nacional Comum.

Dessa maneira, uma segunda etapa de aprofundamento na investigação é sobre o papel da Fundação Lemann na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira, haja vista que na primeira etapa de pesquisa foi notória a constatação de que a FL é referência, inclusive para o Estado, quando se trata de proposições para a educação brasileira. Para tanto, tem sido realizado um mapeamento do site da FL, com o intuito de sistematizar e analisar as publicações relacionadas à BNCC e à Reforma do Ensino Médio; e os relatórios anuais, de 2014 a 2020 que estão disponíveis no sítio da Fundação a partir do início das discussões e proposições para a reforma estrutural e curricular do Ensino Médio.

Diante do exposto, e da importância das proposições supracitadas, este trabalho busca apresentar uma análise sistematizada da influência e do impacto que o empresariado tem sobre a educação, em especial a Fundação Lemann, e quais são seus principais interesses subjacentes à criação e manutenção dessas organizações/fundações sem fins lucrativos, utilizando-se da disseminação e apoio à criação e implementação da BNCC.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Ensino Médio; Reformas Curriculares; BNCC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Base nacional comum curricular**. Educação é a base. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 04 de mar. de 2021.

_____. CAMARA LEGISLATIVA. **PEC 241/2016**. Proposta de Emenda à Constituição. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em: 04 mar. 2021.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 04 de mar. de 2021.

- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FUNDAÇÃO LEMANN. **Por um Brasil que acredita nas pessoas**. São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/>>. Acesso em: 04 de mar. de 2021.
- KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, pág. 21-41, março de 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101>. Acesso em 12 de maio de 2020.
- MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação**. Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. São Paulo: Lamparina. Apoio FAPESP, 2016.
- MONTANÕ, Carlos. **Terceiro setor e a questão social**. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Crtez, 2010.
- MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Quem somos**. Disponível em <<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 04 de mar. de 2021.

O PAPEL DESEMPENHADO PELO MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MPBNC) JUNTO A COMUNIDADE POLÍTICA DE GOVERNANÇA: COMPREENDENDO OS PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Camila Grassi Mendes de Faria – UFPR

Introdução

O presente trabalho toma como base parte do acúmulo teórico desenvolvido em uma pesquisa de doutorado que se encontra em andamento. Nesta, elegeu-se como objeto de análise o Movimento Pela Base Nacional Comum, rede de governança criada em 2013 a qual agrega um conjunto de agentes individuais e coletivos de natureza pública e privada, atuantes no processo de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual diretriz orientadora para as três etapas da educação básica brasileira.

A entidade em estudo é aqui compreendida a partir dos conceitos desenvolvidos por Ball (2018), enquanto uma rede que compõe a mais recente comunidade política atuante nos processos de elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e validação das políticas educacionais produzidas na conjuntura mais recente da política educacional brasileira. A pesquisa é organizada a partir de dois objetivos gerais, sendo que o primeiro consiste em analisar o papel desempenhado pela rede na produção de valores, normas e técnicas que vêm compondo o atual modelo de governança da política educacional brasileira. O segundo, dirige-se ao mapeamento de possíveis elementos de privatização da educação básica desenvolvidos a partir da atuação da rede do MPBNC na produção da política educacional.

Uma vez que a governança de Estado é compreendida a partir de Dardot e Laval (2016, p. 275) enquanto um conjunto de práticas realizadas nos governos submetidos à exigências da fase mais recente da globalização, esta concretiza-se através da aplicação dos princípios da governança empresarial empregados no *modus operandi* de funcionamento da política estatal. Devido a esta configuração, a pesquisa aqui destacada pretende aprofundar as análises acerca da caracterização do modelo de governança que se encontra em processo de expansão no campo da política educacional brasileira.

Uma vez que, segundo os estudos de Ball (2018), a governança caracteriza-se como um fenômeno internacional, é possível depreender que esta dirige-se por um processo contínuo de estruturação com vistas a ser incluída em novas escalas territoriais cada vez mais ampliadas, por meio da inclusão de novas formas de atuação dos agentes que produzem a política.

Tal modalidade estatal, delinea-se pela hibridização dos modelos de “governos- burocracias, mercados e redes” (BALL, 2018, p. 3), na qual os agentes que produzem a política organizam-se sob a forma de redes, as quais atuam conjuntamente sob a lógica da colaboração, com vistas a conquistar o projeto educacional, societal e mercantil compartilhado por sua comunidade política. Tal processo ocorre, contudo, através do exercício de oligopólios (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 276) dos quais decorre, a produção de um *deficit* democrático (BALL, 2018, p. 3) na produção da política educacional, reverberando deste modo, em contornos autoritários.

Desenvolvimento

Com vistas a necessidade de caracterização desta lógica de funcionamento específica em que se realiza as ações da rede do MPBNC, o presente estudo tem sido desenvolvido com vistas a responder a seguinte questão de pesquisa: como o modelo de governança vêm se caracterizando na política educacional brasileira a partir da atuação do Movimento Pela Base Nacional Comum na definição de uma política curricular de abrangência nacional?

Os estudos dirigidos a responder a pergunta destacada tem como hipótese algumas dimensões possíveis de verificação. A primeira delas, delinea-se, sob pressuposto fundamentado, de que atuação do MPBNC na ampliação do modelo de governança de Estado no campo da política educacional, se faz

pela produção de elementos que favorecem o ciclo de privatização da política educacional e da educação. A segunda delas, parte do pressuposto de que esta atuação constitui-se como mecanismo produtor de um projeto de subjetividade humana em consonância com o contexto social, político, econômico e cultural da sociedade atual. E a terceira e última dimensão, se refere à ampliação da esfera de atuação dos entes privados sobre a produção da política educacional e sobre a oferta pública de educação, compreendendo que esta volta-se ao atendimento da demanda auto expansiva do mercado educacional, viabilizando na mesma medida, a consolidação de um movimento por meio do qual o Estado transfere para o setor privado parte do que antes era sua função e, com isso, corrobora com a legitimação do discurso de esgotamento dos recursos públicos sob o uso da lógica de razão-eficiente, noção esta desenvolvida pelo Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2017).

Metodologia

A metodologia utilizada para a pesquisa é a de caráter qualitativo, tendo sido inspirado no método de análise de conteúdo desenvolvido por Laurence Bardin (1977). Conforme orienta o método de análise produzido pela pesquisadora, constituiu-se a partir do processo de análise exploratória, dois grupos específicos de fontes primárias, que originaram o corpus documental de análise da pesquisa.

O primeiro corpus foi coletado a partir da página eletrônica oficial do MPBNC, na qual foram encontrados documentos oficiais, artigos e matérias jornalísticas publicadas no período de 2013 a junho de 2020, período que marca a reestruturação de sua página oficial. Desde o processo da pesquisa exploratória, foi possível mapear progressivamente os elementos que estruturam a concepção educacional da rede. Nas fases posteriores de análise, tornou-se possível mensurar o conjunto de valores que estruturam a lógica de atuação de seus agentes e instituições, assim como da comunidade política de governança da qual a rede faz parte.

O segundo corpus documental foi elaborado a partir da análise das normatizações oficiais produzidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação no período de 2016 a 2018, entidades ligadas diretamente à tarefa de regulamentar a implementação da BNCC. Tal levantamento tem viabilizado a análise e catalogação de técnicas que tem sido utilizadas pelos agentes da rede no processo de produção da política educacional. As normas homologadas no período analisado, configuram-se enquanto mecanismos de legitimidade jurídica do projeto educacional defendido pela rede.

A verificação da hipótese inicial da pesquisa, tem se realizado no percurso da pesquisa a partir dos dados encontrados nos documentos selecionados, o que vêm permitindo uma categorização mais assertiva dos valores, das técnicas e das normas produzidas através da rede analisada no processo de produção da política educacional.

Considerações finais

No decorrer da pesquisa, tem sido possível mensurar no conjunto de documentos coletados através da página oficial da rede, o cabedal de princípios valorativos os quais estruturam as práticas dos agentes que compõe a rede analisada no que se refere a sua atuação no campo da política educacional.

Dentre os princípios que orientam a atuação da rede, pode-se destacar entre os principais: 1) a crença de que tanto o Estado como as redes de ensino podem ser geridas de forma mais “eficiente” se submetidas à lógica de gestão empresarial; 2) de que a padronização - seja em termos de um currículo único de alto grau prescritivo ou da forma de gestão das redes de ensino - , é sinônimo de excelência, assim como ocorre nos modelos de produção de tipo industrial estruturados sob a lógica do Controle de Qualidade Total (CQT); 3) o processo de monitoramento e a avaliação das políticas educacionais é tomado como mecanismo privilegiado de mensuração de resultados, sendo concebido, a partir da participação de demais redes que compõem a mesma comunidade política, como ferramentas de validação da política educacional. Tal processo de coleta e tratamento de dados, viabiliza a validação das políticas enquanto políticas consideradas com “base em evidências” legitimando que pesquisas aplicadas de forma piloto possam ser implantadas em novas escalas territoriais, realizando assim, o projeto educacional das redes.

Palavras-chave: Política Educacional; Redes de Governança; Privatização Educacional; Movimento Pela Base Nacional Comum.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. **Política Educacional Global: reforma e lucro.** In: *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa (RELEPE)*. V. 3, p.1-15, 2018.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil.** Brasil: revisão das despesas públicas. Volume I. Grupo Banco Mundial, Novembro de 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Edições 70. Lisboa, 1977.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução de Mariana Echalar. 1ªed. Boitempo, São Paulo, 2016.

O SAERS E O NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

Susana Schneid Scherer

Introdução

Este estudo analisa a proposta do Sistema de Avaliação da Educação do RS (SAERS), e do novo Ensino Médio em cena na rede estadual do Rio Grande do Sul (RS). Os dados derivam da pesquisa de Doutorado realizada entre 2016 e 2019, que analisou documentos políticos e realizou 20 entrevistas semiestruturadas com professores e gestores (diretor/a; supervisor/a; coordenadora) de duas escolas (nomeadas de A e B) da rede estadual de Ensino Médio de Pelotas/RS.

A metodologia se baseou na abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), compreendendo a imprescindibilidade de relacionar o contexto de definição da agenda educacional, da construção dos textos, até o momento da prática e seus efeitos.

Resultados e Análises

Situa-se o SAERS e o novo Ensino Médio como partes de uma agenda globalmente estruturada para a educação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; BALL, 2017; DALE, 2004), incorporada em nível nacional com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IIDEB), e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

São políticas que assumem como critério de qualidade educativa atingir bons resultados, via padronização curricular, sistemas avaliativos replicáveis e comparáveis, e outros mecanismos de responsabilização das instituições e dos sujeitos escolares pelo sucesso escolar (MAROY et al, 2015).

O SAERS foi criado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e aplicado pelo governo Yeda Crusius entre 2007-2010. A sua retomada em 2015 teve o custo de R\$5,5 milhões, financiado pelo Banco Mundial. Conforme aponta seu site oficial, o intuito do programa é o de monitorar os conhecimentos em português e matemática no 2º e 6º ano do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio, tendo por base a lógica das escolas eficazes, para as quais “mesmo diante de situações de vulnerabilidade institucional e do peso conferido pelos elementos socioeconômicos que cercam os alunos, escolas conseguem garantir bons resultados” (SAERS, 2018, p. 62).

Esta concepção envolvida no SAERS, à espécie do IDEB e do SAEB, retira a avaliação de meio didático de acompanhamento do processo pedagógico para torná-la um fim, segundo um procedimento técnico, previsível e objetivável, como se a qualidade fosse um conceito consensual, neutro e até mesmo despolitizado de fins. A noção de qualidade atrelada a resultados (bons e ruins) sugere que o insucesso é uma responsabilidade interna dos professores, gestores e alunos. Não há menções a possíveis determinantes objetivos e subjetivos, como fatores econômicos, orçamento, infraestrutura e recursos disponíveis nas escolas, condições de trabalho dos professores, formação dos professores, questões históricas, culturais ou sociais da instituição e do perfil da comunidade, ou mesmo quanto ao papel desempenhado pelo Estado nesse contexto etc.

Esse debate foi levantado na escola B, na qual foi instalado o Programa Acelera Brasil, a partir de parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), em duas turmas das séries finais do Ensino Fundamental, para diminuir a distorção idade-série e melhorar as taxas escolares, sendo focado o que é básico: matemática e português. Além disso, a escola foi escolhida como piloto da reforma do Ensino Médio a partir de 2020, pela

Questão dos índices de aprovação, reprovação, abandono e transferência. Junto a isso dá para a gente somar a Prova Brasil, prova do SAEB e a prova do SAERS, que gera o

índice do IDEB. [...] Só que eu me pergunto: quais fatores foram os responsáveis pra que esses estudantes tenham índice elevado de reprovação, de abandono ou de transferência? E aí não é só a questão pedagógica. (COORDENADORA 2, ESCOLA B).

Por seu turno, o novo Ensino Médio foi apresentado em portaria nº 289 do Diário Oficial do RS (2019), a ser executado como piloto em 298 escolas a partir de 2020, a fim de vista a atender à Lei federal nº 13.41/2017, alinhada à BNCC. Já em 2016 o governo estadual lançou um documento orientador para iniciar os trabalhos em prol da BNCC, o que em 2018 adensou com o Referencial Curricular Gaúcho (SEDUC/RS, 2018). Pela análise destes materiais fica clara a sintonia com a lógica do SAERS, SAEB, IDEB e, ainda no caso do Ensino Médio, com o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Encontrou-se críticas entre os entrevistados sobre esse modelo estudantil proposto por essa reforma do Ensino Médio, que prevê uma parte comum, na qual se tornam obrigatórios a todas as séries os conteúdos de português e matemática, e a flexibilização do restante do currículo com opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágios e ensino profissionalizante. Foi manifestado que “encher a escola de professor de português e matemática não adianta para nada” (VICE-DIRETOR 2, ESCOLA A). “Antes disso tem a questão humana” (PROF. 2, ESCOLA B).

Uma das falas aludiu que “cada vez mais, parece que o aluno vai ser transformado em mão de obra para uma indústria de um grande empresário e que ele tem que bater o ponto e tem que dizer sim” (PROF. 2, ESCOLA B). Outra manifestação apontou:

Falar que o ensino médio passa por uma reforma é muito fácil, mas consultaram quem? Um secretário, que é um empresário, sentou lá e pensou um modelo empresarial para a escola? Isso aqui é educação entendeu. Claro, nós preparamos para o ENEM, mas o nosso interesse maior aqui e foi uma das propostas da gestão, é preparar um ser humano reflexivo, minimamente, que já é quase impossível, mas a gente tenta. Então que reforma é essa? Vão mexer no currículo, nas disciplinas? Não é por aí o caminho, o caminho não é por aí (DIRETOR, ESCOLA A).

Enfim, ficou patente a necessidade de adensar o debate sobre o teor das políticas educacionais vigentes, como o SAERS e o novo Ensino Médio, especialmente, quanto ao modelo de formação proposto e o papel da escola e do professor nesse processo.

Conclusão

Este estudo analisou o SAERS e o novo Ensino Médio, duas políticas em cena na rede estadual do RS. As entrevistas feitas e os documentos políticos analisados expuseram uma perspectiva de qualidade baseada em resultados aferidos em provas externas, com foco em conhecimentos básicos.

É necessário questionar a transformação da escola em algo racionalizado por planos estratégicos, sistemas de controle e garantia de qualidade, baseados em resultados e metas, à semelhança de uma empresa (LIMA, 2015). A escola como locus privilegiado de formação humana requer processos populares, ensejados por autonomia e pela valorização da profissionalidade docente para organizar o projeto formativo.

Não obstante, na especificidade do Ensino Médio como última etapa da educação básica, implica em considerar o desenvolvimento das diferentes áreas - intelectual, emocional, artística etc. que compõe a integralidade do ser humano -, não transformando-o em profissionalizante, em preparação para o trabalho ou em cursos acadêmicos posteriores, conforme propõe a lógica do SAEB, ENEM e, no RS o SAERS.

Palavras-chave: políticas educacionais; gestão orientada por resultados; escola pública.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. **The education debate**. Chicago: Police Press, 2017.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a educação”? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.
- DIÁRIO OFICIAL DO RS. **Portaria nº. 289**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Publicado em: 27 nov. 2019. Disponível em: <<https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=350593>>. Acesso em: 10 dez 2019.
- LIMA, Licínio. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. especial, dez., p. 1339-1352, 2015.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, 2006.
- MAROY, Christian et al. Nova Gestão Pública e educação: a trajetória da política do Quebec de “Gestão orientada por resultados”. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 801-818, jul-set. 2015.
- SAERS - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul. **Revista do gestor escolar**. Porto Alegre: SAERS, 2018. Disponível em: <<http://www.saers.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/04/RS-SAERS-2018-RG-WEB.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- SEDUC/RS – Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. **Referencial Curricular Gaúcho**: Página oficial. Disponível em: <<http://curriculo.educacao.rs.gov.br/>>. Acesso em: 20 dez 2018.

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E NEOLIBERALISMO: O CASO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Micaela Balsamo de Mello – UFBA

Rodrigo da Silva Pereira – UFBA

Vitor Ramos Castor Santos – UFBA

Introdução

A partir da Reforma do Estado brasileiro da década de 1990, as políticas educacionais, em especial, aquelas do Ensino Médio, passam a ser redefinidas com base nas recomendações dos organismos internacionais com vistas na reestruturação produtiva (ZOTTI, 2015). Mais recentemente, a contra-reforma do Ensino Médio e sua Base Nacional Comum Curricular – BNCC se inserem no bojo das ações governamentais de intensificação das políticas de austeridade fiscal, quais sejam: a Emenda Constitucional 95, de 2016; a Lei de Terceirização, lei nº 13.429/2017; a reforma trabalhista, determinada pela lei nº 13.467, de 2017; e a reforma da previdência, efetivada pela lei nº 13.467 de 2017 (GAWRYZSEWSKI, 2017).

Considerando as propostas curriculares para cada etapa da Educação Básica, no Brasil, o Ensino Médio é aquele em que as disputas mais se acirram (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005). É importante apontar que o currículo é uma síntese no interior de uma particularidade histórica, cuja definição de prioridades e opções educacionais se relaciona às correlações de forças e de interesses. Os currículos determinam a seleção dos saberes, valores e significados que são considerados relevantes para o processo de construção do conhecimento na sociedade. Assim, cabe destacar que “há sempre um ‘caráter interessado’ nas decisões referentes ao currículo.” (APPLE, 2006, p. 59).

A partir do exposto, estabelecemos como objetivo deste trabalho situar a última reforma do Ensino Médio no contexto da reestruturação produtiva, destacando a discussão sobre pedagogia das competências, empreendedorismo e itinerários formativos. Sua organização teve como base uma breve revisão da literatura que indicou como a temática vem sendo abordada pela comunidade acadêmica, colaborando, assim, para delimitação do tema neste resumo.

A reestruturação produtiva e a reforma do Ensino Médio: a síntese expressa na BNCC

A crise do Estado capitalista demandou o estabelecimento de um novo parâmetro para efetivação do Neoliberalismo como um programa de Estado amoldado para o capitalismo dependente (PEREIRA, 2020). Esse parâmetro é o processo de reestruturação produtiva que demanda do trabalhador flexibilidade e polivalência de modo a atender a demanda do mercado (ANTUNES, 2018). O Estado passa a atuar como um *player* econômico no âmbito do mercado, tal como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2016). Sua atuação no âmbito das questões sociais concentra-se em promover a generalização do ideário da empregabilidade e do empreendedorismo como alternativa à crise social e o quadro de insegurança laboral (SILVA, 2015). As modificações sócio-técnica do mundo do trabalho alcançam e encontram ressonância com a proposta da reforma do Ensino Médio, cujas novas exigências no âmbito da educação pública aprofundam as contradições do receituário promovido pela acumulação flexível do capital.

Apesar de um movimento no campo do currículo, cujos pesquisadores (ANPED, 2016) tendem a se opor à concepção expressa na BNCC, esta última se alinha aos discursos que apontam uma ortodoxia neoliberal no âmbito das políticas educacionais, considerando a educação como um bem privado. Nessa perspectiva, o estudante é ressignificado como um usuário, cliente e consumidor (GENTILI, 1996). Distintos governos também vêm apostando nesse receituário, o que contribui para produzir um consenso hegemônico de que a BNCC é o resultado de um rumo inexorável para a educação brasileira em direção à pedagogia das competências (RIBEIRO e CRAVEIRO, 2017).

A BNCC é a materialização da proposta curricular concebida para escola- empresa. Nesse sentido, a escola deverá atender ao novo modelo de gestão e operacionalização do trabalho, assentado na flexibilização da produção e do serviço, resultando na regressão do trabalho assalariado e em novas configurações morfológica do proletariado, atípicas e precarizadas, a exemplo da terceirização, subcontratação, pejetização (ANTUNES, 2018; DRUCK, 2011). Tais modelos relacionam-se com o desmantelamento dos dispositivos regulatórios de proteção laboral e a fragilização coletiva, dada a dificuldade de vínculos que potencializem a resistência e as lutas coletivas em decorrência do processo de estímulo concorrencial entre trabalhadores.

Ao nos aproximarmos da discussão sobre empreendedorismo no âmbito das políticas educacionais, é possível depreender que o programa neoliberal propõe como princípio educativo da escola a adaptação ao desemprego e às inúmeras formas de trabalho precário, flexível e atípico. Insere-se na educação pública a noção do “empreendedor heróico”, na qual as suas singularidades e individualidades são as alternativas que restam aos sujeitos para superar a desigualdade socioeconômica (SILVA, 2015). Portanto, vale o destaque de que na BNCC o empreendedorismo é um dos eixos estruturantes para os itinerários formativos (BRASIL, 2018).

A proposição da BNCC dialoga com as mudanças sócio-técnicas do trabalho ao organizar a formação do estudante para o desenvolvimento de competências socioemocionais. As discussões que são pautadas nesse sentido tem se aproximado do que Manfré (2020) indica como um crescente investimento no autocontrole subjetivo, desenvolvendo uma adaptabilidade sócioemocional do trabalhador necessária para o indivíduo sobreviver à crescente insegurança socioeconômica. Ainda destacando a proposta curricular para o Ensino Médio, pontuamos sua proposição fragmentada de construção de conhecimento, organizada em diferentes áreas, com a definição de itinerários formativos (BRASIL, 2018), os quais não dialogam entre si, aprofundando a dualidade estrutural da educação brasileira (FRIGOTTO, 2016).

Algumas Considerações

A BNCC expressa, tanto na forma quanto no conteúdo, a ofensiva de um projeto empresarial para educação brasileira. Identificar o contexto de contra-reforma neoliberal e seus desdobramentos é fundamental para situar a BNCC como um dispositivo curricular interessado, que se molda às exigências do modo de acumulação financeirizado e flexível do capital na reestruturação produtiva. Cabe destacar que a síntese entre a reestruturação produtiva e a reforma do Ensino Médio tem várias outras dimensões e possibilidades de análise. Neste texto, nos propomos a apontar apenas alguns aspectos, podendo ser ampliados em outros trabalhos.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Ensino Médio; BNCC.

REFERÊNCIAS

- ANPED. *Moção Contrária à Base Nacional Comum Curricular*. 2016 Disponível em GT12 e GT22_Moção 37ªRN_Contrário à Base Nacional Comum Curricular ok (anped.org.br). Acesso em: 15 de maio de 2021.
- ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018. (Coleção Mundo do Trabalho).
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio*. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 10 mai 2021.

- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, 24, 2011, 37-57.
- FRIGOTTO, G. **Reforma de Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. Documento online disponível em <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/>>. Publicado em 23/09/2016
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do Ensino Médio? - **Revista Pedagógica**, v. 19, n. 42, set/dez, 2017.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.
- MANFRÉ, A. H. Escola, Currículo e Competências Socioemocionais: Uma Nova Governamentalidade?. **Revista Pensar Acadêmico**, v. 18, p. 211-230, 2020.
- PEREIRA, R. **Gestão Escolar e o Trabalho dos Diretores**. [S.l.]: REPLAG, 30 de setembro de 2020. 1 vídeo 1:30:54. [Live]. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=E3rwRr3qrJk>>. Acesso em: 14 de maio de 2021.
- RIBEIRO, W. de G.; CRAVEIRO, B. C. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.50, p. 51-69, fev. 2017 a mai. 2017.
- SILVA, F. G. da. **Ensino do empreendedorismo na educação básica: a formação do cidadão empreendedor em questão**. 2015. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVÁS, Pouso Alegre, 2015.
- SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? In: **Revista Ensaio: avaliação e políticas educacionais**. Rio de Janeiro, 2020.
- ZOTTI, S. As Reformas Curriculares do Ensino Médio no Brasil nos Anos 90. **Educere et educere**. Vol. 10 Número 19 – jan/ Jun. 2015 p. 167 – 179.

REFORMAS DO ENSINO MÉDIO, NEOLIBERALISMO E A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES JOVENS

Wesley Fernando de Andrade Hilário – UFGD

Este texto apresenta aspectos gerais de uma pesquisa de mestrado concluída, cujo objetivo foi analisar um enunciado inscrito nas duas últimas reformas do Ensino Médio no Brasil, inscritas na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), problematizando sua centralidade no governo neoliberal da população jovem brasileira e a constituição de subjetividades alinhadas a esta racionalidade. Trata-se do enunciado “Educação para a vida e para o trabalho”, que circulou em discursos diversos desde fins dos anos de 1980 e que ainda hoje permanece na ordem dos discursos sobre a escolarização dos jovens.

O problema da pesquisa foi o de que, a partir do final dos anos de 1980, viu-se entrar na “ordem do discurso” a imprescindibilidade da formação para a vida e para o trabalho aos jovens do Ensino Médio, refletindo a maneira de se pensar esses sujeitos nos atuais moldes de produção capitalista, bem como o lugar estratégico desse nível da escolarização no país. Tratou-se, desde então, não mais da formação precognizada em décadas anteriores, uma formação ou preparação apenas “para o trabalho” – uma vez que nos anos de 1970 colocou-se como obrigatória a esse nível da escolarização a oferta de formação profissional, desfeito na década posterior –, mas de uma formação que obstina, desde então, conjugar esses elementos – vida e trabalho.

A ferramenta analítica utilizada para a aproximação ao objetivo foi a de governamentalidade, elaborada por Foucault (2008). Também outros conceitos deste filósofo foram mobilizados, como discurso e subjetivação (FOUCAULT, 2016). Além disso, dialogou com produções de autores que se dedicam às temáticas. A partir do imbricamento entre eles evidenciei que a rarefação discursiva do enunciado eleito como objeto da pesquisa promove uma forma muito específica de subjetividade e funciona como uma tecnologia da governamentalidade neoliberal em curso na sociedade brasileira.

Foi possível evidenciar como vida e trabalho a partir da década de 1990 passam a ser elementos cada vez mais articulados. A formação “para a vida” tem sido, desde então, atrelada à formação “para o trabalho”, porque o trabalho, com o status e importância que possui para o homem moderno, tem se tornado a sua própria vida, alocando-se como essência e/ou obrigação. As formas de reprodução do capitalismo têm feito com que as demandas para a formação do homem sejam competências e habilidades que o mercado de trabalho cada vez mais volátil e instável requer. Ou seja, na lógica atual, a vida torna-se o *locus* de investimento dos sujeitos.

Com a análise dos documentos das reformas propugnadas foi possível explicitar a existência de uma rede discursiva em torno da escolarização juvenil, na qual observa-se a produção de subjetividades jovens úteis ao capitalismo contemporâneo. Neles, aponta-se para o Homo Economicus (FOUCAULT, 2008) como sujeito objetivado por ambos programas de ensino da educação média no País, aspecto que permite afirmar o modo mercadológico pelo qual a população jovem tem sido regulada nas últimas décadas. Além disso, evidenciam que vida e trabalho têm sido concebidos como elementos de uma “mesma ordem”. Educar para a vida é também educar para o trabalho porque o trabalho tornou-se a própria vida dos sujeitos, daí o motivo pelo qual determinadas “competências e habilidades” são demandadas e referendadas como instrumento do trabalho privilegiado na contemporaneidade, que é imaterial e abstrato. Essa formação é justificada pela importância da constituição de sujeitos que atuem para o desenvolvimento da nação, se autorregulem e atendam as demandas do mercado de trabalho em constante transformação, que é instável e precário.

Sobretudo na reforma dos anos de 1990, explicita-se a integração entre os ideais humanistas que sustentam o programa da formação geral e os objetivos econômicos que sustentam o programa da preparação para o trabalho, daí porque todos os conteúdos curriculares deveriam ter como referência o trabalho. O trabalhador exigido no contexto marcado por uma nova organização do trabalho deve ser

polivalente, flexível, por isso exige-se tantas competências aos indivíduos, sobretudo aqueles que se inscrevem no âmbito do conhecimento intelectual e não apenas do conhecimento prático. De acordo com as DCNEM (BRASIL, 1998), tratam-se de competências exigidas “num mundo em que a tecnologia revolucionou todos os âmbitos de vida” e que devem dar acesso aos jovens “a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social” (BRASIL, 1998, p. 26), ou seja, que os levem a analisar e solucionar problemas de forma autônoma e crítica, a tomarem decisões de forma responsável, a se adaptarem às inconstâncias que são própria da sociedade – enunciados outros que, portanto, guardam estreita relação com o enunciado objeto da pesquisa. O “ajuste” que se pretende é, pois, no sujeito, na forma como ele se relaciona consigo e com o mundo a partir dos conhecimentos que são ofertados seja na escola seja fora dela, já que ele deve estar sempre “aprendendo a aprender”.

Considerando que para manter-se em pleno funcionamento essa racionalidade inventa estratégias para sua atualização, pode-se afirmar que a crise, a imposição discursiva de uma verdade sobre a crise, materializa uma das estratégias de governar a população no âmbito da racionalidade neoliberal. A crise econômica que afetou países europeus e norte-americanos desde 2008 ecoou mais tarde no Brasil, resultando no que Pochmann (2017, p. 324) chamou de “esgotamento do ciclo político da Nova República”. Isto porque, concomitantemente à crise econômica, instaurou-se um movimento de regressão política e social no país, a partir do qual tem-se observado o rompimento da democracia reinstaurada há pouco mais de trinta anos e o fortalecimento de um projeto de governo (que também é um projeto de sociedade) conservador, classista e autoritário (POCHMANN, 2017).

Nos diferentes discursos em que se tratou sobre a referida reforma foi possível localizar outros enunciados que parecem concorrer para o ajuste de subjetividades jovens à racionalidade neoliberal e que estão associados àquele enunciado “Educação para a vida e para o trabalho”, os quais também permitem afirmar a atualização da figura do sujeito contemporâneo. Em outros termos, trata-se do ajuste de subjetividades jovens ao modelo neoliberal de sociedade, um ajuste da figura do Homo Economicus. O novo programa de educação média privilegia a formação técnica dos jovens em seu programa. Alguns dizem que o Novo Ensino Médio sinaliza um retorno – e um retorno piorado – aos anos 1970, quando a formação técnica especializada e separada por itinerários formativos foi a tônica desse nível da escolarização. O enunciado segundo o qual a formação técnica possibilitará ao jovem sua entrada no mercado de trabalho e aumentará suas oportunidades de empregabilidade, afirma que no percurso de sua formação o jovem terá contato com conhecimentos, experiências e o desenvolvimento de competências e habilidades que potencializará a futura carreira que escolher. Mas essa escolha, que seria dotada de “autonomia e liberdade”, não é definitiva e a Lei mesmo reconhece isto; daí porque pensar o conteúdo ofertado como forma de ampliar a perspectiva do aluno sobre os conhecimentos gerais mobilizados nos empregos ofertados pelo mercado de trabalho.

Em síntese, dentro dos limites deste texto, pode-se ponderar que os programas das duas reformas do nível médio da escolarização sinalizam a existência de um investimento individualizante que objetiva produzir sujeitos “empresários de si”, dotados de “competências e habilidades” que são demandadas por um mercado de trabalho cada vez mais instável e precário e ao mesmo tempo referendadas como aspectos imprescindíveis para a vida e o exercício da cidadania. Nesse sentido, pode-se afirmar que o governo da vida dos jovens se faz na atualidade segundo uma lógica mercadológica, colocando-os sob o escrutínio do capitalismo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 163-188.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 23 maio 2021.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1977 1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2016.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr./jun. 2017

O PROGRAMA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS: OS PROCESSOS DE REGULAÇÃO TRANSNACIONAL, NACIONAL E LOCAL

*Camila Andrade
Adriana Maria Cancellata Duarte*

Ao longo dos últimos 20 anos, o ensino médio no Brasil, última etapa da Educação Básica, tem sofrido frequentes reformas propostas pelo governo federal ou de iniciativa dos próprios estados federativos que se concretizaram por meio de dispositivos legais como emendas constitucionais, leis, decretos, resoluções, pareceres, programas, projetos e medida provisória.

Em setembro de 2016 mais uma vez se promoveu uma reforma do Ensino Médio, o Presidente da República Michel Temer (2016 – 2018) enviou para o Congresso Nacional a Medida Provisória - MP nº 746, que introduziu uma reforma na legislação que regulamentava o Ensino Médio no Brasil. A reforma foi enviada para o Congresso Nacional sem considerar: o necessário debate com a sociedade civil, ou seja, estudantes, professores e famílias; as pesquisas já desenvolvidas nessa área; as condições de trabalho dos docentes e a precária infraestrutura das escolas. Teve como interlocutores principais grandes grupos empresariais, como os que compõem o Movimento Todos Pela Educação e o CONSED, que tinha como uma de suas principais demandas a flexibilização do trabalho docente. (ARAUJO, 2018)

Após um curto período de tramitação e quase nenhum debate, no dia 16 de fevereiro de 2017 esta MP foi aprovada ganhando forma final na Lei n. 13.415, que dá materialidade a uma substantiva mudança no Ensino Médio Brasileiro, com forte potencial de impacto (negativo) na vida dos jovens pobres deste país (ARAUJO, 2017). Essa reforma previu uma Política de Fomento de Escolas em Tempo Integral, que deve ocorrer de forma gradual, de acordo com a Portaria nº 1.145/2016. Essa política tem como promessa a expansão progressiva do tempo de escolarização dos jovens estudantes e a criação de um Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em tempo integral (EMTI), foco deste trabalho, que analisa a implementação desse programa na rede pública estadual de Minas Gerais.

Metodologia

Em relação ao percurso teórico adotado para este estudo, cabe destacar que se optou por eleger a teoria da regulação e da ação pública como referencial, considerando que se pretende compreender o processo de reforma do ensino médio e a implantação do EMTI, como uma ação-pública regulada, ou seja, um processo político complexo, que leva em conta a heterogeneidade de interesses presentes, as estratégias dos atores envolvidos nos processos, os meandros da tomada de decisão pública, as reinterpretações e reajustamentos no momento da implantação das ações (VAN ZANTEN, 2004).

Nessa perspectiva, considera-se que os atores sociais reagem de diferentes formas às políticas prescritivas, influenciando a fase de implantação. Deve-se, portanto, considerar nas análises, além da dinamicidade própria dos processos de implantação, as interpretações pelas quais as políticas públicas formuladas estão sujeitas (SARAVIA, 2007). Compreende-se, portanto, o processo de implantação como uma negociação/barganha entre aqueles que necessitam colocar a política em ação e aqueles de quem as ações dependem (LOTTA, 2008).

Em relação à agenda externa, esta buscou-se apresentar um panorama dos ditames dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a educação, e verificar as influências delas nas recomendações da Lei nº 13.415/2017 e nas regulamentações que se seguiram sobre o EMTI, na perspectiva de entender a construção de uma agenda globalmente estruturada para a educação.

Foram também analisadas as propostas do campo empresarial para o ensino médio, concentradas principalmente nas propostas do Movimento Todos pela Educação (TPE) e do Instituto de corresponsabilidade pela educação (ICE), considerando que esses grupos se organizaram para influenciar essa reforma e tirar proveito da sua implementação, por meio da oferta de produtos para as escolas públicas e estabelecimento de parcerias.

A pesquisa de campo para analisar a implementação do EMTI em MG, se desenvolveu em três escolas estaduais, sendo uma escola localizada em Belo Horizonte, a segunda na região metropolitana de Belo Horizonte e a terceira em um município no interior do Estado.

Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas a observação nas escolas e as entrevistas semiestruturadas tendo como sujeitos os diretores das escolas selecionadas, os coordenadores do EMTI, os professores, os estudantes e os técnicos da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) envolvidos no processo de implantação da reforma do ensino médio no Estado.

Discussão e resultados

Analisar o EMTI no Estado de MG, por meio da abordagem da política como ação pública, nos permitiu identificar os diferentes atores locais que intervêm nessa política nas escolas pesquisadas (direção, coordenação, professores, estudantes) bem como a participação dos gestores da SEE/MG, além da influência do empresariado brasileiro e dos organismos internacionais, resultando em múltiplas regulações (institucional, de controle e autônoma) em nível local, nacional e transnacional.

Nessa diversidade de atores, aqueles que atuam nas escolas ganham destaque, na medida em que eles possuem influência decisiva na regulação interna das escolas, já que as escolas pesquisadas têm se organizado com a estrutura que possuem, os recursos que obtêm e a equipe disponível ou contratada especificamente para implementar essa política.

A gestão da SEE/MG desempenha um papel relevante na tomada de decisão, já que ela influencia a maior parte das deliberações concernentes à organização e funcionamento das escolas e são a referência no processo de tradução das normas externas e de produção das normas internas além de gerenciar o recurso advindo do governo federal para esse programa. Tudo isso ocorre ao mesmo tempo em que os sujeitos das escolas reinterpretam ou traduzem as diretrizes emanadas da SEE/MG e criam suas próprias estratégias de implantação das atividades propostas, ou seja, exercem uma relativa autonomia em suas ações.

Nesse sentido, entende-se, que, embora as escolas estejam sujeitas ao controle externo da SEE/MG, os sujeitos presentes nas escolas também têm potencial para tomar decisões conjuntas, que defendam seus interesses, mesmo que seja em aspectos mais pontuais, que ocorrem no dia a dia do trabalho.

A regulação transnacional nesse processo fica a cargo da influência dos organismos internacionais, com seus múltiplos relatórios, que buscam influenciar os rumos, encaminhamentos e orientações para o ensino médio, conforme dita a agenda globalmente estruturada para a educação. Um dos principais traços de influência dessas instituições identificados no processo de reforma do ensino médio no Brasil e de programas como o EMTI é a defesa da flexibilização do processo educativo, para os jovens, a fim de subordiná-lo às forças do mercado.

A partir disso, tem-se apresentado um conjunto de mudanças significativas, entre elas, a intensificação das relações entre público e privado, a flexibilização do trabalho e emprego. Nesse cenário, coloca-se como essencial que os indivíduos se tornem também flexíveis, protagonistas e empreendedores para se adaptar ao mundo atual, e serem criativos para levar à frente seus projetos individuais de vida. A educação escolar é um campo ideal para ajudar a promover essas mudanças.

É nesse sentido, que se defende tanto que o processo educativo se constitua por meio do desenvolvimento de um conjunto de competências, como iniciativa, resiliência, persistência, resolução de problemas, organização e planejamento, para que os jovens possam estar preparados para enfrentar os desafios do capitalismo atual, como o desemprego estrutural.

Palavras-chave: Regulação; Ação pública; Reforma do Ensino Médio; Ensino médio de tempo integral.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal, v. 8, p. 219- 232, 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. **A reforma do ensino médio do governo Temer e a ameaça a Educação Básica, pública e gratuita**, 2017. [Apresentação de Trabalho/Simpósio].

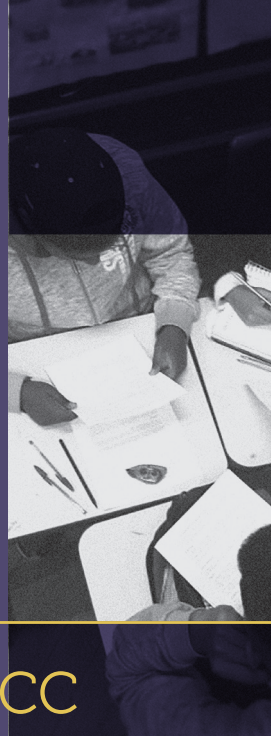
LOTTA, Gabriela Spanghero. Agentes de Implementação: um olhar para as políticas públicas. *In: Associação Brasileira de Ciência Política*, 2008, Campinas. ABCP, 2008.

SARAVIA, Enrique J. **Política Pública: dos clássicos às modernas abordagens**. Orientação para a leitura. Brasília, 2007. (Prefácio, Pós-fácio/Introdução).

VAN ZANTEN, A. **Les Politiques d'éducation**. Paris: PUF, 2004. (Collection Que sais-je?).

GT 2

Reformas curriculares e BNCC



Este Grupo de Trabalho se constitui como um espaço de interação de pesquisas com diferentes abordagens teórico-metodológicas e perspectivas analíticas. O foco é promover o diálogo entre pesquisas que possam contribuir para a compreensão sobre as mudanças curriculares presentes na lei 13.415/2017 e a BNCC. Ao mesmo tempo, são esperados trabalhos que investiguem as possíveis alterações da estrutura curricular, provocadas pela Reforma do Ensino Médio, e seus impactos nos conteúdos a serem ensinados. Diferentes estados divulgaram recentemente novos documentos curriculares para a orientação do ensino médio, em consonância com a lei da Reforma e a BNCC. Nesse contexto, este GT busca analisar e discutir: Quem define os conteúdos e as aprendizagens essenciais? Quais os grupos atuantes nas elaborações dos currículos estaduais e com quais interesses eles se vinculam? Quais os contornos que os currículos estaduais têm adquirido a partir da reforma do ensino médio? Quais conhecimentos permanecem e quais ficarão de fora? Quais princípios têm fundamentado a atual reforma curricular?

Coordenação: Fernanda Dias da Silva, Danielle de Sousa Santos, Tobias Expedito Gasparini.

A BNCC E OS DESAFIOS DE ADEQUAÇÃO ENFRENTADOS PELOS CURSOS DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS - UM ESTUDO DE CASO DA BNC-FORMAÇÃO

Julyana Dias Duarte – UNIFAL
Paulo Henrique de Souza – UNIFAL

Introdução

Este trabalho aborda o impacto que a Base Nacional Comum de formação de professores (BNC-Formação) ocasionará sobre o Ensino Superior das diversas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras, pois trata-se de uma reorganização curricular que estabelece o currículo básico para os cursos de licenciatura e terá repercussão sobre os processos avaliativos conduzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Essa ação está inserida no amplo conjunto de políticas educacionais implementadas pelo Governo com repercussão variada no seio das universidades, devido ao entendimento que ainda não se encontra plenamente estabelecido entre os dirigentes e docentes quanto às mudanças que são recobradas nas matrizes curriculares.

Isso é observado, por exemplo, nas discussões conduzidas no Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Geografia modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Alfenas (Unifal), que tem procurado adequar a matriz curricular contida em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) às diretrizes da Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 de dezembro de 2019.

Metodologia

Atentando para isto, esse estudo procura destacar a transição e desafios enfrentados pelos Cursos de Licenciatura na implementação dessa Resolução em razão da matriz curricular que já possuem e das adequações que se fazem necessárias. Para tanto, recorre a análise de conteúdo, procedendo pesquisa dos referenciais teóricos sobre o tema, com ênfase nas consequências da implantação da BNC-Formação no ensino superior, acompanhando e analisando uma situação real através da observação dos trabalhos que se seguem no NDE do Curso de Geografia modalidade Licenciatura da Unifal, na adequação de sua matriz curricular em atendimento às exigências colocadas pelas diretrizes da Resolução mencionada, pois esse é um processo de construção coletiva permeado por múltiplas visões, ideologias, tecnicismo e parâmetros legais.

Discussão e Resultados

Os trabalhos do NDE do curso mencionado iniciaram-se com o acionamento feito pela Pró-reitora de Graduação junto às Licenciaturas da instituição a partir da orientação recebida do Ministério de Educação e Cultura (MEC), pela implementação da BNC-Formação mediante adequação da matriz curricular segundo os parâmetros estabelecidos na Resolução aprovada. Em face disto, foram convocados os membros do Núcleo e convidados os demais docentes responsáveis por disciplinas obrigatórias ou optativas para avaliarem os ajustes necessários e o impacto sobre a ementa e plano de ensino de suas respectivas disciplinas, analisando e propondo ainda outras adequações necessárias, como é o caso da Extensão, Estágio Supervisionado e Tecnologias da Informação – TICs.

Preocupa a todos os docentes o período pós BNC-Formação, que se efetivará com a avaliação que o INEP desenvolverá em sua rotina de acompanhamento do ensino superior, pois, a partir do vencimento dos prazos, seguramente seguir-se-á uma readequação do processo avaliativo, que repercutirá no desempenho do curso frente aos parâmetros admitidos por esse órgão, assim como perante seus pares.

Segundo Zambon (2017, p. 8), essas avaliações externas são importantes para mensurar o desempenho das IFES, bem como para demonstrar a capacidade das instituições em atender os critérios estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Dessa forma, enfatiza que o processo avaliativo procura identificar “(...) o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação (...)”, mesmo que a qualidade dos Cursos repercute na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Paralela a essa preocupação, o Núcleo também manifestou receio com a ressalva feita por Costa et al (2019, p. 114), no sentido de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza por demais o “(...) conteudismo, a disciplinarização e o controle, por meio de mecanismos que promovem a mercantilização da educação, reduzindo a avaliação a processos externos, baseados em resultados para o ranqueamento de instituições”.

Não é positiva a percepção de que a BNC-Formação esteja reforçando em sua implementação, o histórico processo de desvalorização dos profissionais da educação. Fica evidente que ocasionará resistência na implementação dessa Resolução, sobretudo se ficar subentendido que sua adoção implica na precarização da formação docente e carreira, repercutindo ainda nos salários dos profissionais ou no questionamento da prerrogativa da Escola na produção do saber, do ensino, da aprendizagem e do exercício profissional do docente. (ANFOPE, 2021).

No bojo dessas dúvidas e determinações legais a serem cumpridas, as discussões prosseguem permeadas por temas e conteúdos que atrasam a efetiva adequação dos ementários e planos de ensino das disciplinas, dificultando a implantação satisfatória da BNC-Formação, num processo contrário aos objetivos divulgados que justificaram sua publicação enquanto medida de melhoria da Educação com repercussão na qualidade dos Cursos de Licenciatura e formação docente.

Se esta situação se manifesta noutras IFES, dificilmente essa transição será paulatina e harmônica, havendo a possibilidade de produzir resistências e protelação decidida no seio das universidades públicas num movimento que consumirá energia, tempo e recursos. Talvez o MEC tenha o dever de manifestar às IFES e docentes, que a implantação da BNC-Formação não necessita avançar sob dúvidas e temores, contemplando o exercício do contraditório e a devida parcimônia democrática e elucidativa tão cultivada na Educação.

Conclusões

Por mais que a BNC-Formação seja uma iniciativa consumada pela equipe do MEC e se apresente como uma medida voltada para a melhoria dos cursos de licenciatura, aprimoramento da formação docente e melhoria da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, encontra resistência no seio das universidades em razão de algumas dúvidas que surgem na redação de seu texto, que não demonstra posição favorável à educação integral e integrada, devido à organização curricular adotada que admite competências, tempo, espaço que não promovem a ampliação dos saberes.

Algo preocupante quando se tem em mente que a BNC-Formação promove mudanças profundas nas matrizes curriculares dos cursos e possui um calendário de implantação gradual. Em face disto, a inquietação observada no grupo de trabalho mencionado quanto às modificações que serão implementadas, encontram-se inseridas nessa conjuntura de incertezas, em que apenas o tempo e os esforços dispendidos nessa adequação dos PPP, produzirá o conforto necessário para o engajamento docente.

O processo de avaliação conduzido pelo INEP precisa rejeitar qualquer vínculo com o propósito exclusivo de ranquear o mérito, valor das instituições e cursos com base no conteudismo, disciplinarização e controle, cuidando em explicitar a contribuição almejada de proporcionar aos avaliados um parâmetro de apreciação que lhes proporcione uma referência embasada, que lhes estimule na correção de suas falhas e possibilite a busca por aprimoramento sem estigmas.

Palavras-chave: Licenciatura; Matriz Curricular; Avaliação.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do XX Encontro Nacional da Associação Nacional da ANFOPE “Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”**. 2021. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.
- COSTA, M. C. S.; FARIAS, M. C. G.; SOUZA, M. B. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**. Niterói, n. 10, p. 91-120, jan./jun, 2019.
- ZAMBON, M. C. Base Nacional Comum Curricular e o Impacto nos Processos Avaliativos do INEP da Educação Superior. In: 3º Simpósio Avaliação da Educação Superior 05 e 06 de setembro de 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Avalies 2017, UFSC.

A BNCC E A FORMAÇÃO DE UM SUJEITO EMPREENDEDOR DE CAPITAL HUMANO

Silvia Forato de Camargo – Unicamp
Tobias Expedito Gasparini – Unicamp

Introdução

A atual intensificação – qualitativa e quantitativa – da desregulamentação e da reestruturação dos processos produtivos se materializa institucional e juridicamente nas mais variadas reformas e medidas – como exemplo, o novo regime fiscal (EC nº 95/16), a reforma trabalhista (Lei nº 13.467/17), a reforma da Previdência (EC nº 103/19) e o objeto do presente trabalho, a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17) – implementadas pelos governos pós- golpe desde 2016 e legitimadas publicamente sob os mantras da modernização e da flexibilização.

Mais do que uma estrutura social caracterizada por um conjunto de relações socioeconômicas voltadas para extração de sobretrabalho a partir de regras específicas de uma gerência *flexível* da força de trabalho, o projeto da sociedade neoliberal implica, também, na redefinição das estruturas internas dos indivíduos para que se tornem compatíveis com uma realidade flexível, ou seja, cada vez mais marcada pela incerteza e pelo risco, de maneira que “a disposição de arriscar, porém, não mais deve ser domínio apenas de capitalistas de risco ou indivíduos extremamente aventureiros. O risco vai se tornar uma necessidade diária enfrentada pelas massas” (SENNET, 1999).

A origem do *risco* generalizado está na disseminação de um *ethos* fundamentado pela teoria do *capital humano*, segundo a qual as habilidades, destrezas e capacidades humanas são uma forma de capital e se dividem entre *capital humano inato* – herdado geneticamente – e *capital humano adquirido* – acumulado a partir de atividades educativas e formativas – de maneira que os sujeitos devem buscar, continuamente, investir e, conseqüentemente, valorizar seu capital humano, “fazendo de si mesmos um empreendimento contínuo” (OLSEN, 1996, apud APPLE, 2003, p. 89).

As instituições escolares adquirem, então, papel central na formação deste novo sujeito que é, ao mesmo tempo, o empreendedor e o empreendimento de si mesmo. Neste trabalho, busca-se compreender como a reforma do ensino médio, nas alterações curriculares trazidas pela BNCC, responde as demandas do mercado por um sujeito empreendedor de capital humano.

Metodologia

Para entender como os valores, habilidades e comportamentos associados a formação do sujeito empreendedor de capital humano se manifestam na atual reforma do ensino médio utiliza-se a análise de documentos, leis e do texto da BNCC.

Discussão de Resultados

Em 2018 são apresentadas para a sociedade brasileira as Bases Nacionais Comum Curriculares para o ensino médio (BNCC), trazendo consigo perspectivas que apontam para uma nova concepção de organização curricular e, também, para um novo perfil de sujeito a ser formado. Temos algumas pistas deste novo perfil quando observarmos quais são as finalidades do ensino médio, que

supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, p. 465. 2018)

Ou seja, existe a compreensão de um contexto flexível que exige adaptações constantes do indivíduo para que consiga se inserir e atuar no mercado de trabalho. O trecho acima também apresenta a ideia de projeto de vida, um dos espaços para a inserção das habilidades socioemocionais nos currículos brasileiros.

Além disso, por influência de documentos produzidos por organismos internacionais, como a OCDE, o documento da BNCCEM incorpora e retoma a “empoeirada noção de *competências*” (RIBEIRO, 2018) como norteadora dos currículos.

Dentro desse conjunto de competências, também encontramos a presença das já citadas habilidades socioemocionais, uma perspectiva que vem ganhando espaço no debate educacional, se inserindo no cotidiano escolar desde a década de 1990 e que se encontra, inclusive, na definição do termo *competência*.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores (...). (BRASIL, p. 8, 2018)

É possível encontrar elementos das chamadas habilidades socioemocionais na competência 6 da BNCCEM, associados ao projeto de vida do aluno: “(...) *e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade*” (BRASIL, 2018, p. 9). Também na competência 8 encontramos o desenvolvimento destas habilidades com a saúde emocional: “*Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.*”

Segundo Smolka (*et. al.*) (2015) as habilidades socioemocionais estabelecem uma ideia de unanimidade, de que é fundamental que se desenvolvam determinadas características para que se tenha sucesso em objetivos prévios. Todavia, essa “escolha” não é casual. Erik Fromm, psicanalista alemão do século XX, se utiliza do materialismo histórico para explicar por que alguns traços de personalidade são relevantes e outros não, considera que os chamados valores e virtudes dependem do sistema econômico vigente.

Outro termo importante relacionado às habilidades socioemocionais e ao projeto de vida é o *empreendedorismo*. Tomado como um valor a ser desenvolvido nos indivíduos e na sociedade em geral, o empreendedorismo se destaca no texto por ser *entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade*. (BRASIL, p.466, 2018)

No documento relacionado às ciências humanas, o empreendedorismo volta a aparecer num contexto de transformações nas relações de trabalho, aumento global da riqueza, desigualdades e problemas sociais. Diante dessa situação, novos desafios se apresentam para as Humanidades, incluindo a compreensão do impacto da inovação tecnológica na relação entre produção, trabalho e consumo (BRASIL, p.568, 2018). Esse contexto, segundo a BNCC, leva a proporcionar mais espaço para o *empreendedorismo individual em todas as classes sociais* (BRASIL, p.568, 2018), o que conduz, novamente, a questão da formação de um novo sujeito.

Conclusões

Entendemos que o documento da BNCCEM e a estrutura organizacional do ensino médio apresentada pela lei 13.415/17 apontam para uma formação cultural de jovens em conforme com as transformações da chamada reestruturação produtiva, formando um novo sujeito que deve, independentemente de sua classe social, empreender, desenvolver uma gama de características diferentes e se organizar para os riscos de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Pesquisas empíricas devem ser desenvolvidas no futuro para que determinar de que maneira estes princípios presentes na BNCCEM serão trabalhados em sala de aula, configurando formas passivas de assimilação e ressignificação ou formas conflitivas de resistência e enfrentamento a esses princípios e valores.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R.; AUGUSTO P., G.. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.
- APPLE, M. *Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. Instituto BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 21 de maio de 2021.
- _____, Presidência da República. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**: Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13467.htm>. Acesso em 20 de maio de 2021.
- _____, Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei 9.394/96 (LDB) e dá outras providências. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm>. Acesso em 20 de maio de 2021.
- _____, Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**: Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm>. Acesso em 20 de maio de 2021.
- PACHECO, J. *Competências curriculares*. As práticas ocultas nos discursos das reformas. *mRevista de Estudos Curriculares* 1(1), 59-77, 2002.
- RIBEIRO, M. *A BNCC e a reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso*. *Educ. rev.* [online]. 2018, vol.34, e214130.
- SENNETT, R. *A Corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SMOLKA, A. L. B. (*et. al.*). *O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos*. *Educ. Soc.* [online]. 2015, vol.36, n.130.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE MATO GROSSO: A QUE DEVEMOS ATENTAR?

Weslene da Silva Santos – UFR

Tagiana Maria da Silva Bandeira – UFR

As reformas concretizadas no interior do sistema educacional latino-americanos se fortaleceram no início da década de 1980 e 1990 resultando as políticas educacionais, partindo das influências internacionais que foi de grande interferência (BEECH, 2009). Nesse cenário, o Relatório Delors elaborado pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apresentaram e delinearum um novo modelo de educação para o século XXI (SHIROMA, 2011). A presença das organizações multilaterais como Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e entre outros, que por intermédio de seus documentos não apenas recomendavam as orientações a serem admitidas, tal como propagavam um discurso “justificador” para a reforma educacional. Essas agências além de elaborar reformas educacionais também exportavam a tecnologia para serem implementadas em diferentes contextos (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Desde então, a centralização curricular continua persistindo na crença de um ensino de qualidade como decorrência à elevação de resultados em avaliações externas, consequentemente, a vigilância sobre o ofício docente como a garantia de sua permanência (CUNHA, COSTA, 2019). Essas pressões e reformas educacionais, interferem constantemente nas subjetividades, identidade e cultura dos docentes e alunos. Partindo desse contexto, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar as propostas de políticas curriculares na formação dos professores, mais especificamente no estado de Mato de Grosso. A pesquisa é dinamizada da seguinte problematização: O que muda com a nova proposta da BNCC e a implementação do documento curricular do estado de Mato Grosso e como de certa forma, isso impacta na formação de professores? Quanto à metodologia refere-se a natureza bibliográfica e analítica com base na autora NINAYO (2016) Os procedimentos metodológicos consistiram na análise documental e interpretação de concepções teóricas de pesquisadores mais recentes, como: Lopes (2012; 2015), Cunha e Costa (2019) e Costa (2020) que vão permitir contribuições para interpretar acerca do documento intitulado “as Concepções para a Educação Básica” que respaldam a construção do Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (DRC). Nas preposições da autora Lopes (2015), a história do currículo é sinalizada pela idealização de que possa manter uma base curricular nacional que ampara as decisões sobre as atividades pedagógicas, ensino e saberes, tanto quanto epistemológicos e psicológicos, até mesmo emancipatórios. Os objetivos voltados para a transformação social no universalismo, são alguns exemplos, na qual, se passaram mais de vinte anos e a ideia de um currículo comum e sua relação necessária com a organização de um sistema educativo de qualidade que apresenta ter se hegemonizado nas políticas curriculares. Lopes (2015, p.456) aborda a sua preocupação, em contrapartida, os discursos no campo curricular acabam sendo confiáveis facilmente e alicerçada pelo discurso de “distribuir conhecimento igual para todos, como se conhecimento fosse objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e depois distribuído”. Nesta perspectiva, pondera Lopes (2015), “a política de currículo passa a ser uma estratégia calculada para determinado fim preestabelecido. São escritos parâmetros, diretrizes, orientações, propostas que vão sendo cada vez mais detalhados” (p.456), empenhando-se nos conteúdos cada vez mais explícitos a serem aplicados e as atividades a serem executadas nas escolas. A Base Curricular Nacional Comum, assim como vem sendo defendida, presume apostar em um registro definido, abarcando com um discurso da “verdade”, um conjunto de matérias que obtém o poder de conhecimento principal a ser ensinado e aprendido, persistência para conter a tradução e fixar uma leitura como única a verdadeira. Soma-se ao discurso de um conhecimento comum, que muitas vezes realizam por meio de avaliações externas, atribuindo uma imagem negativa e homogeneizante. Isto é, a base curricular nacional comum, nesse sentido, é concebida para suprir o que falta à escola” (LOPES, 2015, p. 458).

Nesta perspectiva, um currículo sem fundamento é reconhecer a política em um campo de incertezas e sem soluções definidas. De acordo com autora, essa ausência de fundamentos é o que vai propiciar sempre a atuação politicamente na tentativa de elaborar esse fundamento. Isso não elimina, “a ação política como luta pela significação de diferentes projetos contextuais” (LOPES, 2015, p.462). Tais propostas e projetos não são iguais, não encaminham para os mesmos interesses e finalidades, não são neutros, muito menos servem a todos o tempo todo. Em diferentes contextos e espaços de produção de texto e discursos curriculares, em constante movimento de significações, tampouco pode existir (educação para todos ou somos todos pela educação). No documento de referência curricular de Mato Grosso (2018, p. 100), é exposto que, “para a formação continuada, de incumbência da União, Estados e Municípios, tanto as universidades quanto as redes devem pensar como possibilitar aos docentes a compreensão e o engajamento com a proposta”. No decorrer dos últimos dias, temos presenciado através dos canais de informações a descaracterização acerca dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS), onde fica evidente a perda do sentido de uma formação pautada nos saberes entre professores, para uma proposta de formação padronizada e incumbida de gerar resultados satisfatórios. Referir a esse documento na estrutura da proposta de oferta dos cursos de formação continuada em Mato Grosso, reiteramos do que está instituído no texto do documento curricular do estado ao dizer que: “Nesse sentido, em Mato Grosso e nas demais unidades federativas, algumas providências já vêm sendo tomadas enquanto outras consistem em planejamentos de ações futuras” (DRC, 2018, p.101). Neste viés, subentende que muitas mudanças ainda estão por vir. Mudanças essas, que irão impactar e muito a prática docente dos professores, a começar pela normatização de conteúdo, alteração nas grades e matriz curricular das escolas, formas de mediação de ensino, usos de ferramentas digitais, modos de avaliação, entre outros mecanismos de certa forma, estão meramente interligados ao desenvolvimento profissional do docente. Concluímos que ao analisar criticamente o campo político educacional nos processos de políticas curriculares, em seus contextos históricos e culturais, bem como teóricos que permitem desconstruir discursos que é imposto na educação. Pois, os textos das políticas têm uma história representacional, recriados em cada movimento de leitura pelo sujeito.

Palavras-chave: Políticas curriculares; Formação de professores; Proposta curricular.

REFERÊNCIAS

- BEECH, Jason. **A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS NA AMÉRICA LATINA.** *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.35-50, Jul/Dez 2009 Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf>>. Acesso: 10 de set 2020.
- COSTA, Hugo H. Camilo. “Seríamos a política que criticamos?": a interlocução do povo da Geografia na produção da BNCC. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v.10, p. 125-152, 2020. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/913/419>>.
- CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. *Práxis Educacional* (Online), v.15, p.141-163, 2019. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5280/3965>>.
- LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 700-715, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/03.pdf>>.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas** (UnB), v.21, p.445-466, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>>.

SHIROMA, E.O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R.M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.23, n.02, p.427-446, jul/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso: 22 de set de 2020.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Concepções para Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá. 2018. Disponível: <<https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>>. Acesso: 20 de dez de 2020.

NINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

A LEI 13.415/17 E O PROGRAMA NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PILOTO DO ACRE: ANALISANDO O PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO

Adriana Martins de Oliveira – UFAC

Introdução

Este trabalho, configura-se como uma pesquisa de doutorado que se encontra em andamento. Esta, tem por objetivo analisar as (re)interpretações e ressignificações dos textos normativos referentes à reforma do ensino médio pelos sujeitos escolares no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio no estado do Acre.

Para a realização deste estudo, elegeu-se como referencial teórico dirigido à interpretação dos dados, as formulações teóricas produzidas por Basil Bernstein (1996; 2003) no que se refere ao fenômeno por ele denominado de *recontextualização*. A partir do acúmulo teórico produzido pelo pesquisador, destacou-se para fins de análise, os estudos acerca do movimento de transferência do texto curricular de um contexto para outro e a compreensão de que este processo implica a ocorrência de produção de novos significados e elaborações múltiplas acerca da política curricular prescrita. O conceito de *recontextualização* tem sido utilizado na pesquisa com vistas a permear as análises que se referem ao processo de apropriação dos textos normativos oficiais da reforma por meio dos quais as escolas selecionam e realizam um processo de deslocamento de significados, produzindo nesse movimento, novas práticas discursivas e pedagógicas por vezes diversas das propostas originais.

As análises têm sido desenvolvidas com vistas a responder a seguinte pergunta de pesquisa: considerando que a implementação de uma dada política curricular passa pela leitura e interpretação dos documentos oficiais por parte dos sujeitos das escolas, que (re)interpretações e ressignificações dos textos normativos da reforma do ensino médio são identificáveis no processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio no estado do Acre? De acordo com a especificidade do objeto e da pergunta selecionados, a fonte documental utilizada toma como corpus do estudo, textos de natureza normativa referentes a Reforma do Ensino Médio e dados coletados a partir de pesquisa de campo.

Metodologia

Das fontes destacadas como corpus da pesquisa estão os documentos nacionais analisados referentes a reforma, sendo eles a Lei 13.415/17 e as Portarias MEC nº 649/18 e 1.24/18. Com vistas a conectar a análise do contexto nacional com o contexto estadual, foram analisados a Resolução do Conselho Estadual de Educação do Acre nº 143/19 que autoriza a implementação da Lei 13.415/17 em dez escolas piloto em 2019; o Plano de Implementação (PLI); o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC), bem como o Projeto Político Pedagógico e as Propostas de Flexibilização Curricular (PFC) das escolas piloto.

No tratamento da base de dados, os procedimentos metodológicos baseiam-se no método da análise de conteúdo de Laurence Bardin (BARDIN, 2012) por meio do qual foi selecionado dos textos produzidos, categorias temáticas tomadas como eixo estruturante da análise. Das categorias selecionadas, foram destacadas: 1) sujeitos; 2) tempos; 3) espaços; 4) saberes/conhecimentos escolares; 5) parcerias com o setor privado; 6) formas de financiamento; e 7) o processo de avaliação e monitoramento da reforma nas referidas escolas. Tais categorias foram destacadas com vistas a verificação de como estas tem sido ressignificadas no contexto dos documentos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE) e pelas escolas, frente ao processo de implementação do Programa Novo Ensino Médio.

No que se refere ao aprofundamento da análise, a pesquisas de campo conta com entrevistas com a Chefe da Divisão do Ensino Médio da SEE e com os gestores de duas escolas- piloto. No percurso dos trabalhos, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores, assim como os coordenadores pedagógicos e professores de cada uma das escolas piloto.

Desenvolvimento

Em meio a um cenário de divergências, contradições e interesses econômicos, marcado por grandes retrocessos na democracia brasileira, tem-se início a atual reforma do ensino médio. Criada através da Medida Provisória nº 746/16, que após tramitação no Congresso Nacional é transformada na Lei 13.415/2017, passa a ser anunciada pelo governo federal como o Novo Ensino Médio, trazendo como principais alterações a reconfiguração do currículo e de sua organização temporal, bem como alteração das regras de financiamento da educação (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017). Atendendo à referida Lei, o MEC homologa a Portaria nº 649/18 que institui o Programa Novo Ensino Médio e a Portaria nº 1.024/18 que define as diretrizes do apoio financeiro às escolas pertencentes às secretarias de educação participantes do referido Programa.

A Portaria nº 649/18 menciona o apoio às secretarias de educação na elaboração e execução do PLI. Este documento norteará todo o processo de implementação do Novo Ensino Médio. Uma das condições para que as escolas recebam recursos financeiros para a implementação da reforma é a elaboração e implementação do PAPFC pela SEE e da PFC pelas respectivas escolas. Constituindo-se como um documento que deve orientar as escolas piloto na elaboração de suas PFC's, dentre outras informações, a PAPFC apresenta a matriz curricular a ser utilizada pelas dez escolas piloto que iniciaram suas atividades em 2019, autorizadas pela Resolução nº 143/19 do Conselho Estadual de Educação.

Considerações finais

Considerando que o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro se manifesta como um movimento de *recontextualização* através do qual se acarretam diferentes procedimentos de seleção e de deslocamento de sentidos e significados (BERNSTEIN, 1996; 2003), ao se analisar o PLI e o PAPFC elaborados pela Secretaria de Estado de Educação do Acre, bem como as PFC's elaboradas pelas escolas piloto, tem sido possível observar que tais documentos se constituem, em grande medida, de transcrições literais dos documentos normativos nacionais, o que nos impossibilitou, neste primeiro momento da pesquisa, de perceber o movimento de *recontextualização*. Considerando tal situação serão realizadas entrevistas os diretores, coordenadores e professores das referidas escolas, com vistas ao atendimento do objetivo desta pesquisa.

Da análise desses documentos, conseguiu-se depreender que o processo de implementação da Lei 13.415/17 nas escolas piloto do Acre carregam uma concepção do sujeito *empreendedor de si*, numa lógica de responsabilização do trabalhador pelo seu sucesso ou fracasso no mundo do trabalho e uma concepção de conhecimento que serve apenas para a preparação desses sujeitos, alienados e adaptados ao atendimento da reestruturação do mercado atual, marcado por altos índices de desemprego e precarização das condições laborais.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais; Políticas Curriculares; Lei 13.415/17; Reforma do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ACRE. Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 143, de 29 de março de 2019. Autoriza a implantação, a partir de 2019, da Matriz Curricular a ser ofertada em 10 (dez) escolas pilotos do Novo Ensino Médio.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes e Cultura. **Plano de Implementação do Programa Novo Ensino Médio**, Rio Branco, AC, 2019.

- _____. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes. **Plano de Acompanhamento das propostas de Flexibilização Curricular das Escolas do Estado do Acre**. Rio Branco, AC, 2019.
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe código e controles**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. Basil. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 2000, n. 120, p. 75–110, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação
- _____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018**. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI.
- KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso J. Flexibilizar para que? meias Verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, p. 33–44, 2017.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA NA ROTA DA AGENDA NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO

*Juliano Deotti da Silva – UFFS
Ivonete Dalmédico Vanzela – UFFS
Carlos Weinmann – UFFS*

O presente trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo geral refletir acerca do lugar das Ciências Humanas na Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina (SC). Ocorre no âmbito do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó. Neste trabalho, a partir de estudos exploratórios em documentos e de diálogos teórico-conceituais em uma perspectiva interdisciplinar, argumentaremos que o Ensino Médio (EM) catarinense está na rota da agenda neoliberal de educação.

Levamos em consideração as contribuições de Thiesen (2019), Krawczyk (2014), Ribeiro (2018), Tarlau e Moeller (2020), sobretudo para compreender: i) o contexto conjuntural em que emergiu a proposta da atual Reforma do Ensino Médio e sua Base Nacional Comum Curricular (BNCC); ii) a trama que envolve o alinhamento discursivo e o estabelecimento de parcerias entre agentes do poder público e privado; iii) como representações da iniciativa privada estão investindo na implantação da referida reforma e seus interesses.

Metodologicamente, buscamos subsídios na abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (MAINARDES E MARCONDES, 2009; BALL et. al., 2016), assim como em aportes teórico-metodológicos em Shiroma, Campos e Garcia (2005) e análise de conteúdo (FRANCO, 2018). O corpus documental da pesquisa se constitui por relatório de organismo multilateral (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE), legislações que regulamentam o Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017 e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), Pareceres dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, BNCC do EM, documentos expedidos e eventos organizados pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.

Pré-análises realizadas desencadearam mapeamento exploratório de unidades de análise, tais como palavras-chave, pequenos slogans, justificativas e formulações que constituem o vocabulário-discurso da reforma e unidades de contexto, que compreendem a conjuntura das políticas educacionais do país, visando qualificar análises e interpretações. Mapeamos unidades de análise considerando: críticas proferidas ao modelo de EM no Brasil e as defesas promovidas por diferentes agentes na busca pelo consenso da necessidade da reforma; finalidade do EM ou do seu papel na formação das novas gerações; as noções de currículo por áreas do conhecimento, protagonismo juvenil e projetos de vida; formação por competências e habilidades; competências socioemocionais; noções de empreendedorismo, ou ainda, educar e empreender para a vida.

Indícios permitem evidenciar que a Reforma do EM em curso no estado de SC tem raízes históricas mais profundas. Em documento diagnóstico encomendado pela SED-SC em parceria com a OCDE (2010), identificamos o discurso da necessidade de uma reformulação do EM no estado. Tal documento já receitava a oferta de um currículo enxuto, afirmando que “menos é mais”. Outro aspecto ressaltado é de que investimentos estruturais e pedagógicos ainda não estavam gerando resultados satisfatórios em termos de ampliar o acesso ou diminuir os índices de reprovação, evasão/abandono, assim como acerca das aprendizagens, que não estavam em sintonia com o que é exigido em avaliações de larga escala.

Muitos projetos pilotos foram implementados nas escolas da rede estadual desde 2010, a exemplo do EM Inovador e EM Integrado à Educação Técnica Profissional. Em 2017, o governo estadual de SC aderiu ao Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) com projetos pilotos em 17 escolas, com ampliação para 34 em 2018. Nossa hipótese é que esses projetos serviram de referência para a reforma em curso, uma vez que entre as 120 escolas-piloto que estão implantando a Reforma do EM no estado, escolas envolvidas com tais programas foram priorizadas.

No processo de implementação do EMITI, por exemplo, a SED-SC trabalhou em parceria com instituições do campo empresarial, a exemplo do Instituto Ayrton Senna, que acabou culminando na elaboração das diretrizes do programa, intituladas “Cadernos de Sistematização”, o que objetivava interferir na proposta curricular, na gestão escolar e na formação de professores. Nestes cadernos, evidenciamos uma série de palavras-chave e slogans que passaram a ser assumidos nos discursos de sustentação para desencadear a reforma do EM no estado, tais como: protagonismo juvenil, projeto de vida, competências cognitivas e socioemocionais, empreendedorismo/empreender para a vida, flexibilização curricular, comunicação, autonomia, criatividade, colaboração, responsabilidade, abertura para o novo, pensamento crítico, trabalho em time, autoconhecimento e resolução de problemas.

O estudo já nos permite afirmar que um território-rede se formou em torno da Reforma do EM e de sua implantação no estado. Trata-se de diferentes agentes de empreendimento que, conforme Ball (2016, p. 75) estão engajados “na defesa, criatividade e integração”, mas sobretudo na tradução da política em diferentes espaços e escalas. São alguns exemplos destes agentes (que atuaram ou estão atuando na atualidade): Diretoria de Ensino Médio, da SED-SC; Gerentes Regionais de Educação, ligados à SED-SC; Diretores das escolas-piloto; Universidades Comunitárias, por meio de projetos extensionistas induzidos por edital de fomento publicado pela SED-SC (a exemplo do Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional – PROESDE Licenciaturas); Movimento Santa Catarina pela Educação, liderado pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), Instituto Ayrton Senna; Itaú BBA; Fundação Natura e Instituto Iungo.

Nesse sentido, compreendemos que o Estado de SC tem um papel emblemático no processo de implementação da reforma do EM no país, disponibilizando profissionais para o desenvolvimento da proposta, dispondo de recursos para contratação de consultores nas diferentes áreas do conhecimento e promovendo a interlocução com instituições privadas.

Palavras-chave: Ensino Médio; Estado/agentes públicos; Empresariamento da educação; Internacionalização do capital; Discurso hegemônico da Reforma.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5ª Ed. Campinas: Ed. Autores Associados, 2018.
- KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, n. 126, p. 21-41, jan. mar. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/02.pdf>>. Acesso em: 24 de abril de 2021.
- MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: **um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. In: **Educação e Sociedade** Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan/abr, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>, acesso em 25/11/2020.
- OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO). **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina, Brasil, 2010**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/avaliaoesdepoliticasnacionaisdeeducaoestadodesantacatarinabrasil.htm>>. Acesso em: 08. nov. 2020.

- SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Caderno 2: Princípios de Educação Integral** (2017). Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral>>. Acesso: 29 de março de 2021.
- SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. In: **Educação e Revista**. Belo Horizonte, v.34, n. 214130, out. de 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>>. Acesso: 24 de abril de 2021.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>, acesso em 25/11/2020.
- TARLAU, Rebeca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553- 603, mai/ago, 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>>.
- THIESEN, Juares. Currículos da Educação Básica Brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. In: **RIAEE – Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 420-436, abr./jun., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11306>>. Acesso em: 21 de abril de 2021.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E O FUTURO DA SOCIOLOGIA NOS CURRÍCULOS

Humberto Rodrigues de Lima – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

A pesquisa que está em andamento tem como objetivo compreender a reforma do Ensino Médio instituída pela lei n.13.415/17, tendo como recorte como a disciplina de Sociologia. Como será tratada no âmbito da reforma, no currículo da Rede Estadual de Educação do Paraná. As perguntas centrais da pesquisa são: como será tratado, no currículo, o ensino de Sociologia na implementação da reforma? Haverá uma ressignificação do que está presente no texto da lei? Estas primeiras perguntas antecedem a outra: se a reforma chegar no interior da escola, principalmente em relação às Ciências Humanas e, especificamente, à disciplina de Sociologia, haverá resistência?

Para tanto, será acompanhado o movimento da Secretaria Estadual de Estado de Educação do Paraná, em relação à implantação da reforma do Ensino Médio, aprovada pelo Congresso Nacional em fevereiro de 2017, e, agora, denominada Lei n.13.415, proposta pelo governo federal através da Medida Provisória n.746/16.

A metodologia utilizada para análise será o materialismo histórico-dialético, tendo como categorias de método: contradição, práxis, mediação e totalidade, e as categorias de conteúdo, o ensino de sociologia, a implantação da reforma do ensino médio.

A forma pela qual o Ensino Médio brasileiro tem sido organizado em harmonia com o capital pode ser observada no decorrer da História. Prova disso, são as políticas educacionais implementadas nas duas últimas décadas que têm visado exclusivamente à inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Com a aprovação da Constituição de 1988, houve um grande movimento para que a educação brasileira cumprisse o seu papel de atendimento à população, superando o, então, modelo dual da educação. A elaboração da LDB 9.394/96, que durou oito anos, foi um espaço de grandes disputas nos campos político e social e, ainda que aprovada nossa Constituição, denominada de Constituição Cidadã, a LDB não possibilitou avanços significativos na lei que a normatizou.

Moll; Garcia (2020, p.26) afirmam que, nas duas últimas décadas, o Ensino Médio vem sendo foco de discussões, seja pelo setor privado, representado por um grupo de instituições como Fundação Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Airton Senna, Todos pela Educação, dentre outros, seja pelo poder público, via Ministério da Educação e Secretarias de Estado da Educação. Fazem-se presentes também os educadores, representados por sindicatos dos trabalhadores em educação, e entidades de pesquisa e pesquisadores das universidades que, ao longo de décadas, vêm apresentando propostas para a efetiva mudança nesta etapa da Educação Básica.

Algumas tentativas foram realizadas no decorrer dos governos Lula e Dilma, sem, no entanto, terem se consolidado como uma política. De acordo com as autoras, com a chegada de um governo popular ao poder em 2003, criaram-se expectativas de ruptura com a política neoliberal anterior. O que ocorreu, contudo, foi uma acomodação de projetos antagônicos de sociedade e consequentemente de educação, mesmo que, em alguns momentos, se aproximassem de um projeto emancipador, como pode ser observado nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, homologadas em 2012.

Desta forma, as ações propostas não foram suficientes para fortalecer uma política centrada no sujeito e não no mercado de trabalho. Em setembro de 2016, o grupo que assumiu o Ministério da Educação, a partir do movimento de impeachment da presidenta Dilma, enviou ao Congresso Nacional a Medida Provisória n. 746/16 que propôs a reforma do ensino médio. Embora o pretexto utilizado tenha sido a implantação da política de educação em tempo integral, a ênfase dada não foi esta e sim a de minimizar a formação da juventude brasileira a partir da “pseudo escolha” de um itinerário formativo, trazendo para o centro, portanto, o currículo.

A MP, aprovada em 17 de fevereiro de 2017, foi transformada na Lei n. 13. 415/17 e definiu que a implantação da reforma deveria ocorrer de forma gradativa, de 2018 até 2022, ano em que todos os entes da federação deverão ter realizado a sua implantação. Até o momento, alguns movimentos foram realizados para a implementação da reforma. O estado de São Paulo, por exemplo, aprovou as Diretrizes em 2020 e sua implantação teve início a partir de 2021. No Paraná foi constituída no final de 2019 uma Comissão com membros da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e do Conselho Estadual de Educação, mas não apresentou resultados. No início de 2021 a SEED/PR apresentou um documento denominado de 2ª versão e colocou em consulta por alguns dias. Até o momento as informações são de que enviaram ao Conselho Estadual de Educação seguindo os trâmites, mas a comunidade escolar não teve acesso ao que foi o resultado da consulta e do documento enviado ao CEE.

Algumas considerações

A mais visível implementação da reforma até o momento foi a das escolas modelos em tempo integral, que se constitui em uma ação muito específica, com poucas escolas no estado. É importante salientar que a lei foi complementada pela aprovação tanto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC - quanto da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, ambos pelo Conselho Nacional de Educação – CNE.

Ainda acompanhamos o que a Secretaria de Estado da Educação, vem realizando e qual será o tratamento dado ao ensino de Sociologia na implementação da reforma. O objeto da pesquisa é a disciplina de Sociologia, já que esta entra no rol do que denominaram de “estudos e práticas”, no contexto da implantação da reforma nas redes estaduais. De acordo com Silva (2007, p.405), como a Sociologia, em alguns momentos, aparece como saber escolar, pode “estar presente nos currículos das disciplinas, tais como: História, Geografia, Literatura”, e, em outros momentos, como disciplina, mas de forma instável e incerta. A autora ressalta que o que mais prevaleceu foi o saber escolar, apesar de ter tido crescente interesse na discussão da inclusão da disciplina no currículo ainda no período anterior à LDB nº 9394/96.

Neste sentido, a atual conjuntura política coloca novamente em discussão o papel da Sociologia e demais disciplinas das Ciências Humanas, com foco maior em Sociologia e Filosofia. O atual debate descaracteriza tanto no setor político, com a proposta de não financiar cursos da área de humanas, denominados pelos atuais governantes de conhecimentos doutrinadores, quanto nas mudanças na legislação do Ensino Médio que, ao enfatizar a obrigatoriedade apenas de Português, Matemática e Inglês, relega o valor das outras disciplinas na formação dos jovens. Partimos da hipótese de que não haverá mudanças em relação à oferta da disciplina de Sociologia. Para nós, o que deverá ocorrer é um maior impacto em relação ao direcionamento do conteúdo, entendendo que as forças que colocam em xeque a própria oferta da disciplina continuarão atuando no interior das Secretarias de Estado da Educação de todos os entes federados.

No Paraná este movimento se inicia com a mudança, já em 2021, portanto, antes da implantação da reforma da diminuição da disciplina para apenas 1 (uma) aula semanal, indo contra uma conquista do início dos anos 2000 de não ter no currículo nenhuma disciplina com menos de duas aulas.

Palavras-chave: Ensino Médio; Reforma do Ensino Médio; Disciplina de Sociologia.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 13415 de 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso: 13 out 2020.
- MOLL, Jaqueline, GARCIA, Sandra, R.O. **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** In: MOLL, J. GARCIA, S.R.O (orgs). **Ensino Médio no Brasil: que Ensino Médio?** Editora Cirkula, Porto Alegre, 2020.
- SILVA, Ileizi F.A **sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. Cronos, v.8, n.2, p. 403-427, jul/dez. Natal, 2007.

ANÁLISE CRÍTICA DO DOCUMENTO “CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO NOVO ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL”

*Thalita Quatrocchio Liporini – Núcleo de Educação Científica – UnB, campus Darcy Ribeiro
Renato Eugênio da Silva Diniz – Departamento de Educação – UNESP Botucatu – SP*

Introdução

Visando atender as exigências nacionais de reformulação em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), e pelo disposto no documento da Reforma do Ensino Médio, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) revisitou e reorganizou a proposta curricular vigente desde o ano de 2014 (DISTRITO FEDERAL, 2014a; 2014b), relançando uma segunda edição denominada “Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal” (CMNEMDF) (DISTRITO FEDERAL, 2020).

As duas edições afirmam que se baseiam nas perspectivas teóricas da pedagogia histórico-crítica (PHC) e da psicologia histórico-cultural (PsiHC), declarando que abordam temas desafiadores em concórdia com as respectivas teorias educacional e psicológica:

busca aproximações possíveis entre, por um lado, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, consolidadas nos pressupostos teóricos dos documentos da rede pública de ensino e suas unidades educacionais e, por outro lado, as pedagogias do aprender a aprender, presentes nas concepções pedagógicas e organizacionais da BNCC (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 10).

Tanto a PHC quanto a PsiHC se ancoram nos fundamentos filosóficos do materialismo histórico-dialético (MHD), concebendo o homem como um ser social que modifica a natureza por meio do trabalho, de acordo com o surgimento de novas necessidades (LEONTIEV, 1978). Além disso, o que aproxima essas perspectivas teóricas é a “defesa intransigente de uma educação escolar que prime pelo ensino de conceitos científicos, sem o qual [...] a capacidade para pensar dos indivíduos resultará comprometida” (MARTINS, 2016, p. 25).

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), que tem como objetivo identificar e analisar concepções de sociedade, educação, ensino e aprendizagem no CMNEMDF, visando consonância com os pressupostos da PHC e da PsiHC. Para tanto, como objeto de pesquisa, foi estudada a versão mais atualizada do documento (2020) não desconsiderando as condições históricas da formulação e desenvolvimento da primeira edição do currículo (2014a; 2014b).

O contato com a segunda edição do documento se deu a partir do acesso *online*, disponibilizado publicamente pelo endereço virtual da SEEDF. O CMNEMDF é organizado em seis seções distribuídas em cento e noventa e seis páginas. Para este estudo, foram analisados somente os manuscritos trazidos pelas duas primeiras seções: - apresentação e - desafios e perspectivas contemporâneas para o Ensino Médio no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Para eleição das categorias de análise, foi realizada a leitura integral do conjunto de documentos (DISTRITO FEDERAL, 2014a; 2014b; 2020) em diálogo com os fundamentos da PHC, da PsiHC, partindo da categoria metodológica totalidade (MARX, 2003). Sendo assim, as duas seções do CMNEMDF foram discutidas por meio da compreensão das seguintes concepções: sociedade, educação, ensino e aprendizagem.

Considerando a “educação como um complexo que faz parte de uma totalidade social” (MASSON, 2014, p. 220), a análise dos dados apreendidos pelo objeto de pesquisa foi mediada a partir dos pressupostos do MHD.

Resultados e Discussões

A finalidade da educação do CMNEMDF é apresentada na primeira seção do documento, em que aproxima a PHC e a PsiHC aos temas desafiadores “Educação Integral, das Competências para o século XXI, dos Eixos Transversais, da promoção do Protagonismo e das Identidades, [...] e a articulação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com o Ensino Médio” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 10). Além disso, aproxima a PHC e a PsiHC aos ideários trazidos pelas pedagogias do aprender a aprender (idem).

O que é apresentado no documento se mostra em desarmonia com o que defende a PHC e a PsiHC, uma vez que ambas lutam pela superação do modo de produção capitalista por meio do acesso e apropriação dos conhecimentos elaborados e sistematizados pela história dos homens. De forma contrária ao pensamento de ambas as teorias, os temas desafiadores – ancorados pelo ideário do aprender a aprender – defendem, em última instância “a necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2013, p. 432).

De posse do entendimento do que o CMNEMDF reconhece como educação, a concepção de sociedade também é alicerçada pelo argumento de que o currículo intenciona

a formação de cidadãos conscientes sob a concepção multiculturalista para efetiva práxis dos Direitos Humanos e valores sociais. Ela está, portanto, sintonizada com os interesses juvenis e com os valores da cidadania, da sustentabilidade, da diversidade e com os desafios do mundo do trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 13).

O excerto acima expressa o que o currículo compreende como formação humana para atuar na sociedade, pois prima pela exaltação do que a juventude deseja aprender e pela apologia à diferença. Esse entendimento vai ao encontro do que Skalinski Júnior (2005) denomina como naturalização do individualismo, uma vez que o “próprio espírito de democracia e respeito ao grupo acabam soando como intrínsecos ao indivíduo e não construídos por meio de relações históricas” (p. 50).

No CMNEMDF o ensino e a aprendizagem são tratados como a mobilização de competências e habilidades que visam “proporcionar o desenvolvimento global do estudante” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 14). Ao professor compete “perceber e a escutar o que ele [estudante] necessita” (idem, ibidem), promovendo a formação de um estudante dotado de “pensamento crítico, colaborativo e responsável, com vistas a subsidiar instrumentos promotores da autonomia, da empatia e da cidadania” (idem, ibidem).

Tal assertiva não coaduna com o que a PHC e a PsiHC admitem para a função do ensino e aprendizagem oferecidos pela escola. O CMNEMDF caracteriza a formação de sujeitos e a atuação docente embasadas na ausência de conhecimentos, orientadas por ações pragmáticas, de senso comum. De acordo com Malanchen (2016), a escola tem por função o acesso aos conhecimentos clássicos, intencionalmente planejados e mediatizados.

Considerações finais

Cientes de que as discussões dos documentos curriculares fomentados pela BNCC não se encerraram nesta pesquisa e que o esforço para o desvelamento das políticas públicas a favor do capital é luta contínua, seguindo as análises feitas, este estudo considera que o CMNEMDF não é fundamentado de forma coerente nos pressupostos da PHC e da PsiHC. Identificou-se que o documento apresenta e defende concepções contrárias aos pressupostos dessas duas teorias.

Em direção oposta ao apresentado, um currículo pautado e organizado a partir dos fundamentos da PHC não concebe o trabalho como finalidade para a formação do sujeito, mas sim como produção humana e resultado da ação do homem na natureza.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; Pedagogia histórico-crítica; Materialismo histórico-dialético.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressuposto Teóricos**. Brasília, 2014a.
- _____. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio**. Brasília, 2014b.
- _____. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Brasília, 2020.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978. LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014. p. 201-225.
- SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SKALINSKI JÚNIOR, O. **Por que o construtivismo? Uma análise da difusão do construtivismo no Brasil a partir de seus vínculos com os pressupostos neoliberais da sociedade contemporânea**. 56f. 2005. Monografia (Especialização em Teoria Histórico- Cultural). Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR, 2005.

AS CIÊNCIAS HUMANAS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ELEMENTOS CONTEXTUAIS DO TERRITÓRIO CATARINENSE

Dilmar Paulo Pfeifer – PPGGEO/UFFS

William Simões – PPGGEO/UFFS

Ivonete Dalmédico Vanzela – UFFS

O presente trabalho está vinculado a uma investigação que resultará em dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGGEO. Ocorre no âmbito do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Tem como objetivo geral compreender os desdobramentos acerca do lugar das Ciências Humanas (CH) no currículo, em particular, da Geografia Escolar, no contexto de implantação da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina (SC). Neste texto, apresentamos alguns aspectos contextuais da reforma no referido estado. Argumentaremos, também, que o lugar da CH, neste contexto, vem sofrendo abalos: com redução de carga-horária, flexibilização e instabilidade de oferta, abrindo caminhos para o enfraquecimento do contato das novas gerações com conhecimentos escolares desta área.

Metodologicamente, compreende estudos e análises de documentos oficiais em diálogo com diferentes referenciais bibliográficos acerca do tema proposto. Nos ancoramos na abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES E MARCONDES, 2009; BALL et. al., 2016), em subsídios teórico-metodológicos propostos por Shiroma, Campos e Garcia (2005) e de hermenêutica-dialética de Minayo (2002). Buscamos ancoragem, também, nos estudos de currículo e políticas curriculares em Thiesen (2019). O corpus documental da pesquisa vem sendo constituído pelas Leis que regulamentam o Novo Ensino Médio, Pareceres, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, documentos expedidos pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC), Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.

Em SC, desde a publicação da Medida Provisória 746/2016, atual Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que delibera sobre a Reforma do EM, evidenciamos um engajamento por parte da SED-SC em dar início à sua implantação e ao desenvolvimento de diversas iniciativas, entre elas: a adesão ao Programa Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI); a instalação de 120 escolas-piloto visando implantar o ‘Novo’ Ensino Médio (NEM); a aprovação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, junto ao Conselho Estadual de Educação, resultado de adequações em diálogo com a BNCC.

A reforma foi motivada alegando que os documentos oficiais sinalizavam que o EM ofertado era enfadonho e carregado de disciplinas, pouco atrativo e útil à vida dos jovens e seus projetos de vida, apresentava altos índices de reprovação e evasão/abandono (SANTA CATARINA, 2021). Aspectos esses apontados em estudo encomendado pela SED-SC à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2010.

O estudo já nos permite afirmar que um território-rede se constituiu em torno da Reforma do EM e de sua implementação em SC. O acervo documental – composto não só por documentos oficiais, mas também audiovisuais e eventos de ordem administrativa e formativa ofertada pela ou em parceria com a SED/SC – nos permitiu evidenciar a existência de diferentes agentes de empreendimentos que conforme Ball (2016, p. 75) estão engajados “na defesa, criatividade e integração”, mas sobretudo na tradução da política em diferentes espaços e escalas.

São alguns dos exemplos destes agentes em SC (que atuaram ou estão atuando na atualidade): Diretoria de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação (SED-SC); Gerentes Regionais de Educação, ligados à SED-SC; Diretores das escolas-piloto; Universidades Comunitárias, por meio de projetos extensionistas induzidos por edital de fomento publicado pela SED-SC (a exemplo do Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional – PROESDE Licenciaturas); Movimento Santa Catarina pela Educação, liderado pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), Instituto Ayrton Senna; Itaú BBA; Fundação Natura e Instituto Iungo.

As justificativas, a rapidez, a constituição de um território-rede de agentes de empreendimento de políticas em diferentes escalas (nacional, estadual e regional) e setores da sociedade (do poder público, da iniciativa privada, organizações comunitárias e/ou ‘sem fins lucrativos’), a ancoragem nos pressupostos da pedagogia das competências, do aprender a aprender, nos permitem afirmar que o Ensino Médio catarinense está na rota da reforma empresarial neoliberal de educação em curso no país (FREITAS, 2018), é parte constituinte de um contexto marcado pelo “consenso por filantropia” (TARLAU; MOELLER, 2020) e atende expectativa já sinalizada por organismo multilateral implicado em movimento de internacionalização curricular (THIESEN, 2019).

Conforme observamos em Santa Catarina (2021), o redesenho curricular proposto consiste em duas partes: i) formação geral básica, composta por componentes curriculares das áreas do conhecimento; ii) parte flexível, composta por disciplinas como “projeto de vida”; segunda Língua Estrangeira; Componentes Eletivos, a serem escolhidos pelos alunos a partir de um Portfólio (total de 25 componentes), sendo ofertado aquele componente com maior número de escolhas e as chamadas Trilhas de Aprofundamento, composta pelas Áreas do Conhecimento e Técnico Profissional (15 possibilidades de trilhas), que buscam ampliar e aprofundar aprendizagens dos estudantes nas áreas do conhecimento e suas tecnologias, a partir de temáticas que segundo documento supramencionado, “são atrativas para os estudantes e sintonizadas com o contexto histórico, político e social da comunidade escolar”.

Podemos afirmar, a partir dos estudos exploratórios, que o lugar das Ciências Humanas é marcado pelo jogo da hierarquização dos conhecimentos. Enquanto Língua Portuguesa e Matemática estão presentes como disciplinas obrigatórias nos três anos com carga-horária elevada, a área das CH possui redução de aproximadamente 30% da carga horária em relação às matrizes até então ofertadas no Ensino Médio catarinense na parte que cabe à formação geral básica.

Outra característica emblemática emerge da parte diversificada. As escolas-piloto possuem, a partir de uma consulta aos estudantes – pelo menos em tese – a autonomia de ofertar disciplinas eletivas e trilhas de aprofundamento que podem ou não contemplar conhecimentos das ciências humanas. O lugar das CH, desta forma, no âmbito da flexibilização curricular, está caracterizado por instabilidade de oferta, abrindo caminhos de fragilização e enfraquecimento das conexões das novas gerações com a referida área e seus aportes.

Palavras-chave: Ensino médio; Ciências Humanas; Reforma empresarial da educação.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2018.
- MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: **um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. In. *Educação e Sociedade* Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan/abr, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em 25/11/2020.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. *In.* MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método.** p. 83-107. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio** / Secretaria de Estado da Educação. -- Florianópolis: Editora Secco, 2019. p. 60.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.** Caderno 1 – Disposições Gerais. Santa Catarina: SED, 2021.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política:** subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *In.* **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>, acesso em 25/11/2020.
- TARLAU, Rebeca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *In.* **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553- 603, mai/ago, 2020. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>>.
- THIESEN, Juarez da Silva. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. *In.* **Educ. Pesqui.** [online]. vol. 45. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022019000100526&script=sci_abstract&tlng=pt>.

AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E O 5º ITINERÁRIO FORMATIVO NO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO PARA O ENSINO MÉDIO

*Patrícia Souza Marchand – UFRGS
Mariângela Bairros – UFRGS*

Introdução

O presente trabalho apresenta uma análise do Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM). O objetivo desta pesquisa foi verificar, através de análise documental, a relação entre as diretrizes curriculares presentes no 5º itinerário no RCGEM e as políticas neoliberais. O RCGEM foi elaborado pela Secretaria do Estado do RS (SEDUC/RS) com objetivo de estabelecer as aprendizagens consideradas essenciais para os estudantes, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC- EM), elemento central na reforma do EM instituída pela Lei nº 13.415 de 2017. O RCGEM é estruturado em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, dentro das áreas de Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Formação Técnica e Profissional, sendo este último o foco desta pesquisa.

Metodologia

Este trabalho consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo análise documental. O documento analisado foi o Referencial Curricular Gaúcho para o ensino médio. A análise se deu a partir das seguintes categorias: objetivo de formação do 5º itinerário, a composição dos itinerários formativos da Educação Profissional e Técnica (EPT), temáticas dos itinerários, conteúdos presentes nos itinerários formativos. Como ferramenta de apoio para análise qualitativa foi utilizado o software Nvivo, que possibilitou identificar expressões frequentes e que permitiram estabelecer a relação entre o documento analisado e as diretrizes neoliberais para as políticas públicas.

Discussão

As políticas neoliberais estão presentes no Brasil desde o período da ditadura militar (1964-1985), porém, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que a materialização de reformas neoliberais ganha força através da reforma administrativa, com ações de Estado mínimo, e repetidos com maior ênfase e consequências para a garantia dos direitos sociais no governo Bolsonaro, instaurando, portanto, a reedição do Estado Mínimo, estando neste momento em fase de efetiva implementação.

Atualmente, no RS, vivenciamos a reedição do Estado Mínimo com a desresponsabilização do Estado, o sucateamento das escolas públicas, estabelecimento de parcerias público-privadas, elaboração de políticas educacionais voltadas para atender o mercado, retirada de autonomia das escolas e desvalorização dos profissionais da educação.

O Governo do RS vem traçando uma linha de descompromisso com a educação pública, conhecida nacionalmente nestes tempos obscuros de não políticas públicas educacionais e de não valorização da educação pública. Se considerarmos o período histórico iniciado em 1998, como o governo de Olívio Dutra, são 24 anos em defesa de uma educação pública de qualidade. Neste período, tivemos apenas dois governos considerados progressistas (Olívio Dutra (1999 - 2003) e Tarso Genro (2011 - 2015), estando os demais 16 anos o RS sob a égide de governos neoliberais e de protecionismo da iniciativa privada.

Conforme MORAES (2001), as principais ideias neoliberais consistem em privatizar empresas estatais, diminuir a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados, transferências para iniciativa privada das atividades sociais (educação, saúde, previdência etc.) e estabelecer a lógica de mercado como um modelo de funcionamento para outras instituições sociais.

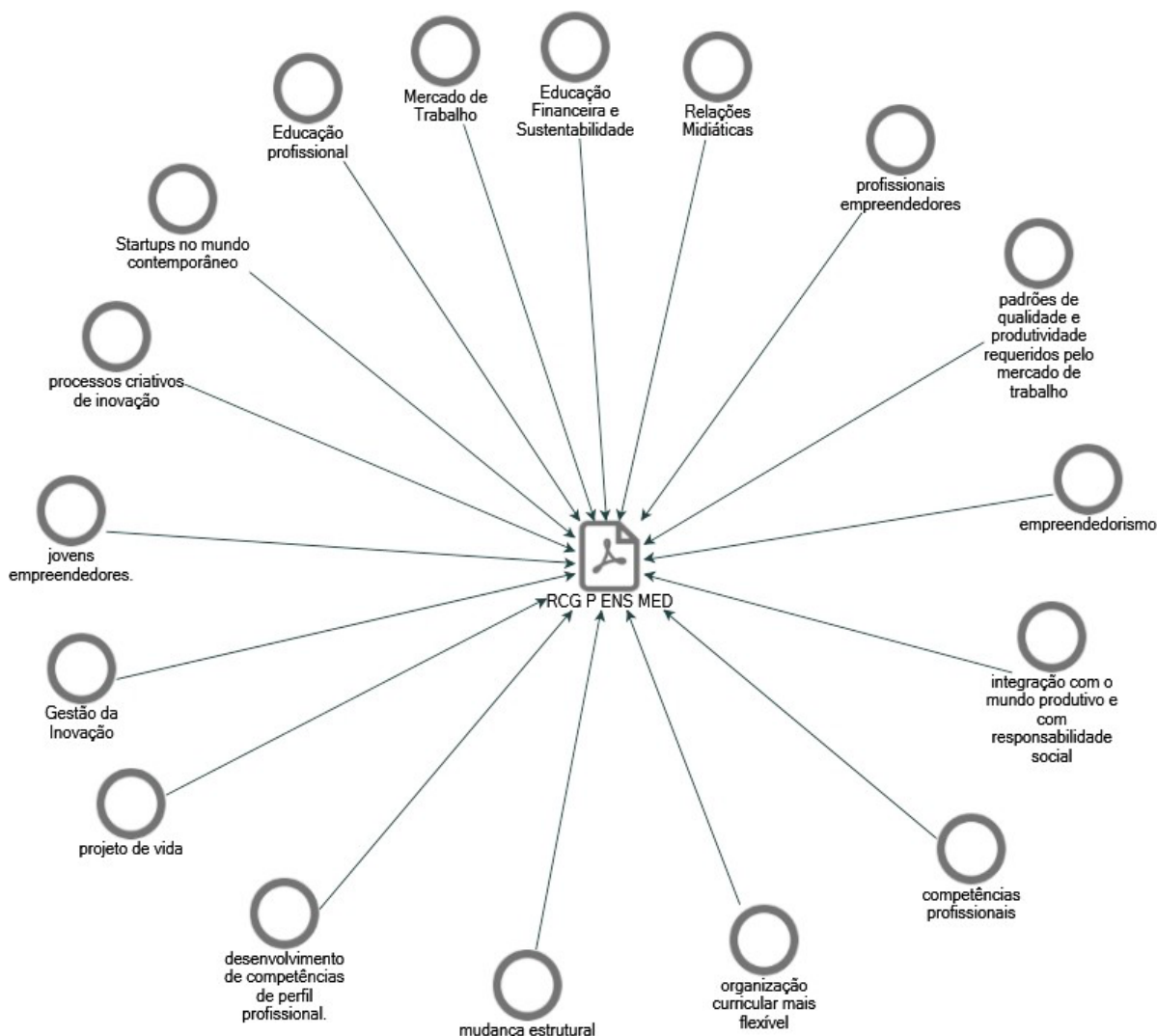
É exatamente nesta lógica que se estabelece a nova reforma do EM e que se constituíram os itinerários formativos para EPT no RCGEM que estão organizados ao longo de três anos. (RCGEM, 2020, p. 409)

A elaboração do RCGEM não teve um debate público amplo e aberto para definição da formação entendida como necessária para os jovens e, desta forma, para definição dos itinerários formativos. Foi um processo aligeirado, sem debates amplos e sem escuta da sociedade gaúcha. A EPT é composta por 5 eixos e 17 itinerários, sendo:

EIXO	ITINERÁRIOS
INOVAÇÃO	<i>Startup</i> com foco em Jovens empreendedores
	Projetos e Processos com ênfase nas soluções para a cidade (Social, Ambiental e Econômica)
INFORMAÇÃO	Programação de Jogos Digitais
	Qualificação Profissional em Informática
RECURSOS NATURAIS	Produção Agroindustrial Regional
	Produtor Olericultura
	Fruticultura
	Produtor em Pecuária Regional
	Produção Agroecológica
	Produtor em Culturas Regionais
	Gestão, Empreendedorismo e Inovação Tecnológica
CONTROLE DE PROCESSOS INDUSTRIAIS	Robótica Básica
	Design Industrial
	Auxiliar de Automação
GESTÃO DE NEGÓCIOS	Comércio e Serviços
	Hospitalidade, Turismo e Lazer

Fonte: RCGEM, 2020

A partir deste quadro é possível identificar a lógica neoliberal em cursos voltados para atender as demandas do mercado. Isto ficou mais evidenciado na análise, realizada a partir do software Nvivo e apresentada no mapa a seguir. Podemos identificar a conexão entre os itinerários ofertados e a relação com a lógica de mercado presentes nos objetivos e conteúdos dos 17 itinerários referentes a EPT pelo número significativo de expressões



Elaborado pelas autoras.

Esta relação é explicitada por LAVAL (2019, p.109)

A representação da educação dada pelo neoliberalismo pode parecer de uma simplicidade bíblica: como toda atividade, pode ser aproximada a um mercado concorrencial, no qual empresas ou quase empresas especializadas na produção de serviços educacionais, submetidas aos imperativos do rendimento, têm a finalidade de atender aos desejos de indivíduos livres em suas escolhas mediante o fornecimento de mercadorias ou quase mercadorias. Essa concepção quer que se admita como evidente que as instituições sejam “conduzidas” pelas demandas individuais e pelas necessidades locais de mão de obra, e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional. Nesse modelo, a educação é considerada um bem de capitalização privado.

No mapa apresentado verificamos que os itinerários oferecidos na EPT estão atrelados às necessidades locais de mão de obra que devem atender aos interesses privados das grandes empresas. A opção do governo do RS é cada vez mais atomizar o conhecimento, e com isso atrelando a qualificação técnica dos jovens que cursam o ensino médio a interesses privados e de mercado.

Existem dois conceitos que atravessam todo o RCGEM desde a BNCC, competências e habilidades, conceitos vazios e ultrapassados e vinculados à lógica neoliberal. Igualmente, palavras de significantes vazios atravessam e se repetem em todo o documento como: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, empreendedorismo, projetos de vida, investigar, analisar, avaliar e discutir.

Destacamos que a realidade das escolas da rede estadual do RS evidencia um distanciamento entre o proposto e o que pode efetivamente ocorrer. As escolas não podem ser responsabilizadas pela não implementação de tais itinerários.

Resultados

A BNCC EM produziu uma ruptura no conceito de educação básica estabelecido na LDBEN/96, a partir do estabelecimento dos itinerários formativos. Mas, para além disso, vivemos no Brasil uma desresponsabilização no que concerne às responsabilidades do estado brasileiro em relação à educação pública. O RCGEM traz, de forma devastadora, a relação entre as necessidades do mercado e formação dos jovens no 5º itinerário formativo prescrita na Lei 13.415/2017.

Os itinerários formativos poderão levar a uma fragmentação da formação conforme o percurso trilhado pelo estudante, comprometendo a formação geral dos estudantes do EM sob a égide uma falsa flexibilização do currículo. Não há escolhas fora do que está prescrito pela SEDUC/RS e, neste caso, um menu que atende claramente as diretrizes neoliberais, estabelecendo uma relação direta entre a educação escolar e as necessidades do mercado. A partir da análise realizada nos perguntamos: de que formação estamos falando, quais os desafios para o mundo do trabalho no século XXI?

Conclusões

Chama-nos atenção a capacidade de deslocar o debate, de ludibriar a sociedade gaúcha, pois não houve diálogo como característica fundamental para o desenvolvimento dos jovens. Não existe educação integral, não existe direito a escolhas, tampouco articulação com projeto pedagógico, que muitas vezes inexistem na maioria das escolas.

Entendemos que o debate a ser realizado e que esta pesquisa faz a sua contribuição é de que precisamos denunciar um conjunto de falas vazias e estéreis do governo estadual do RS, mas que acreditamos não ser diferentes na maioria dos estados brasileiros.

Palavras-chave: ensino médio; itinerários formativos; reforma curricular; neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

SECRETARIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Referência Curricular Gaúcho**
- Ensino Médio. 01 ed. Porto Alegre: Seduc/RS, 2020. 540 p.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. 326 p.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001. 154 p.

AS REFORMAS NEOLIBERAIS E A FORMAÇÃO HUMANA: O PAPEL EMANCIPATÓRIO DO ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO CURSO TÉCNICO EM METALURGIA DO IFMG *CAMPUS* OURO PRETO

Júlio César de Souza – IFMG/UFES

Marcelo Lima – UFES

Introdução

Nos anos finais da primeira década dos anos 2000 foi possível, diante da expansão e da estruturação significativa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), vivenciarmos o nascimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Posteriormente, o ingresso e a atuação nas unidades de ensino da rede nos possibilitaram vivenciar intensamente sua realidade. Com os seus desafios e suas possibilidades, passamos a compreender essa rede de ensino como uma oferta escolar pública de reconhecida qualidade, que representa, pela sua especificidade curricular e sua estrutura física e tecnológica, um espaço privilegiado de formação e de emancipação humana.

Em vários momentos históricos, e até mesmo nos mais recentes, o projeto formativo da educação básica e profissional da rede pública federal é objeto de disputa hegemônica que produz (ou tenta produzir) ajustes progressivos e regressivos na prática escolar, com a redefinição do papel do ensino das ciências humanas no currículo escolar, bem como a sua integração ao ensino técnico.

Para reconstituir essa lógica, objetivamos revelar sua materialidade, trazer e elencar os elementos empíricos dos supostos efeitos (reais ou pretendidos) das reformas educacionais na reconfiguração dos currículos, indagando sobre como seus aspectos progressivos e regressivos redefinem a função social da oferta escolar da RFEPCT.

Metodologia

Metodologicamente, pretendemos assumir o triplo e combinado caminho que vai da pesquisa bibliográfica, passa pela investigação documental dos registros históricos, com foco no curso técnico em Metalurgia do IFMG *campus* Ouro Preto e recorte temporal de 1997 a 2020 e culmina com entrevistas, que buscará revelar a percepção dos sujeitos (docentes das ciências humanas e educandos desse curso) sobre o objeto de estudo. Para tanto, precisaremos responder, entre outras questões, como os projetos de hegemonia e de educação nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC) (decreto nº 2.208) (BRASIL, 1997) e Michel Temer/Jair Bolsonaro (lei nº 13.415 e BNCC) (BRASIL, 2017) (BRASIL, 2018) redefiniram o peso e o valor do ensino das ciências humanas na formação dos educandos do IFMG *campus* Ouro Preto.

Inicialmente, buscaremos, por meio do escrutínio dos registros escolares, revelar os indicadores temporais e de conteúdos de ensino previstos, pertinentes às configurações curriculares históricas e atuais. Com base nesses elementos, pretendemos avaliar como a materialização das mudanças legais das reformas educacionais definiu a participação do ensino das ciências humanas no projeto educativo dessa instituição. Complementarmente, por meio de entrevistas, evidenciaremos a fala dos sujeitos - docentes das ciências humanas e educandos do curso técnico em Metalurgia - afim de problematizar o valor e a importância do ensino das ciências humanas no projeto educativo do IFMG *campus* Ouro Preto.

Discussão e resultados

A escola pode ser vista como *lôcus* privilegiado para o processo de socialização dos indivíduos e para a sua inserção na sociedade. Sendo assim, verifica-se que, se há na sociedade capitalista sujeitos e classes sociais não só distintas, mas também antagônicas, haverá, tendencialmente, um projeto de educação não só diferente, mas diferenciado, que tenta vincular, de modo coerente com a estrutura social existente, os saberes a serem ensinados aos papéis a serem exercidos.

Nesse sentido, emerge na escola uma função social que se estrutura fora dela, pelo processo de trabalho capitalista que estratifica em muitas funções enquadradas e redutíveis a divisão social e técnica do trabalho, o que explica, de algum modo, a relação entre escola, conhecimento e tecnologia. Por conseguinte, o trabalho humano tem, por um lado, um papel estrutural e ontológico na produção do ser humano. Por outro lado, na experiência histórica do capitalismo, uma função alienante, o que o torna um mecanismo deseducativo.

No entanto, tais premissas colocam, ao projeto educativo humanizador e, portanto, emancipatório de transmissão para cada indivíduo do legado cultural, moral, científico e tecnológico do gênero humano em toda sua completude, obstáculos contra os quais a prática escolar deve não só transgredir como superar. Em busca de outro projeto de sociedade e de educação, almeja-se um projeto educativo que tem como perspectiva a formação *omnilateral* universal que se realiza e se viabiliza como escola única, pública, laica e de qualidade, socialmente referenciada nos marcos teórico-epistemológicos do pensamento educacional crítico que se fundamenta no marxismo.

Sobre a contribuição de Gramsci e Marx na crítica da sociedade capitalista e de seus processos de reprodução social, à luz da contribuição do pensamento educacional crítico, vislumbra-se uma educação que toma o trabalho enquanto princípio educativo. Assim, acredita-se na premissa de que somente a união entre as características escolares de formação geral e de formação tecnicista permitirá fomentar as dimensões políticas do trabalho em si. Nesta direção, Gramsci (1979) aponta que somente aliando esses dois aspectos da formação é que poderia haver oportunidades para que todos alcançassem a constituição de cidadania e a sua autonomia, independente da sua profissão ou classe social.

Segundo Ferreti (2009), Marx e Gramsci pensavam a escola como um importante instrumento político, de modo que ela não era percebida como um local em que o sistema era reproduzido, mas sim como uma das mais importantes possibilidades de resistência e luta pela emancipação humana.

Para Lombardi (2010) Marx e Engels defendiam uma educação politécnica, em que havia uma articulação entre teoria e prática, na qual acontecia a transmissão, durante todo o processo de produção, dos princípios gerais, dos aspectos científicos e das ferramentas necessárias para a transformação da sociedade capitalista. Para que isso acontecesse, seria necessário o estabelecimento de homens plenamente desenvolvidos e o incremento da produção social. Nesse contexto, a formação humana aprimora o processo de produção, tendo em vista que ao passo que o trabalho traz novas demandas, ele também apresenta novas possibilidades.

A educação apresenta um caráter emancipatório, o que possibilita ao homem adquirir conhecimentos para que possa resistir aos processos de dominação, de alienação e de transformação da sua realidade. Para Manacorda (2000) Marx e Engels apontam essa divisão, como a responsável por tornar o trabalhador em um ser unilateral, ou seja, sem permitir o seu desenvolvimento integral (MANACORDA, 2000). Nesse sentido, a educação é fundamental para a busca da *omnilateralidade* do ser humano, pois a procura pela integração perpassa pela aproximação dos processos educativos e produtivos. Contudo, o seu objetivo é romper com a unilateralidade, tornando o homem apto para o mundo do trabalho, capaz de pensar sobre a sua condição, a transformação social e a capacidade para desenvolver as suas potencialidades.

Considerações

A realidade da RFEPCT pode ser pautada pelo estágio de desenvolvimento curricular, que se relaciona com o grau de integração do ensino das ciências humanas ao ensino dos saberes e técnicas da formação específica, evidenciando o seu papel relevante na formação crítica dos educandos, bem como na sua progressão escolar no nível superior. Em nossa hipótese, as idas e vindas das reformas neoliberais, evidenciadas nos projetos políticos e nas mudanças legais, estabelecem mediações e contradições que tendem a reformatar, ao longo do tempo, a organização curricular na rede federal. A aprovação e implementação da contrarreforma do Ensino Médio e seu desdobramento com a operacionalização da BNCC e V itinerário no contexto do IFMG, fragiliza e desvirtua a função social do ensino das ciências humanas, esvaziando sua articulação com o ensino técnico e impossibilitando um projeto viável de formação humana.

Palavras-chave: Ciências Humanas; Ensino Médio Integrado; Educação Profissional; Reforma do Ensino Médio; BNCC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília, 1997. BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

FERRETTI, C. J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnicidade. In: **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.7, 2009, p. 105-128.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, [s.n.], 2010.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2000.

CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SERGIPE: REFORMA CURRICULAR E PANDEMIA

*Jonaza Gloria dos Santos
Edson Matos Barreto
Suanam Glória Fontany*

No dia 06 de maio de 2021, o currículo do Novo Ensino Médio do estado de Sergipe foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), após um período de construção iniciado em maio de 2019. Durante esse tempo, várias ações foram realizadas para que se chegasse ao produto final, ou seja, o currículo aprovado pelo CEE. A primeira etapa dessa construção, foi a escolha dos redatores-formadores que ocorreu por meio de edital do Processo Seletivo Simplificado publicado no final de abril de 2019, e a posterior convocação dos aprovados em maio, quando se iniciaram também as reuniões técnicas. Os primeiros encontros foram realizados na modalidade presencial e tinham como objetivos: conhecer o processo de construção do currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovado em 2018; promover discussões teóricas sobre a abordagem epistemológica dos componentes; formar grupos de estudo; cadastrar colaboradores; alinhar as agendas de trabalho da equipe etc. Ao longo desse processo as ações foram se organizando em torno de alguns objetivos que culminaram com a produção da versão preliminar do currículo. Essa primeira versão foi submetida à consulta pública em dezembro de 2019 e ficou aberta a contribuições até 20 de março de 2020; já a segunda versão ficou submetida de 20 de julho de 2020 a 23 de agosto de 2020, ambas contribuições foram realizadas através de uma plataforma online.

A etapa da Consulta Pública prevista para o novo currículo do Ensino Médio é uma etapa amplamente participativa dentro da elaboração do currículo, na medida em que ela garante a legitimidade e a representatividade do território. O público-alvo das consultas foi a comunidade escolar, técnicos pedagógicos das Secretarias Estaduais, Municipais e técnicos das Diretorias Regionais de Ensino, sociedade civil organizada, das redes de ensino federais, estaduais, municipais e privadas.

Convém ressaltar que as etapas de consulta pública e as etapas de participação popular do currículo, em razão do contexto de pandemia, ocorreram de forma diferenciada, o que afetou o seu processo de consolidação democrática. Nesse sentido, tanto a versão preliminar quanto a segunda não acompanharam o mesmo protocolo de ações públicas que o currículo do Ensino Infantil e Fundamental aprovado em 2018. Além desse porém, o percurso histórico de construção e lançamento do Novo Ensino Médio nos permite considerar que as implicações democráticas dele começaram bem antes da pandemia.

Percurso histórico nacional

Para entendermos as primeiras implicações da construção democrática do Novo Ensino Médio, convém (re)lembrar que a Medida Provisória (MP) nº 746, que o editou, foi lançada em 22 de setembro de 2016, menos de 30 (trinta) dias após o golpe de 31 de agosto de 2016; tempo escasso para uma reforma educacional de impactos tão profundos na educação pública. Antes de completar 06 (seis) meses, a MP foi sancionada como a Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017. E por ela, foram alteradas as Leis nºs 9.394/1996 de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDB, a Lei nº 11.494/2007 que regulamentava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, elementos da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT e a Lei nº 11.161/2005 que retirou a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola, entre outras alterações. A retirada da língua espanhola da grade curricular enfraquece a identidade da América Latina, a qual deveríamos fortalecer. Na época, foram muitas as movimentações da sociedade civil organizada e professores em oposição a tal medida. Esse fato já se revela antidemocrático pela ausência de discussões e justificativas.

Apesar de vender-se como “Novo Ensino Médio - Escolas em Tempo Integral”, as alterações legais da reforma estão centradas na mudança estrutural da organização do Ensino Médio. Essas modificações se consolidaram com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o Ensino Médio

em 2018 e as posteriores atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNEM, materializando as transformações no Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. Em março de 2019 foi lançada a Frente de Currículo e Novo Ensino Médio encabeçada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME. Essas instituições formularam a agenda de trabalho dos temas considerados prioritários para estados e municípios. Importa destacar que houve dois encontros presenciais em 2019 com técnicos e demais profissionais envolvidos na produção dos currículos, e dois encontros em 2020, sendo o último em maio já no formato online e do qual nós redatoras - formadoras de Sergipe participamos.

Em Sergipe, no dia 05 de abril de 2019 a Secretaria da Educação, do Esporte e da Cultura - SEDUC anunciou o lançamento nacional do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC). O programa tinha por objetivo “prestar auxílio aos estados, municípios e o Distrito Federal no processo de elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC” (<https://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=14265>). Assim, em maio de 2019 estavam selecionadas(os) as(os) redatoras(es)-formadoras(es), as coordenadoras de área e as articuladoras de itinerários formativos. Cumprindo, inicialmente e presencialmente, uma agenda de reuniões formativas e em dezembro desse mesmo ano, tínhamos uma primeira versão do novo currículo. Ela foi submetida a consulta pública em plataforma online; ficou para participação popular por 90 (noventa) dias. Ao final desse período, já estávamos em pandemia e por problemas tecnológicos não tivemos nem uma plataforma eficiente, nem uma expressiva participação, o que obrigou a coordenação do programa a adotar um plano de trabalho sistematizado com um cronograma escasso que dificultou e inviabilizou discussões de amadurecimento dos processos democráticos, tais como, tempo de divulgação para a participação juvenil e sindicatos de professores, entre outros. Com a pandemia e suas dificuldades próprias e imperativas, os seminários regionais foram reduzidos a reuniões virtuais com cadastro antecipado de participação, o que dificultou também, uma maior presença de possíveis interessados.

Na análise dos caminhos que comprometeram a participação democrática na construção do novo currículo do ensino médio em Sergipe, é imperioso que se perceba o tempo que foi definido para as consultas públicas; no caso de Sergipe, 90 (noventa) dias para a primeira e 35 (trinta e cinco) dias para a segunda. Entre as duas versões temos um espaço de pouco mais de 04 (quatro) meses. Esse foi o tempo de amadurecimento político, executivo e administrativo.

O <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/> acompanha o planejamento e a regulamentação dos currículos. Atualmente, 20 dos 27 estados da federação já estão com seus novos referenciais curriculares nos respectivos conselhos estaduais de educação e 09 estados já cumpriram todas as ações da construção curricular. Sergipe está com 85,71% das ações concluídas. Isso porque, ainda não atualizada no site a aprovação do currículo pelo CEE no último dia 06 de maio. Há que se considerar que essa agilidade em termos de construção curricular na educação básica é preocupante, e mais ainda se o que foi suprimido ou acelerado, diz respeito ao tempo necessário para as contribuições profissionais e a participação popular para a consolidação democrática do procedimento. Etapas essas almejadas nas Consultas Públicas.

Algumas considerações

A pandemia e as implicações para a construção democrática do currículo do novo ensino médio em Sergipe é um dos aspectos que precisam ser acompanhados ao longo da sua aplicação. Como redatoras-formadoras desse currículo, avaliamos que uma escolha política da Seduc, alinhada a uma ação coordenada com os diversos setores sociais, possibilitaria a mobilização e realização desses seminários em formato virtual, se houvesse tempo. O que nos remete a necessidade imperiosa de se acompanhar a aplicação e os primeiros resultados desse novo currículo; sugerimos ao final da primeira turma. Mas, já podemos sim concluir, que o currículo do novo Ensino Médio de Sergipe, da forma como foi construído, comprometeu a representação da diversidade e pluralidade juvenil, étnica, social e cultural do território sergipano.

Palavras-chave: Currículo; Novo Ensino Médio; Pandemia; Reforma Curricular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415/2017 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 22 maio de 2020.

Currículo de Sergipe- Educação Infantil e Ensino Fundamental. Aracaju SE: SEDUC, 2018. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/consed/gt-ensino-medio/sobre-a-frente-de-curriculo>>. Acessado em 20 de maio de 2021.

<<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>>. Acessado em 20 de maio de 2021.

<<https://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=14265>>. Publicado em 05.04.2019. Acessado em 20. de maio de 2021.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA (EPT) NO PARANÁ: O FIM DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO?

Sandra Regina de Oliveira Garcia – UEL

Céli Mariano Jorge – Rede Pública Estadual de Educação do Paraná

Elaine Cristina Nascimento – Rede Pública Estadual de Educação do Paraná

Apresentamos neste trabalho, uma análise preliminar da proposta do Referencial Curricular do Novo Ensino médio, elaborada para a Rede Estadual de Educação do Paraná, com recorte específico na parte que trata da EPT. A proposta do Referencial foi disponibilizada para consulta pública no período de 03 a 28 de fevereiro e enviada posteriormente ao Conselho Estadual de Educação em sua versão finalizada. Seguindo a regra dos demais documentos elaborados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não contou com a participação do público das escolas, nem das universidades ou outros segmentos da educação, sendo concebida por grupos designados pela própria secretaria.

Apontamos como problemática a redução da EPT a um dos cinco itinerários formativos (IF) da parte flexível do currículo do Ensino Médio, ou seja, ao quinto IF, denominado *Itinerário Formativo de EPT*, o que ocorre com respaldo da Lei nº 13.415/2017 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT, aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2021. O referencial paranaense vem completar o conjunto de instrumentos legais e normativos que instituem o desmonte da Educação Profissional, na linha da contrarreforma do Ensino Médio iniciada com a MP nº 746/2016. Documentos que recuperam concepções da década de 1990 e impõem duras alterações para a EPT, apontando para o fim do Ensino Médio Integrado.

Assim, destacamos como objetivo deste trabalho denunciar e dar visibilidade às incoerências imputadas à EPT na proposta do Referencial Curricular do novo Ensino Médio do Paraná. A metodologia utilizada foi a análise documental, conforme Lüdke e André (1986), com foco na organização e oferta da EPT apresentada na proposta do referencial.

Na perspectiva da proposta do referencial aqui analisada, o Ensino Médio é sentenciado ao desaparecimento, pois as possibilidades ditas como integradas no IF da EPT, representam parcelas fragmentadas incapazes de cumprir as finalidades dessa formação. Fato inaceitável, uma vez que os cursos do Ensino Médio integrado apresentaram ótimos resultados, desde a sua implantação em 2004, sendo responsáveis pelo maior número de matrículas, depois do Ensino Médio regular, conforme dados do texto introdutório do próprio referencial. Trata-se, portanto, de um curso consolidado que tem seu ponto alto na formação integrada, sólida em termos de conhecimento científico, bem articulada com o mundo do trabalho e com as demandas técnicas requeridas. Um curso de matrícula única, realizado na mesma escola, pautado no trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da formação humana.

A proposta do Referencial apresenta o objetivo de “facilitar a inserção e a atuação do estudante no Mercado de trabalho” (p. 26), o que confere à EPT uma visão mercantilista da educação, vinculada aos interesses do capital. Contrária, portanto, os princípios fundantes da formação humana, subjugando-os à condição de mercadoria.

Com relação às mudanças impostas pela nova *arquitetura* ressaltamos que não há compatibilidade entre a concepção do Ensino Médio Integrado e a concepção da proposta do Novo Ensino Médio. A concepção de Ensino Médio Integrado compreende uma educação unitária, politécnica e omnilateral, que visa superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, enquanto a formação proposta no Novo Ensino Médio, a partir de competências e habilidades, fundamenta-se na simplificação e no viés mercadológico. Outra questão que nos chama atenção são as referências às parcerias público-privadas, com o argumento que as mesmas devem ser “estimuladas a fim de viabilizar percursos formativos e ambientes de aprendizagens distintos que insiram os cursistas na realidade do setor produtivo” (p. 11). Na verdade, esse discurso evidencia o interesse na privatização das ofertas da EPT que poderão ser realizadas em outros espaços e em outras instituições de ensino, sendo favorecida a oferta pelo setor privado e a desescolarização do ensino.

Também são destaques na proposta o apelo ao protagonismo juvenil e, consequentemente, o projeto de vida, utilizado como correspondente ao empreendedorismo, que no documento aparece como “estímulo ao desenvolvimento da autonomia para escolhas e para o prosseguimento dos interesses individuais” (p. 27). A promessa de escolha pelos estudantes também aparece nos itinerários formativos, o que dificilmente poderá se efetivar, uma vez que a oferta dos itinerários está sujeita às possibilidades dos sistemas de ensino, conforme art. 36 da Lei nº 13.415/2017.

Vale destacar, ainda, a falta de clareza do texto dificultando a compreensão da organização dos Itinerários Formativos. Porém, considerando que seguem as novas Diretrizes da EPT, entendemos que irão compor os dois tipos de formação: na *Formação Técnica* com habilitação mediante conclusão de um curso técnico de nível médio, conforme CNCT ou habilitação por meio de um conjunto de cursos de qualificação profissional (saídas intermediárias), regulados pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); ou na *Formação Profissional*, com certificação de conclusão do Ensino Médio, mas não como técnico de nível médio, porém, detentor de um conjunto de qualificações de curta duração desarticuladas entre si e completamente fragmentadas. Alertamos que a fragmentação no processo formativo está presente tanto em uma formação quanto em outra, tornando evidente que tudo que foi construído no Estado do Paraná em termos de formação integrada deixará de existir.

O documento apresenta uma sequência histórica das legislações da EPT, porém, não faz referência ao movimento político e ideológico que as envolveram, e possibilitaram os avanços e retrocessos no decorrer do percurso, até chegar à Lei 13.415/2017 e as novas Diretrizes Curriculares da EPT.

Quanto às possibilidades de oferta, são citadas três: presencial, a distância e uma terceira que é o modelo híbrido, com parte da carga horária presencial e parte na EaD, conforme prevê o art. 26 da Res. nº 01/2021. Destaca-se a vinculação da EPT à EaD numa perspectiva de empobrecimento da formação, por desconsiderar a relação teoria e prática e possibilitar que o estudante participe do curso sem vivenciar essa relação fundamental para a formação profissional técnica. Fato contraditório no texto, uma vez que entre os princípios da EPT, a serem considerados nos IF são apontados “a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional” e “a indissociabilidade entre educação e prática social” (p. 12). Ao final do enunciado dos princípios vem a elucidação das reais finalidades da proposta do novo Ensino Médio “por fim, deve-se buscar o alinhamento e a colaboração entre os diferentes ofertantes da EPT, de modo a potencializar a efetividade dos cursos e elevar a empregabilidade dos egressos” (p. 28), dando transparência a sua intencionalidade mercantil.

Outra questão que destacamos é a confusão semântica apresentada no texto, com a apropriação de termos da referência crítica como: formação integral, integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura; trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, mundo do trabalho, entre outros, em conjunto com termos do pensamento neoliberal: competências e habilidades, laborabilidade, empreendedorismo, protagonismo, competências socioemocionais, empregabilidade, mercado de trabalho, projeto de vida. Além disso, são estabelecidos diálogos com autores do pensamento crítico e utilizados para fundamentar a concepção da proposta, no intuito de confundir os leitores, numa adesão consentida ao que está sendo proposto. Nas palavras da Professora Acácia Kuenzer “Já se afirmou que um dos problemas trazidos pelo discurso da pedagogia da acumulação flexível, que tem na aprendizagem flexível a sua metodologia, é a confusão semântica causada pela utilização de termos iguais para expressar concepções diferentes. (KUENZER, 2017, p. 342).

Para concluir, reiteramos a situação de retrocesso outorgada à EPT pela proposta do referencial do novo Ensino Médio no Paraná, com a retirada de direitos essenciais consolidados e oferta fragmentada e empobrecida do conhecimento. Fato que requer a denúncia e a convocação de todos os educadores em prol da luta pela defesa de uma educação de qualidade, democrática e transformadora.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2021.
- BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016a. **Portal da Legislação**, Brasília, 22 set. 2016a.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; **Portal da Legislação**, Brasília, 2017.
- KUENZER. A. Z. **Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, 2017.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ELEMENTOS DE ANÁLISE SOBRE A CAPTURA DA EJA NA BNCC

Marcos Vinícius Reis Fernandes – UERJ
Gláucio Martins da Silva Bandeira – UERJ
Márcia Soares de Alvarenga – UERJ

Introdução

No curso das versões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2015, 2016 e 2018), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi praticamente pouco mencionada pelos reformadores da educação básica, a despeito das discussões e proposições dos Fóruns de EJA organizados em todo o país. Tendo em vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, aprovadas em 2000, tenham representado um passo importante nas orientações sobre os sentidos das especificidades de um currículo para jovens e adultos trabalhadores que recorrem a EJA para se escolarizarem, a pouca visibilidade da modalidade sugere que ser invisível ou quase invisível não significa deixar de existir, mas como deverá ser visto e capturado.

A (in)visibilidade capturada pode ser vista quando o Conselho Nacional de Educação, em 2018, permitiu que 80% da carga horária definida para a EJA possa ser cumprida a distância. A Educação a Distância deve ser mais uma opção a ser oferecida aos jovens e adultos que, muito embora recorra à estratégia operada pela linguagem que considera “a diversidade dos sujeitos da EJA” e suas condições objetivas de seguir adiante o seu projeto de escolarização, abre possibilidades para a oferta da EJA no mercado privado de certificações, aprofundando a insuficiente qualidade e a redução de matrículas em cursos presenciais nas redes públicas de ensino.

Neste sentido, concordamos com a formulação do pensador marxista francês, em que

Indivíduos determinados entram em relações sociais e políticas determinadas (que eles estabelecem em sua prática, que eles “fazem”, mas que não dependem deles, que eles não escolheram). O vínculo entre a estrutura sociopolítica e a produção se observa, se mostra. (LEFEBVRE, 2001, p. 44)

Na perspectiva desta problemática, o objetivo do trabalho é examinar a invisibilidade que situa a EJA, não apenas no já reiterado lugar periférico nas políticas públicas, mas no “ponto cego” ou pouco iluminado na nova BNCC.

Metodologia

Faremos uso de análise documental e bibliográfica, buscando superar o aparente da imposição dessa reorganização curricular na EJA instituída pela BNCC e suas consequências materiais para os milhares de trabalhadores que continuam tendo o direito à educação negado.

Partimos da compreensão do currículo como espaço político de disputa com ideais de mundo divergentes e desse modo consideramos a BNCC como expressão da visão burguesa de sociedade, construída através do protagonismo de instituições financeiras e empresas privadas. Sendo assim, utilizamos o método materialismo histórico-dialético para além de uma perspectiva metodológica, entendendo-o como uma postura epistemológica que envolve concepção de mundo, de realidade e de vida na sua conjuntura a partir do qual podemos compreender a EJA na dinâmica da totalidade social.

Discussão e resultados

A BNCC prevista legalmente no Plano Nacional de Educação 2014-2024, a partir de 2015, vinha sendo debatida com a comunidade escolar e acadêmica através da participação democrática, contudo, com o golpe parlamentar de 2016 que culminou com o impedimento da então presidenta Dilma e a assunção de Temer há uma reorganização do Estado brasileiro. Desde então, a prática de contrarreformas no Estado vem se dando a largos paços. Destacamos as reformas trabalhista e da previdência, a lei da terceirização

total, Emenda Constitucional nº 95/16 que congelou o investimento em gastos públicos durante 20 anos, a reforma do ensino médio e a implementação da BNCC.

Montoro (2014) nos ajuda a compreender essa realidade ao analisar que essas contrarreformas são utilizadas como saída para crise do capital na atual estrutura imperialista, onde se busca a destruição de forças produtivas em especial a força de trabalho.

Vinculado a esse projeto de desmonte de direitos da classe trabalhadora, Gonçalves (2019) nos ajuda a pensar o papel da BNCC no contexto de conformação da realidade, expropriando a possibilidade de promoção da criticidade e baseando-se em um projeto pedagógico de atomização dos sujeitos. Chama-nos a atenção a exclusão de componentes curriculares voltados para essa demanda reflexiva como a Sociologia e a Filosofia. Ainda nesse sentido, inclui-se que a orientação curricular deve ser voltada à construção do projeto de vida do educando e não da sociedade.

Busca-se também, através das diretrizes da BNCC uma pedagogia voltada para educar para novas sociabilidades das formas atuais de acumulação do capital de modo que o estudante, no caso da EJA oriundo das classes subalternizadas pelo sistema do capital, crie métodos de suportar e naturalizar a realidade dada. Desse modo, nega-se uma educação com propósito de

[...] elevar o pensamento do aluno da síncrese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações simples), partindo da formulação do método em Marx (SAVIANI, 2008, p. 263)

A ênfase nas competências em detrimento de aprendizagens que possibilitem mediações críticas sobre a realidade e consciência de ser social está associado a um movimento de desinvestimento na oferta da EJA com consequências nas políticas que envolvem a sua oferta (formação de professores, livro didático, infraestrutura das escolas etc.) e consequente fechamento de escolas e turmas de EJA, visto os avanços em sua oferta a distância e a indução junto aos exames de certificação.

Neste contexto, cabe perguntar então qual o lugar da modalidade em um país em que cerca de 82 milhões de sujeitos da EJA (IBGE, 2020) têm seu direito à educação escolar negado pelo Estado. Como se espera sanar esta grande dívida social sem que se estabeleça uma política pública para a modalidade?

Sendo assim, verificamos não condizer a prática de fechamento de turmas e escolas de EJA realizada por diversas redes públicas estaduais e municipais de educação do país com a justificativa de falta de demanda ao capturarmos um universo com cerca de 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais em estado de analfabetismo, 52 milhões com 15 anos ou mais sem concluir o ensino fundamental, 22 milhões com 18 anos ou mais sem concluir o ensino médio; em uma realidade nacional contraditoriamente com apenas 3,2 milhões de matrículas em turmas de EJA (IBGE, 2020). Essa invisibilidade da modalidade que refrata na BNCC reflete na não política ou melhor na política de exclusão dos sujeitos (de direito) da EJA.

Conclusões

Sendo assim, o texto da BNCC cooptado por concepções privadas desinteressadas com um projeto de sociedade que subverta nossa dependência em relação aos países do centro do capitalismo. Pode-se compreender essa problemática ao ver a substituição da categoria “desenvolvimento ao longo da vida” para “aprendizagem ao longo da vida”. O desenvolvimento pauta-se em um projeto coletivo de nação que se busca e a aprendizagem é algo particular de cada sujeito.

Cabe aos educadores da EJA uma atuação fincada no trabalho e não para o trabalho, que busque “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996) e não meramente alimentar o mercado. Nesse sentido, fica evidente que o que se esconde na aparente invisibilidade da modalidade na contrarreforma em curso é a sua exclusão dos espaços escolares em uma perspectiva crítica e emancipatória de educação, inserindo-a especificamente em um contexto de mera certificação para o mercado do trabalho.

A escassez de documentos curriculares e de políticas públicas para essa modalidade de ensino evidencia a necessidade de atribuirmos novos sentidos à indiferença, à invisibilidade e aos silenciamentos em relação à EJA, sendo necessária cada vez mais a mobilização de coletivos que tragam visibilidade, discussões e reflexões para que os sujeitos da EJA tenham o seu direito à educação garantido dentro das suas especificidades.

Palavras-chave: EJA; BNCC; Invisibilidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº. 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 19 abr. 2021.
- GONÇALVES, M. E. S. A Base Nacional Comum Curricular e a subalternização do direito à educação. In: **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. UCHOA, A. M C.; SENA, I. P. F. S. (Orgs.). Porto Alegre: Editora Fi, 2019.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://bityli.com/R1cA8>>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- LEFEBVRE, H. **A cidade do capital**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.
- MONTORO, X. A. **Capitalismo y Economía Mundial: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI**. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.
- SAVIANI, D. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ENSINO MÉDIO E A REFORMA DE 2016

Susana Schwartz Basso Mestranda em Educação pelo PPGEDU/URI, vinculada à Linha de Pesquisa de Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas.

Professora de Educação Básica.

Jaqueline Moll Professora do PPGE/UFGRS e PPGEDU/URI.

Introdução

No Brasil a *reforma* do Ensino Médio, através da MP nº 746/2016, que se tornou Lei nº 13.415/2017, flexibilizou conteúdos. A problemática que desencadeou essa escrita pode ser formulada do seguinte modo: A partir da flexibilização da *reforma*, o acesso ao conhecimento, está disponível a todos os estudantes? A presente discussão tem como objetivo refletir com vistas à ilusão de “escolha” que a *reforma* propõe.

O presente trabalho foi realizado através de metodologia bibliográfica, apresentaremos as discussões e resultados sobre o Ensino Médio seu acesso e permanência mediante a universalização e obrigatoriedade, refletiremos sobre a *reforma* de 2016, seu caráter ilusório em contextos escolares distantes da vida cotidiana e desejos dos estudantes, e por fim teceremos a conclusão.

Metodologia

Este estudo possui cunho teórico e reflexivo, utilizamos metodologia bibliográfica sobre o Ensino Médio a *reforma* de 2016, as proposições e/ou discussões em torno do tema. Ancorado nos autores: Arroyo (2012), Moll (2014, 2017, 2020), Young (2007) e Legislação vigente.

Discussões e resultados

Após a expansão dos anos da Educação Básica, tendo como referência a Emenda Constitucional nº 59/2009, que prevê a obrigatoriedade da escolarização da população entre 4 e 17 anos, a meta foi universalizar o acesso, mas de fato esse acesso é universal? O Ensino médio, etapa conclusiva da Educação Básica contempla todos os jovens?

Conforme legislação vigente, o Ensino Médio é direito de todos, na prática esse “direito” anuncia a lógica propedêutica para os poucos destinados ao ensino superior e a lógica da profissionalização para os jovens das camadas populares, que historicamente a partir da colonização vem sendo submetidos a relações desiguais. Nesse sentido, Arroyo (2012) assegura que os ideais de justiça social pela educação somente será realidade se tiver avanço na justiça cognitiva ou se forem superadas e incorporadas às concepções inferiorizantes dos “Outros” que ainda permeiam no pensamento educacional.

Não conhecer a história, pode ser elemento dificultador sobre o diagnóstico no campo educacional. É preciso entender o processo tardio da educação brasileira que perpassa os tempos, o desigual e o seletivo da escolarização, num modelo que ainda hoje traz reflexos ao negar a Educação Básica de qualidade a boa parte das crianças e jovens (MOLL, 2014).

As crianças e jovens vão à escola, segundo Young (2007), para aprender aquilo que não conseguem assimilar por meio de suas relações e vivências com o cotidiano, para esse autor, o conhecimento poderoso tem uma característica emancipatória, formas contemporâneas de responsabilidade estão ameaçando enfraquecer os limites entre o conhecimento escolar e o não-escolar, com a alegação de que esses limites inibem um currículo mais acessível e economicamente mais relevante (Português e Matemática). Essa perspectiva só irá desvelar a negação da aquisição de conhecimento poderoso aos alunos que já são desfavorecidos que não nasceram com sobrenomes privilegiados, onde seu acesso ao saber é limitado.

No Brasil, a *reforma* do Ensino Médio, através da MP nº 746/2016, que se tornou Lei nº 13.415/2017, que ocasionou mudança na LDB nº 9394/96, a na Meta 3 do PNE, essa reforma evidenciada a flexibilização dos conteúdos. Da carga horária de todo o Ensino Médio, no máximo 1,8 mil horas (60% do total) serão comuns, destacamos que não há na Lei um parâmetro definido com relação ao

tempo mínimo destinado à BNCC. O restante será dividido em cinco itinerários formativos para escolha do estudante. Essa “escolha” é o ponto exaltado na mídia pelo governo federal para justificar as mudanças. O que permeia o discurso é a possibilidade de o estudante poder optar por uma área de seu maior interesse para aprofundar conhecimentos.

A partir dessa flexibilização o acesso ao conhecimento, na realidade pode estar cada vez mais distantes dos jovens, pois essa “escolha” do que querem estudar, considerando que a maioria das escolas de Ensino Médio, é única nos municípios de inserção e não conseguem oferecer estrutura, profissionais, materiais e consequentemente o itinerário que o estudante escolher. A *reforma* ilude a perspectiva de alavancar a etapa, como afirma Moll (2017), se a *reforma* parte de um diagnóstico parcial e ilusório, suas determinações encontrarão pouco eco na vida real das escolas, a autora ainda enfatiza, pior do que isso, encaminhar-se-ão para encobrir faltas e problemas históricos, sob o discurso de flexibilizar e modernizar.

Essa “prática” distante de objetivar e oferecer aos estudantes e ao sistema educativo um “passaporte a cidadania”, a *reforma* pode ser vista como a padronização do ensino-aprendizagem para atender setores do empresariado, onde prevê avaliações externas, sem olhar para as particularidades das escolas, dos estudantes.

O sistema educacional aparece nos discursos ilusórios da *reforma* como política prioritária podendo ser comparada na prática com o que o Banco mundial já afirmou e continua com esse intuito, baseado na prioridade de “satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem das massas de modo que todos os indivíduos possam participar eficazmente no processo de desenvolvimento” e, por conseguinte, “ser útil para incrementar a produtividade e, também, melhorar as oportunidades dos grupos menos desfavorecidos” (BANCO MUNDIAL, 1974, p. 60).

Na perspectiva de formação humana integral, a *reforma* de 2016, suprime áreas fundamentais do currículo obrigatório, comprometendo objetivos de formação de competências cognitivas, afetivas e operacionais, implicando aos grupos sociais (desfavorecidos) o pensar e atuar com autonomia, pausando o desenvolvimento da personalidade e da reflexividade, mediante os contextos escolares distantes da sua vida cotidiana e desejos.

Nesse sentido, Moll e Garcia (2020, p. 22) ressaltam que:

Apesar da aparente ‘homogeneidade’ das trajetórias dos jovens no ensino médio, os jovens que vivem do seu trabalho, “arrimos de família”, procedentes de classes populares, recebem uma formação aligeirada, com condições extremamente inferiores em termos de qualidade educativa.

O acesso universal dessa etapa final, tende ampliar a heterogeneidade social, que marca um contexto de desigualdades, haja vista as condições de “muitos” que se diferem das condições de “poucos”, considerando as experiências e estruturas completamente diferentes desses muitos jovens, compreendidos como os desinteressados, os principais responsáveis pela sua própria reprovação e evasão, sendo que os processos avaliativos externos, não expressam todos os aprendizados com relação a formação humana integral.

Conclusões

Os desafios de acesso e permanência na idade certa ao Ensino Médio, remete à descontinuidade da expansão financeira, políticas públicas e ou programas que visam a qualificação pedagógica dos profissionais da educação, garantindo assim ensino e aprendizagem de qualidade.

A *reforma*, através da flexibilização de conteúdos e da ilusão de optar pela área de interesse, assume uma perspectiva distante de oferecer aos estudantes dessa etapa conclusiva e ao sistema educativo um “passaporte à cidadania”. Essa prática, com a padronização do ensino e aprendizagem para atender setores do empresariado, prevê avaliações externas sem olhar para as particularidades das escolas, dos estudantes em sua formação humana integral.

Esse tão sonhado “passaporte para a cidadania”, distante de se concretizar mas ao mesmo tempo possível se o sistema educativo apresentar e efetivar uma proposta pedagógicas, voltada para o desenvolvimento das capacidades humanas, conformem a Resolução nº 340/2018, em seu Artigo 10, afirma que “A escola que oferta o Ensino Médio deverá acolher as populações jovens, adultas e idosas, com propostas pedagógicas adequadas e flexíveis ao seu processo de desenvolvimento, garantindo sua permanência e conclusão dos estudos”.

Palavras-chave: Ensino Médio; Reforma 2016; Passaporte para a cidadania.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.
- BANCO MUNDIAL. **Educación**: documento de política sectorial. Washington, D.C.: World Bank. 1974.
- BRASIL. Lei nº 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: 16 abr. 2020.
- _____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. [...] **dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica [...]**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- _____. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014.
- _____. 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 [...]**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 16 abr. 2020.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, 2014, p. 369-381. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447/578>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MOLL, Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771/725>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (Orgs.). *Ensino médio para todos no Brasil: que ensino médio?* Porto Alegre: Cirkula, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução nº 340, de 21 de março de 2018. Define as Diretrizes Curriculares para a oferta do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino. Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://files.comunidades.net/profemarli/resolucao_0340.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 101, Campinas, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DESENCONTROS COM A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

*Juliana Oliveira de Santana Novais – Unicamp – Uneal
Maria das Graças Correia Gomes – Uneal*

Nosso intuito neste trabalho é observar a desvalorização das ciências humanas dentro da reforma do ensino médio na perspectiva da formação humana integral. Utilizamos como procedimento de pesquisa a análise documental. Assim, para análise da lei nº 13.415/2017, que expõe a reforma do ensino médio, utilizamos a perspectiva crítica - dialética, recorremos aos estudos do Gramsci que trata sobre a formação humana integral.

Utilizando da defesa de que o ensino médio (EM) não atendia as demandas dos jovens em relação à formação e a inserção no mercado de trabalho, em 2012 foi criada uma Comissão Especial com o objetivo de desenvolver Estudos e Proposições para a reformulação do EM. Com o golpe político em 2016, Michel Temer assume como presidente, a política educacional é reformulada, e em caráter de urgência, é aprovada por meio da Lei nº 13.415/2017, ficando conhecida como Nova Reforma do Ensino Médio.

O processo apressado de discussão e aprovação da Lei 13.415/17 desconsiderou políticas anteriores que se constituíram a partir do acúmulo feito em debates com a sociedade, educadores, jovens e pesquisadores sobre o ensino médio brasileiro. (LEÃO, 2018)

A nova lei modifica artigos da LDB e estabelece a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Entre as principais mudanças que podemos destacar estão: aumento da carga horária, currículo mais flexível alinhado com a BNCC e os itinerários formativos focados nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. À primeira vista, o Novo Ensino Médio, como ficou conhecido, pode parecer uma reforma que atende aos jovens de 15 à 17 anos, entretanto, numa leitura mais crítica de suas propostas, observamos o desencontro com a formação humana integral.

Ao justificar a reforma do EM pela necessidade de um currículo mais flexível, pressupõe-se que a quantidade de disciplinas é um dos problemas que causa a evasão escolar, o que acaba direcionando a reforma para um esvaziamento do conhecimento e a uma valorização às áreas que interessam ao mercado, como: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. Essa precarização acaba levando a uma formação unilateral do jovem, muito criticada por Gramsci (1982).

Gramsci (1982) defende uma escola que prepare o aluno para a vida em condições de atuar nas escolhas que deseja, e dar ênfase ao ensino médio, que seria a última fase do processo de educação básica, critica a escola tradicional e a denomina de oligárquica por que serve à formação de uma elite de futuros dirigentes para uma determinada classe social. No sentido de romper com essa proposição permite-se criar o tipo único de escola preparatória que conduza o jovem a escolher o curso profissional e ao mesmo tempo o formando para a capacidade de pensar, de estudar, de dirigir e até mesmo de controlar quem dirige.

Ao ver a realidade das escolas, Gramsci faz severas críticas à instrução dada aos jovens, nos quais Manacorda (2013, p. 204) defende: “há uma ausência de uma dialética política intensa e a separação consequente entre escola e a vida que criam e perpetuam o caráter retórico e a inadequação didática e cultural da escola”.

Para Gramsci a profissionalização não deveria acontecer na escola média, a perspectiva de escola unitária vai ao encontro de uma formação humana de forma completa, em condições do jovem dominar os conhecimentos necessários para uma futura profissão, são dados elementos que se aperfeiçoe tanto no trabalho intelectual como no manual ou técnico/ industrial. Uma visão aperfeiçoada de uma educação integral, em que prioriza o humano nas suas capacidades cognitivas para acesso ao conhecimento

acumulado pela humanidade, tanto teórico quanto prático, na busca por atitudes que o faça independente e consciente das suas escolhas.

Ao contrário do que Gramsci defendia, era cada vez maior o número de escolas profissionalizantes, as quais se direcionavam para as classes subalternas da sociedade, no sentido de restringir os conhecimentos mais gerais numa acentuada divisão de classes, cada vez mais reforçadas pelas escolas médias. Com a preparação apenas para o profissional nesta classe não haveria o intelectual, apesar de Gramsci (1982, p.7) afirmar que “todos os homens são intelectuais”. Por isso a defesa por um novo intelectual através da formação de uma escola única, que alie uma cultura geral, humanística, formativa, com o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual.

A formação humana integral envolve a esfera de um indivíduo holístico em suas dimensões sociais, éticas, educacionais, estéticas, econômicas, políticas e culturais. Ideário a ser perseguido na história da humanidade, desde a educação na Grécia e Roma antigas. Entretanto, ao definir na LDB (art. 36) que os estudantes do EM terão livre poder para escolher um entre os cinco itinerários formativos, a formação se torna mais enrijecida e empobrecida, uma vez que os alunos não poderão mudar o itinerário e as escolas não serão obrigadas a ofertar todos os itinerários. (LEÃO. 2018) O que acaba por levar ao desencontro com a formação humana integral, já que a educação se torna fragmentada em áreas do conhecimento, criando com isso uma diminuição das disciplinas que os estudantes cursarão durante o EM.

No que diz respeito a um dos itinerários formativos, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o que chama a atenção é o esvaziamento dos conteúdos e a falta de uma formação sólida. A flexibilização prevista nos itinerários formativos reduz o número de disciplinas obrigatórias diminuindo os conteúdos a serem ensinados.

Obrigatórias durante todo o ensino médio serão somente as disciplinas Português, Matemática e Inglês. O resto fica distribuído nas duas outras categorias que são: componente curricular obrigatório e estudos e práticas obrigatórias (Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia). (KRAWCZYK; FERRETI, 2017)

Ao integrar Sociologia e Filosofia com Geografia e História na área de ciências humanas e sociais, a BNCC, documento norteador tanto para os componentes curriculares como para os itinerários formativos, não detalha como a Filosofia e a Sociologia deverão aparecer nos currículos. As disciplinas aparecem de forma dissolvida organizadas em competências necessárias para o desenvolvimento do estudante. Concordamos com Bodart e Feijó (2020) quando dizem que a reforma do ensino médio causa a impressão de que estamos vivenciando um retrocesso ao voltar em um velho debate, que já parecia superado, sobre a “desdisciplinarização” do currículo” (BODART; FEIJÓ, 2020), tornando a Sociologia e Filosofia vítimas do processo.

Ao analisar o documento oficial da reforma do ensino médio, intitulado novo ensino médio, constatamos um desencontro com a perspectiva de formação humana integral defendida por Gramsci, pois o mesmo defende uma escola unitária que proporcione aos jovens o conhecimento acumulado pela humanidade, as áreas do conhecimento, todas consideradas imprescindíveis na formação do sujeito. O novo ensino médio valoriza áreas que servem exclusivamente ao mercado de trabalho e desvaloriza as ciências humanas, consideradas importantes para um sujeito crítico, politizado e atuante na sua realidade.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio; Formação humana integral; Ciências humanas e sociais; Itinerários formativos.

REFERÊNCIAS

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. As ciências sociais no currículo do ensino médio brasileiro. *Revista Espaço do Currículo*. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/343751351_CIENCIAS_SOCIAIS_NO_CURRICULO_DO_ENSINO_MEDIO_BRASILEIRO>.

- MARX, K.; ENGELS, F *Contribuição à crítica da economia política*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SAVIANI. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MANACORDA, Mario A. *O princípio educativo em Gramsci*: americanismo e conformismo. Tradução Willian Laços. Campinas, SP: Alínea, 2013.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 48. Série Filosofia).
- _____. *Cadernos do cárcere*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurelio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.
- KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.
- LEÃO, Geraldo. O QUE OS JOVENS PODEM ESPERAR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO?. *Educ. rev.*, Belo Horizonte , v. 34, e177494, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100126&lng=en&nrm=iso>.

IMPACTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR CATARINENSE

Tatiane Aparecida Martini – IFC-Camboriú
Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da Silva – IFC-Camboriú
Alessandra Vidal Dias – IFC-Camboriú

Introdução

Este estudo objetiva apresentar o processo de elaboração do Currículo ultraflexível do Ensino Médio catarinense a partir da adesão à Reforma do Ensino Médio instituída inicialmente pela Medida Provisória 746/2016, que em fevereiro de 2017 foi convertida na Lei nº 13.415/2017. Quanto ao currículo, tal legislação vem produzindo alterações na definição de componentes curriculares, a partir de itinerários formativos atrelados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. No estado de Santa Catarina, a adesão à Reforma do Ensino Médio, por meio da Portaria nº 649/2018 do Ministério da Educação (MEC), propiciou a implementação do “Novo Ensino Médio” (NEM) em 120 escolas-piloto no ano de 2020 e implicou num amplo processo de reestruturação curricular que sistematizaremos neste resumo.

Metodologia

Em termos metodológicos, este estudo é de abordagem qualitativa com realização de pesquisa bibliográfica, utilizando “material já elaborado” (GIL, 2002, p. 44) e documental, através de fontes “que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 46). A pesquisa documental, abrange o estudo de documentos, disponibilizados nos sites do MEC, do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da Secretaria de Estado da Educação de SC (SED/SC).

Discussão e resultados

A Lei nº 13.415/2017 estabeleceu que o currículo do Ensino Médio deverá ser constituído pela “Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, [...] organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2017). Esta responsabilização dos sistemas de ensino, catapultou a elaboração de currículos pelas Secretarias Estaduais de Educação. Em Santa Catarina, dois documentos que orientam o currículo das 120 escolas-piloto foram produzidos: o “Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos” e o “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense”. Este último, de acordo com a Resolução 04/2021 do CEE, constitui um “documento de referência para a adequação dos currículos e propostas pedagógicas [...] de Santa Catarina ao disposto na Lei nº 13.415/2017, na Resolução CNE/CEB nº 03/2018 e na Resolução CNE/CP nº 04/2018.” (SANTA CATARINA, 2021b).

O “currículo flexível” de Santa Catarina, é formado pelo componente curricular Projeto de Vida, pelas Trilhas de Aprofundamento, pelos Componentes Curriculares Eletivos (CCE) e pelo componente curricular Segunda Língua Estrangeira.

Com a finalidade de regulamentar a oferta dos CCE, ao final de 2020, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina lançou o “Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos”. Participaram da elaboração deste Portfólio 363 professores (as) e coordenadores (as) das 120 escolas-piloto e representantes das Coordenadorias Regionais de Educação, assim como técnicos (as) da SED/SC, profissionais da equipe ProBNCC (Programa de Apoio à Implementação da BNCC) e especialistas do Instituto Iungo que atuaram na “qualificação dos componentes a partir das ementas elaboradas pelas escolas-piloto para os CCEs” (IUNGO; SANTA CATARINA, 2020).

No Portfólio, os CCE são expressos como “[...] componentes semestrais e contribuem para a ampliação e a diversificação das aprendizagens, e a potencialização do fator de flexibilização do currículo” (IUNGO; SANTA CATARINA, 2020, p.30). Os CCE são centrais na implementação da Reforma e passaram por três reorganizações ao longo do ano de 2020. Estas reorganizações, iniciaram com o recebimento e mapeamento, no fim de 2019, de 533 propostas elaboradas pelas escolas-piloto. Após análise, a SED/SC realizou a primeira reorganização, com base na aproximação por áreas do conhecimento. Dessa forma, para oferta em 2020, foram estabelecidos 52 CCE, divididos nas quatro áreas do conhecimento.

Durante o ano de 2020, como forma de alinhamento às orientações nacionais, a SED/SC, já em “parceria” e com assessoria do Instituto Iungo promoveu a segunda reorganização, que culminou em 23 CCE, divididos em 6 áreas (4 áreas do conhecimento mais Temas Interdisciplinares e Ciência e Tecnologia), para oferta em 2021. A terceira e última reorganização dos CCE, contou com a presença de professores voluntários, mas foi conduzida pelo Instituto Iungo, contemplando 25 CCE, distribuídos entre as quatro áreas do conhecimento e outras duas áreas interdisciplinares, todos com 40 horas por semestre.

Como podemos observar, o percurso de implementação da Reforma em Santa Catarina, vem produzindo uma extrema flexibilização e esfacelamento da formação dos jovens. Vale mencionar ainda, que em 2019, a SED/SC lançou um “Caderno de Orientações para implementação do Novo Ensino Médio” que estabeleceu a subdivisão dos itinerários formativos em: Projeto de Vida, Trilhas de Aprofundamento e Componentes Curriculares Eletivos (CCE). Contudo, em dezembro de 2020, o “Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos”, definiu ainda como itinerário formativo, o componente Segunda Língua Estrangeira (IUNGO; SANTA CATARINA, 2020).

No que diz respeito às Trilhas de Aprofundamento, estas compreendem as cinco áreas do conhecimento dos itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. As quatro primeiras são subdivididas em 14 possibilidades de trilhas de aprofundamento, já a Formação Técnica e Profissional fornece a possibilidade de “criação” de Trilhas vinculadas aos 13 Eixos Tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Além disso, poderão existir Trilhas Integradas entre as áreas do conhecimento, estas são divididas em outras 10 possibilidades. Os CCE por sua vez, foram agrupados em seis áreas também subdivididas em 25 componentes eletivos. (SANTA CATARINA, 2021a)

Ao somarmos Projeto de Vida; Segunda Língua Estrangeira; os 25 CCE presentes no Portfólio; as 14 possibilidades de Trilhas de Aprofundamento das cinco áreas que compõe os itinerários formativos; as 10 Trilhas Integradas entre as áreas do conhecimento; mais os 13 Eixos Tecnológicos (que poderão gerar outras trilhas), chegamos a um montante de 64 possibilidades para composição da “parte flexível” do NEM em Santa Catarina.

Analisando os dados, consideramos completamente compreensível ocorrer confusão conceitual e não será surpresa se as escolas estaduais catarinenses tiverem dificuldades em adequar-se a tal proposta que retalha o currículo e retira dos jovens o direito à sólida formação básica. Outrossim, o que se pode prever e temer é a oferta precária destes itinerários e/ou a ampla atuação da iniciativa privada sobre a formulação e implementação do currículo ultra- flexível do NEM em Santa Catarina.

Considerações finais

Conforme observamos, a elaboração do currículo projetada pela Reforma do Ensino Médio em SC tem sofrido influências de institutos privados, como o Iungo, criado em 2020, envolve profissionais que possuem relação com o Instituto Ayrton Senna, que também é parceiro na implementação da Reforma do Ensino Médio no estado.

Este currículo, permeado por uma ultraflexibilização, enquanto proposta, precariza e retira dos jovens o direito à sólida formação básica. Sua implementação se dá tanto pela atuação dos institutos privados na formação dos trabalhadores da educação quanto pela influência produzida sobre a gestão pedagógica das escolas, sob um viés utilitarista, econômico e meritocrático que corrobora para a perpetuação das desigualdades sociais e educacionais.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Currículo; Institutos Privados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. IUNGO; SANTA CATARINA. **Portfólio Componentes Curriculares Eletivos:** Construindo e Ampliando Saberes. 2020. 497 p. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/novo-ensino-medio/9054-portfolio-educadores-digital>>. Acesso em: 04 maio 2021.
- SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 40 de 09 de março de 2021**. 2021a. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/jovens-e-adultos/educacao-basica-jovens-e-adultos-pareceres/2002-parecer-2021-040-cee-sc-1/file>>. Acesso em: 04 maio 2021.
- SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 04 de 09 de março de 2021**. 2021b. Institui e orienta a implantação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense no âmbito do Sistema Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-medio/educacao-basica-ensino-medio-resolucoes/1999-resolucao-2021-004-cee-sc/file>>. Acesso em: 04 maio 2021.

LEI 13.415/17: UMA ANÁLISE DO LUGAR DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO

Rafael de Barros

Introdução

Este trabalho teve como objetivo analisar os processos de debates acerca do texto da Lei 13.415/17, aprovada em 16 de fevereiro. Buscou-se evidenciar o caráter economicista da reforma e os interesses ideológicos e hegemônicos nela contidos, e suas implicações no lugar da filosofia no currículo, sobretudo na rede Pública de Ensino.

Nesse contexto, o lugar da filosofia no currículo do Ensino Médio, sofre um ataque que representa um retrocesso no tocante aos avanços no sentido de democratização do saber filosóficos, implicando no agravamento da dualidade da educação, privando as classes populares do acesso ao saber filosófico no ambiente escolar público, uma vez que a Lei 13.415/17 desobriga sua oferta como disciplina curricular a apresentando, junto às disciplinas de arte, educação física e sociologia, como “Estudos e Práticas”.

Metodologia

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi, fundamentalmente, a análise bibliográfica das pesquisas sobre o tema e a pesquisa documental, sobretudo nos documentos oficiais sobre a Reforma do Ensino Médio e seus antecedentes.

Discussão de resultados

A Lei 13.4115 de 16 de fevereiro de 2017, também conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, consolidou, com algumas alterações, o que estava proposto na Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016, no entanto o germe de tais alterações já se fazia presente no Projeto de Lei 6.840, apresentado pela Comissão Especial em 27 de novembro de 2011, sendo aprovada, por unanimidade, pela Câmara do Deputados em 16 de dezembro de 2014.

O ressurgimento do tema da Reforma do Ensino Médio se deu a partir da MP nº 746/16, após apresentação feita por José Mendonça Bezerra Filho, do documento denominado Exposição de Motivos (EM nº 00084/2016/MEC), causando intensos movimento em sinal de desacordo por parte de Movimentos Estudantis, sindicatos de trabalhadores da educação e pesquisadores, que viram na Medida Provisória um descaso com relação as discussões realizadas desde a PL 6.840/13, além de se apresentar como ato antidemocrático tendo em vista a imposição via Medida Provisória.

As mobilizações de entidades estudantis, sindicatos, associações de docentes e pesquisadores apontou o clima de desconformidade e descontentamento com relação ao texto exposto na MP 746/16 que, mesmo tendo como referência as discussões realizadas em 2013 no processo do PL 6.840, apresenta uma redação elitista e impositiva, isto é, um texto construído sem o processo de escuta de tais entidades, fato que, naturalmente, causou movimentos contrários e reivindicatórios.

A MP 746/16, ao propor a reorganização curricular do Ensino Médio, tem em vista com o atendimento das demandas do mercado e o beneficiamento de grupos privatistas ligados a educação, nota-se a participação ativa do Reitor da Universidade Estácio de Sá, do Reitor da Unicesumar, e do Superintendente Executivo do Instituto Unibanco, na Audiência pública, realizada na 4ª reunião da Comissão Mista.

Com relação ao ensino de filosofia o Parecer da Comissão Mista, Parecer nº 95, de 30 de novembro de 2016, esclarece que “não mais tem validade o antigo texto do inciso IV, que previa filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias do ensino médio (revogou-se tacitamente, portanto, a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008) (BRASIL, 2016).

O Parecer 95, da Comissão Mista, torna clara a exclusão da filosofia enquanto componente curricular obrigatório no Ensino Médio. Como forma de resistência à retirada da filosofia do Ensino Médio brasileiro foram apresentadas Emendas a Medida Provisória em defesa desta.

Após a apresentação de 18 Emendas apresentadas por Senadores e Deputados Federais em defesa da permanência e obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio, além das manifestações da comunidade em geral, esperava-se que as reivindicações fossem acatadas e que a filosofia, assim como a sociologia, fosse incorporada à MP 746/16 como componente curricular obrigatório. No entanto, na contramão do sistema democrático e evidenciando ainda mais o caráter autoritário a MP 746/16, o Parecer nº95 da Comissão Mista, tendo como relator o Senador Pedro Chaves afirma que: “Mesmo com expressiva quantidade de emendas parlamentares e manifestações dos movimentos sociais e especialistas ouvidos na comissão, o relator manteve o fim da obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia no ensino médio” (BRASIL, 2016, p.07).

Somente depois de mobilizações de parlamentares e da comunidade que, no dia 14 de dezembro de 2016, é apresentado o texto aprovado pela Câmara dos Deputados, incluindo ao Art. 1º, da MP746/16, que estabelecia a inclusão do Art. 35-A à LDB 9.394/96, a inclusão do § 2º ao Art. 35-A, que passa a ter a seguinte redação: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2016).

Com poucas alterações, a MP 746/16 foi aprovada no Senado Federal em 13 de fevereiro de 2017, sendo convertida na Lei 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, e sancionada pelo Presidente da República, e publicada no Diário Oficial da União em 17 de fevereiro de 2017.

Com a relação ao lugar reservado a filosofia, a Lei 13.415/17 consolida em seu Art. 35 o que já havia sido proposto na MP 746/16. A redação do texto, ao apresentar a inclusão da filosofia na forma de estudos e práticas, a deixa em desamparo uma vez que não há garantias de que esta, seja integradas à BNCC na forma de componentes curriculares específicos, abrindo margem para sua diluição na forma de abordagens de estudo de temas gerais presentes nos itinerários formativos, propostos pelo mesmo Art. 35 – A.

A falta de clareza com relação ao que se define como “estudo e práticas” pode levar os Estados, influenciados pelos vários guias de implementação, produzidos e veiculados por grupos privados que tem interesse na educação, sobretudo a pública, à retirada da disciplina de seus currículos como componente curricular ou diminuição de sua carga horária, como já se observa em alguns Estados como o Paraná.

Conclusão

A pesquisa em questão nos mostrou que a Reforma do Ensino Médio carrega em seu bojo os interesses de grupos privatistas da educação, além dos princípios que norteiam as decisões do Estado característicos de posturas neoliberais, assim a reforma, menos preocupada com as demandas da reais do alunado, profissionais e pesquisadores deste nível da Educação Básica, visa o atendimento das demandas do mercado e a manutenção da ordem social desigual e estratificada vigente.

Palavras-chave: Lei 13.415/17; Reforma do Ensino Médio; Currículo; Ensino de Filosofia.

REFERÊNCIAS

ANPED. ANPED e a BNCC: luta, resistência e negação. Rio de Janeiro: ANPED, 2018. Disponível em: <https://anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 mai. 2021.

- BRASIL. **Lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRASIL. **Projeto de Lei 6840/2013.** 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. Câmara dos Deputados. 2013. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional. 23 set. 2016. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 12 mai. 2021.
- BRASIL. **Lei 13.415/17.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Brasília: Senado Federal, 17 de fev. de 2017 Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>> Acesso em: 12 de mar. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2021.
- BRASIL. **Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC.** Ministério da Educação. 2016d. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso em: 10 maio 2012.
- BRASIL. Comissão Mista da MPV 746/2016. **Parecer, nº 95 de 30 de novembro de 2016.** Brasília: Senado Federal, 30 nov. 2016c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1512505&filename=PAR+95+MPV74616+%3D%3E+MPV+746/2016>. Acesso em: 19 mai. 2021.
- PEREIRA, C. S. M. **Reforma do ensino médio - lei 13.415/2017: avanços ou retrocessos na educação?** 2019. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Instituto de Agronomia, Seropédica, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8192863>. Acesso em: 10 mai. 2021.

MATERIALIZAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

*Maria de Lourdes Ferreira de Macedo Lopes – UFGD
Fábio Peroni – UFGD*

Este trabalho resulta de uma dissertação de mestrado que teve como objeto de pesquisa a materialização da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) nas duas escolas-piloto do Novo Ensino Médio localizadas no município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul (MS). O recorte proposto para esse texto se debruça sobre a materialização da reforma a partir da atuação da secretaria estadual de educação de MS.

A metodologia da pesquisa se pauta pela abordagem qualitativa ancorada em um levantamento documental e entrevista semiestruturada realizada com o coordenador estadual do Novo Ensino Médio, responsável direto pelo processo de implementação da nova organização para essa etapa de ensino na rede estadual de educação.

Destaca-se que, entre outras mudanças, a reforma do ensino médio institui a ampliação da carga horária de 800 para 1.000 horas a partir de 2022 e progressivamente para 1.400 horas; diminui a carga horária das disciplinas da formação básica geral de 2.400 horas para um máximo de 1.800 horas, atreladas ao formato proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); introduz, ainda, os itinerários formativos, constituindo a maior parte da carga horária total para o novo ensino médio (BRASIL, 2017).

Essas são mudanças que, segundo Motta e Frigotto (2017), representam um retrocesso para o Ensino Médio brasileiro. Cabe, porém, analisar como cada estado, dentro de sua discricionariedade, propõe sua organização. O presente texto se propõe a analisar como esse processo, ainda em curso, ocorre no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul.

A secretária estadual de educação inicia a normatização da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) no ano de 2019 com as Resoluções/SED nº 3.548 e nº 3.549, ambas de 7 de janeiro (MATO GROSSO DO SUL, 2019a, 2019b), a Resolução/SED nº 3.564, de 28 de janeiro (MATO GROSSO DO SUL, 2019c), o documento Projetos e Programas SED/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2019d) e o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) para escolas-piloto (MATO GROSSO DO SUL, 2019e). São estes normativos que compõem o corpus documental da análise aqui socializada.

Segundo o coordenador estadual do Novo Ensino Médio, duas frentes marcaram a implementação da reforma em questão. A primeira foi a constituição da equipe para a escrita do currículo de referência do Mato Grosso do Sul, etapa Ensino Médio (em acordo com Portaria/MEC nº 331/2018, de 5 de abril de 2018 (BRASIL, 2018a). A segunda, foi a adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem) em consonância com a Portaria/MEC nº 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018b).

Foram propostas no estado a implantação de escolas-piloto, um total de 56, segundo o coordenador, constituindo-se 50 em todo estado de acordo com as Resoluções SED/MS nº 3.548 (MATO GROSSO DO SUL, 2019a) e nº 3.549 (MATO GROSSO DO SUL, 2019b).

Para as escolas-piloto da rede estadual, a SED/MS apresentou duas resoluções no início de 2019: uma dispôs sobre uma matriz curricular com carga horária ampliada para 1.000 horas aulas anuais para escolas com aulas presenciais, e outra destinada a escolas com aulas não presenciais. Para ambas, 30 horas aulas semanais, 6 aulas diárias durante 5 dias por semana. A diferença estava principalmente na oferta da parte diversificada (Projeto de Vida 1º e 2º ano / Pós Médio 3º ano, Estudo Orientado, Atividade Eletiva I, II e III) e de aulas não presenciais (16% da carga) em 3 escolas-piloto.

Apesar das mudanças na organização curricular dessas escolas-piloto em 2019 e 2020, o currículo de referência do MS para o Ensino Médio ainda não estava pronto. A escrita da versão preliminar do documento foi apresentada em uma audiência pública somente em 29 de julho de 2020, realizada em formato online devido ao isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. Esse documento foi aprovado em 8 de fevereiro de 2021 pelo Conselho Estadual de Educação.

Na versão preliminar (2020) disponibilizada na audiência pública foram apresentadas as mudanças previstas, como a ampliação da carga horária total do curso para 3.000 horas reservando 1.800 horas (60%) para a formação básica geral e 1.200 horas (40%) para os itinerários formativos, nos quais inclui-se o Projeto de Vida. Os itinerários formativos (IF) se dividiram em propedêuticos (por área ou integrado) e formação técnica profissional (ofertando 3 possibilidades: Curso Qualificação Profissional; Cursos Técnicos de Nível Médio e; Programas de Aprendizagem Profissional), podendo este último itinerário ser ministrado por profissionais com notório saber (MATO GROSSO DO SUL, 2020c).

A versão apresentava dois modelos de distribuição da carga horária para a Formação Básica Geral (FBG) e para os itinerários formativos (IF). Um modelo distribuía a carga horária da FBG e do IF todos os dias da semana, e no outro modelo deixava dois dias para o IF, e três dias da semana as disciplinas da FBG. Em ambas as proposições constata-se a redução nas disciplinas da FBG de 25 aulas semanais para 18 aulas semanais, com a introdução de 12 aulas semanais para os itinerários formativos.

Autores da área analisam com preocupações essas mudanças. Segundo Moll (2017), a ampliação da carga horária não garante ao menos a permanência dos estudantes matriculados nesta etapa, e para Hernandez (2020), pode aumentar a precariedade da educação oferecida no ensino noturno, por exemplo. A ampliação da carga horária e a redução de aulas da formação básica geral é, para Silva (2018), a negação do direito à educação básica, garantida na LDB para todos os estudantes do Ensino Médio, principalmente os da escola pública.

Para Kuenzer (2020), a flexibilização curricular do Ensino Médio é a expressão pedagógica da flexibilização do regime de acumulação capitalista que acentua o desenvolvimento desigual e tem a finalidade de formar trabalhadores com subjetividades flexíveis que se submetam à precarização do trabalho, naturalizando a instabilidade, a insegurança e a desregulamentação em nome da suposta autonomia de escolha. Assim, a Reforma do Ensino Médio, segundo o capital, está se materializando em Mato Grosso do Sul, mas sem reflexões mais aprofundadas por parte da maioria de seus implementadores.

O coordenador estadual afirma que a proposta foi desenvolvida em conjunto, ou com consultoria do Instituto Ayrton Senna, do Instituto Sonho Grande e da Fundação Itaú Educacional. Constata-se que as mesmas entidades e fundações que atuaram fortemente para elaboração da BNCC atuam agora no sentido de orientar sua implementação nas redes estaduais, assumindo, assim, o protagonismo na elaboração das políticas educacionais, em detrimento dos profissionais da educação que atuam nos sistemas de ensino, que são aliados desse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília-DF.

BRASIL, Ministério da Educação, 2018a. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. BRASIL, Ministério da Educação, 2018b. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. MS, SED/MS, 2019a. Resolução/SED nº 3.548, de 7 de janeiro de 2019.

MS, SED/MS, 2019b. Resolução/SED nº 3549, de 7 de janeiro de 2019. MS, SED/MS, 2019c. Resolução/SED nº 3.564, de 28 de janeiro de 2019. MS, SED/MS, 2019d. Projetos e Programas 2019: Censo Escolar.

MS, SED/MS, 2019e. Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio – Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular. 2019.

MS, SED/MS, 2020a. Resolução/SED/MS nº 3.675, de 6 de janeiro de 2020. MS, SED/MS, 2020b. Resolução/SED nº 3.576, de 6 de janeiro de 2020.

- MS, SED/MS. 2020c. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS. **Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul: feito por todos, para todos - Ensino Médio** (versão preliminar), 2020.
- HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 579-598, jul./set. 2020.
- MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, 2017, vol. 38, n. 139, p. 355-372.
- MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan., 2020.
- SANTOS, Davi de Oliveira. **Entrevista sobre a implementação da Lei nº. 13.415/2017 na rede estadual de ensino do MS**, dezembro de 2020.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34 e214130, 2018.

MEANDROS DA IMPLEMENTAÇÃO DO V ITINERÁRIO FORMATIVO NO ESTADO DE SÃO PAULO E O PROGRAMA NOVOTEC

*Monique Rufino Silva Pessoa – ETEC
Marta Senghi Soares – IFSP*

Introdução

No presente artigo discutimos alguns aspectos relativos ao Programa de Qualificação Profissional e Habilitação Técnica **Novotec** instituído pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE) do Estado de São Paulo, a fim de expandir a oferta do ensino profissionalizante e fomento à inserção de jovens no mercado de trabalho, mediante ampliação da empregabilidade e estímulo ao potencial empreendedor, conforme o Decreto Estadual nº 65.176/2020.

Optamos por uma das modalidades do programa, o **Novotec Integrado**, que parece ter relação mais imediata com as modificações impostas pela Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 na etapa do Ensino Médio.

Utilizamos como fontes para organizar o texto a legislação que regulamenta o programa, bem como o conjunto de normas, resoluções, deliberações e pareceres que permitiram sua implementação em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), documentos do Centro Paula Souza (CPS) e algumas publicações nos sites do Governo do Estado de São Paulo.

O Novotec: programa e parceria

Lançado oficialmente em 1º de março de 2019, o Novotec foi apresentado aos diretores das Escolas Técnicas Estaduais (Etecs), unidades do Centro Paula Souza (CPS), com o objetivo de ofertar cursos de nível médio, os quais conferem qualificação e habilitação profissional aos alunos do ensino médio das escolas estaduais no estado de São Paulo, com vistas à empregabilidade, emancipação financeira e empreendedorismo. O Centro Paula Souza é autarquia estadual vinculada à SDE e responsável pela gestão pedagógica do Novotec.

Turmas do Novotec Integrado em parceria entre a SDE e a SEDUC tiveram início no ano de 2020, em regime de intercomplementaridade, sendo a responsabilidade pela formação profissional do CPS e pela formação geral da SEDUC. Até aquele momento, no entanto, a SEDUC não havia aprovado o currículo alinhado com a Base Nacional Comum Curricular. Esse modelo é denominado internamente de Novotec Híbrido sendo que o aluno tem duas matrículas, uma em cada instituição. As turmas oferecidas integralmente pelas ETECs são denominadas Novotec integrado, com matrícula e certificação única.

Convém observar que a estrutura curricular do Novotec Integrado deriva dos cursos MTec ou MQtec (Ensino Médio com Habilitação ou Qualificação Técnica Profissional) fruto da reorganização dos planos dos cursos pelo Grupo de Formulação e Análises Curriculares (GFAC), no ano de 2017. Os cursos com a redução na carga horária da formação geral foram implantados como piloto em 2018 com aulas em um turno só em unidades das Etecs. Os elementos que basearam a construção dos componentes curriculares foram a mobilização das diretrizes conceituais e das pragmáticas: a descrição da função profissional subjacente à ideologia curricular, as habilidades (capacidades práticas), as bases tecnológicas (referencial teórico) e as competências profissionais. Assim os planos de Cursos são estruturados por capacidades práticas, as habilidades e por um conjunto de princípios que direcionam a conduta ética de um profissional técnico no mundo do trabalho e na vida social, os valores, (CENTRO PAULA SOUZA, 2018, p. 7).

Essa experiência foi explanada em setembro de 2018 em Brasília durante o Seminário Desafios e Perspectivas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional, organizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, como uma referência para a Formação Técnica e Profissional nos moldes do V Itinerário Formativo no Ensino Médio.

Temos, portanto, que a gênese do Novotec Integrado se funde à Reforma do Ensino Médio, ainda antes da atualização das Diretrizes para o Ensino Médio, e da homologação da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Já em 2019 a rede estadual acolheu em escolas piloto 10 turmas do Novotec.

Embora o Novo Currículo Paulista tenha sido homologado pelo Secretário de Educação em 3 de agosto de 2020, com implementação gradativa a partir de 2021, a SEDUC vinha construindo um conjunto de normativas com o intuito de implementar a reforma do ensino médio. Para os cursos em parceria com o CPS, a SEDUC homologou a Resolução SE nº 9/2020 estabelecendo a organização curricular destes cursos.

Aqui destacamos a inserção no currículo de disciplinas eletivas, projeto de vida e tecnologia que atendem a Lei 13415/2017 nos quesitos flexibilização e diversificação curricular; desenvolvimento das competências socioemocionais, protagonismo dos estudantes e construção do seu projeto de vida; e incremento da carga horária. Para esse fim a SEDUC promoveu, tendo como parceiro o Instituto Ayrton Senna, um programa denominado INOVA implementado a partir de 2020, e antecedido por ações de formação destinada aos professores e elaboração de materiais desde 2019.

No mesmo sentido, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou a Deliberação CEE Nº 186/2020 fixando normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio, detalhando dentre outros aspectos, critérios para a oferta da formação técnica e profissional, incluindo o estabelecimento de parcerias. Tal deliberação sustentou a aprovação da estrutura atual do currículo para ensino médio. A carga horária total de com 3.150 horas é composta por 1.800 horas destinadas à Base Nacional Comum Curricular e 1.350 horas aos itinerários formativos, incluídos os componentes do Inova. Na ocasião o Secretário de Educação celebrou o fato de ser o Estado de São Paulo o primeiro do país a adequar o currículo à reforma. Isso posto, a organização curricular dos cursos oferecidos a partir de 2021 em unidades escolares da rede estadual de ensino, em parceria com o CPS passam a ser estruturados pela Resolução SEDUC nº 87 de 20/11/2020 cumprindo manifestamente a função de oferecer aos estudantes o V itinerário formativo.

Finalmente, em dezembro de 2020, a SDE solicitou a anuência do CEE sobre a legalidade e validade de viabilizar a realização do itinerário de formação técnica e profissional nas escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, mediante modelo do Novotec. O documento menciona o CPS como o parceiro preferencial da SDE, responsável pela construção dos planos de cursos, mas aponta a necessidade de contratar outros fornecedores, por meio de processo licitatório em responsabilidade da SDE, diante do expressivo aumento de turmas em todo o estado. O Conselho se manifesta pelo Parecer CEE Nº 45/2021, favorável ao Novotec Integrado, haja vista que os conselheiros, não só consideram que atende as legislações federal e estadual como afirmam que o Programa e a Parceria constituem uma relevante inovação no que diz respeito à oferta do novo Ensino Médio.

Considerações finais

A organização do CPS diante da Reforma do Ensino Médio denota destreza para a articulação interna com a construção/desconstrução de estruturas curriculares e dos planos de curso, que se revelou útil não apenas para a organização dos cursos oferecidos em suas unidades, mas também como modelo de viabilidade da Reforma do Ensino Médio. Posteriormente essa expertise passa a ser requerida para a gestão pedagógica de um ambicioso programa para expansão da educação profissional no Estado de São Paulo que tem como público-alvo estudantes do Ensino Médio da rede pública, o Novotec.

Uma vez que a Rede Estadual de Ensino adequou seu currículo à Reforma, as condições para que o programa expandisse estavam dadas. Revela-se então a capacidade de articulação entre as Secretarias para a viabilização do V itinerário formativo.

A esvaziamento da carga horária, conteúdos e disciplinas, somada ao ideário de empregabilidade e estímulo ao empreendedorismo, limita o acesso dos indivíduos aos conhecimentos e à cultura. Parece haver um disciplinamento mediante a inserção de componentes como os do Programa Inova. O novo currículo parece ser uma resposta às exigências do mercado, no contexto da chamada acumulação flexível.

Palavras-chave: Novotec; Reforma do Ensino Médio; Ensino médio integrado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.415. *Diário Oficial da União*, 17.2.2017a, Seção 1, p.1.

SÃO PAULO. Centro Paula Souza. **Missão, concepções e práticas do grupo de formulação e análises curriculares:** Uma síntese do laboratório de currículo do Centro Paula Souza (2018). Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/arquivos/2014/missao.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2020.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE N° 186/2020. São Paulo. DECRETO N° 65.176, DE 09 DE SETEMBRO DE 2020.

SÃO PAULO. SEDUC. Resolução SE-74, de 27-12-2019.

_____. Resolução Seduc- 87, de 20-11-2020. <<http://www.novotec.sp.gov.br/>>. Acesso em: 20 de maio 2020. Currículo paulista. <<https://www.educacao.sp.gov.br/confira-integra-documento-novo-curriculo-ensino-medio-de-sao-paulo/>> Acesso em: 20 maio 2020.

MUDANÇAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO E A IMPOSIÇÃO DE CURRÍCULOS ÚNICOS

Carolina Giovannetti – UFMG
Shirlei Rezende Sales – UFMG

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), vinculada à lei 13.415/17 que Reformou o Ensino Médio, foi homologada em 2018 em um processo conturbado e altamente criticado. Sua aprovação aconteceu em contexto de avanço reacionário da extrema direita no Brasil pós-golpe de 2016. Argumentamos que as mudanças curriculares, organizadas através da imposição deste currículo único, são uma forma de limitar as chances da juventude brasileira a ter acesso a conhecimentos escolares que subsidiem a luta pela construção de um mundo mais justo. Isso se dá por meio da exclusão e supressão das temáticas de gênero, mas também pela concepção reducionista de flexibilização dos conteúdos com os chamados Itinerários Formativos, sem garantias financeiras para tal.

A proposta de flexibilização imposta na Reforma do Ensino Médio e respaldada pela Base tornou-se uma contrarreforma da educação, à medida que demonstra substanciais regressos aos avanços dos direitos sociais, além dos perceptíveis retrocessos educacionais, epistemológicos e sociais, já que associa essa etapa à preparação para o mercado de trabalho, diminui a oferta de conhecimentos obrigatórios, potencializa as desigualdades educacionais e possibilita a privatização da educação pública (DUARTE; REIS; CORREA; SALES, 2020).

Metodologia

Metodologicamente, privilegamos uma análise discursiva dos documentos, observando a historicidade de suas elaborações, valores, sentidos e modos de funcionamento do conhecimento a ser ensinado nas escolas (OLIVEIRA, 2019) por meio dos currículos. Optamos por fazer uma pesquisa documental qualitativa. Objetivou-se identificar, em documentos curriculares oficiais, informações que forneçam subsídios para explicar e analisar a BNCC-EM, contextualizando o momento histórico e político nacional, principalmente interligando esse documento às regulamentações impostas pela Lei da Reforma.

Discussão e resultados

O Ensino Médio (EM) está no cerne de discussões curriculares que suscitam diversos debates. A BNCC-EM começou a ser construída em 2015, com a participação de profissionais da educação, como professores/as da Educação Básica, pesquisadores/as e especialistas da área da educação, resultando na chamada “primeira versão” da Base Nacional e foi disponibilizada para consulta pública.

A segunda versão mantém, majoritariamente, a estrutura da primeira versão divulgada em 2015. Até a segunda versão havia um processo de construção coletivo que foi interrompido devido às mudanças oriundas da ruptura democrática que aconteceu no Brasil em 2016.

Após a instalação do golpe de 2016, representantes dos grupos que disputavam a organização da Base alçaram cargos no Ministério da Educação (MEC) e no Conselho Nacional de Educação (CNE), passando a disputar narrativas de construção e validação da Base. Observa-se ainda que entre a segunda e a terceira versão da Base houve uma mudança drástica, devido à imposição da Medida Provisória (MP), nº 746/2016, posteriormente convertida na lei 13.415.

Entretanto, é preciso registrar que todo o processo de elaboração da Base, desde a sua origem, foi marcado por intensas disputas e tensões. Houve inúmeras manifestações contrárias a ela. Várias entidades como por exemplo a ANPED (Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação) e a ABdC (Associação Brasileira de Currículo) se manifestaram publicamente contra o currículo nacional.

Importante salientar também que existem pelo menos quatro redações diferentes da BNCCEM encontradas nos sites oficiais do MEC, como o site da Base e o portal do MEC. Nesses domínios é possível encontrar todas as três versões da Base, além das quatro redações diferentes disponíveis da BNCCEM homologada em 2018. Nos parece ser muito grave ter tantas redações diferentes de um currículo oficial obrigatório que se propõe a ser o alicerce da qualidade da educação no Brasil.

A estrutura da BNCCEM não contempla matérias isoladas, mas propõe que o currículo do EM seja composto por arranjos curriculares e por itinerários formativos, organizando a aprendizagem integrada. Para a organização do Novo Ensino Médio, a proposta é adotar “[...] **flexibilidade** como princípio de **organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes” (BRASIL, 2018a, p. 468, grifos do autor). Além disso, no documento da Base, essa configuração do EM, “além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos” (BRASIL, 2018a, p. 468). Esse tipo de formação é direcionada para que a juventude tenha condições de empregabilidade.

No texto da BNCCEM afirma-se que a atual estrutura do Ensino Médio tem “[...] excesso de componentes curriculares e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018b, p. 461). Esse tipo de discursividade reforça a demanda por um ensino tecnicista, acionando o discurso de ineficiência e de gastos excessivos do EM. Como solução, propõe-se um agrupamento de conteúdos nas áreas de conhecimento.

A qualidade da educação, nesse cenário, é defendida como intrinsecamente ligada à mudança curricular proposta pela Reforma do Ensino Médio. Nesse contexto, a BNCCEM é acionada como forma de efetivar as mudanças curriculares do EM e de propor um ensino que proporcione o desenvolvimento de outras habilidades, “além dos conteúdos tradicionais”.

Almeja-se com a educação pautada em competências e habilidades uma formação referendada nos interesses do mercado de trabalho e no dito ensino neutro. Acreditamos que esse ensino neutro ou apartidário é uma proposta desconexa com o fazer educacional. Assim, a escola e o currículo escolar se constituíram nos degraus para a eleição de Jair Bolsonaro e, mais ainda, no *locus* de tentativas de implantação das ideias conservadoras e limitadoras do currículo. Nesse contexto, as mudanças na educação são alardeadas como necessárias para justamente impor limites ao currículo e gerar uma dita eficiência educacional.

Para se combater o propalado ensino doutrinário, uma das propostas é estipular um currículo único, nacional e obrigatório, no qual as/os professoras/es ficariam restritas/os a ele, proibindo o ensino de temas polêmicos ou que fossem considerados “ideologizantes”. Visam controlar o currículo, impor mordidas às/aos professoras/es, criar um clima geral de desconfiança dos trabalhos pedagógicos. Desconhecem, no entanto, que o currículo é um espaço incontrolável (PARAÍSO, 2016).

Considerações finais

Constatamos que, a partir de uma intervenção mercadológica e reacionária na educação brasileira, há a criação de um currículo único, a BNCCEM, pautado na ideia de flexibilização dos conteúdos. Nesse contexto, “por trás de um discurso apresentado como ‘novo’, as propostas da reforma e de sua BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos 20 anos” (SILVA, 2018, p. 1). Assim, grupos reacionários disputam mudanças curriculares e operam tentando impor um currículo único e supostamente neutro para o EM.

Palavras-chave: Ensino Médio; BNCCEM; Currículos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2018a.
- _____. MEC. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base**. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- CANCELLA DUARTE, A. M.; BATISTA DOS REIS, J.; CORREA, L. M.; REZENDE SALES, S. A. contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, v. 45, 19 maio 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>>. Acesso em: 15 maio 2021.
- OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). **Revista Estudos Feministas**. v. 27, n. 3, p. -, 2019. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2019000300211>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- PARAÍSO, Marlúcy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 10 abr. 2021.
- SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, out, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 30 abr. 2021.

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: "A SOCIOLOGIA COMO PEDRA NO SAPATO"

Camila Dalvi Venturim – Prof SEDU/ES e Mestranda em Educação UFES/ES
Solange Naegele Silva Braga – SEEDUC RJ

Introdução

Há um texto do professor Nelson Tomazi publicado pela revista Mundo Jovem intitulado “Por que estudar Sociologia?”. Eu sempre gosto de apresentar a Sociologia aos meus alunos do primeiro ano com ele. O texto traz reflexões gerais sobre o que é e para que serve a Sociologia. Há uma frase no texto que diz que muitas vezes a Sociologia parece como uma “pedra no sapato”, pois ao se colocar numa posição crítica ela pode desnudar situações que muitos tinham interesse em esconder e, com isso, ela incomoda. Aqui vale lembrar da retirada da Sociologia dos currículos no período ditatorial. De fato, a Sociologia é uma ciência para nos fazer “pensar diferente”, estimular o senso crítico. Talvez por isso ela (e seus respectivos professores) tenham sido (novamente) vítimas de tamanha perseguição e criminalização ultimamente. Em tempos de avanço do conservadorismo no Brasil, haveria interesse em formar sujeitos autônomos e críticos?

Este texto é uma reflexão comparativa sobre o avanço do neoliberalismo na educação e reformas curriculares, e as consequências disso sobre a disciplina de Sociologia comparando a grade do ES com a do RJ. Trata-se, portanto, da oportunidade de professoras da educação básica serem “professoras pesquisadoras” (NÓVOA, 2001) refletindo sobre seu trabalho e suas práticas.

Metodologia

Este estudo é um relato de experiência que traz discussões sobre a atual situação do ensino de Sociologia na educação básica do estado do Espírito Santo e Rio de Janeiro, a partir das experiências de duas professoras do ensino médio de escolas públicas.

Discussões e resultados

O Espírito Santo decretou mudanças, através da PORTARIA Nº 150-R, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2020, ainda que em meio a uma pandemia, para início imediato com o retorno das aulas em 2021. As escolas de ensino médio passaram a ter a sexta aula, que agora passa a ser de 50 min e não mais de 55 min como era até o fim do ano passado. Inaugurou-se outras unidades de tempo integral que em muitos casos conciliam ensino integral com outras modalidades. Além das disciplinas obrigatórias conforme a BNCC, os alunos passam a complementar o currículo com seus itinerários formativos. Passam a ser ofertadas disciplinas chamadas de “Projeto de vida”, “estudo orientado” e as eletivas. Apesar do aumento no número de aulas por dia, o ensino médio regular deixa de ter Sociologia e Filosofia na terceira série e permanece com apenas uma aula semanal na primeira e segunda série. Isso configura-se como um desafio por diferentes razões. Ter uma matrícula como professor no Espírito Santo significa ter 25h de trabalho que se convertem em 30h/aulas. Como um terço da carga horária deve ser de planejamento (PL), os professores passam a dar 20 aulas semanais. Considerando que Sociologia só tem uma aula semanal, isso significa ter 20 turmas de aproximadamente 40 alunos.

Em contrapartida no Estado do Rio de Janeiro a Sociologia é ministrada em dois tempos em todas as séries do Ensino Médio, conforme Resolução SEEDUC nº 5440 de 10 de maio de 2016, totalizando 240h no currículo, iniciado em 2017. Os benefícios que esta resolução trouxe foram aproveitados durante três anos consecutivos, mas foram interrompidos com a pandemia do coronavírus, na qual fomos obrigados a nos isolar para não disseminar o vírus. Com isso a educação sofreu e sofre ainda hoje com a suspensão das aulas presenciais, que foram transferidas para o ensino remoto. Mas educação para quem? Quando temos, segundo o IBGE (2021), 4,3 milhões de estudantes sem acesso à internet no Brasil. Destes 95,9% dos estudantes são da rede pública de ensino.

Na rede estadual do Espírito Santo, retomamos com o denominado Ensino Híbrido desde outubro de 2020, mas o desafio para lecionar sociologia é ainda maior em tempos de pandemia pois há um rodízio dos alunos e alunas e, deste modo, só se encontra com 20 desses alunos (metade da sala) a cada 15 dias. É muito mais difícil criar vínculos com essa periodicidade do encontro e é também difícil conseguir dar conta de tantos conteúdos. As aulas assíncronas nem sempre dão conta de suprir esse débito. Fico a pensar sobre os alunos que agora estão na terceira série e, por isso, já não têm mais aulas de sociologia. Eles fizeram a segunda série, no ano passado, quase 100% remota pois a pandemia que assolou o mundo todo fez com que em Março, mais precisamente, 20 de março de 2020, as escolas do ES fossem fechadas. Esse aluno apresenta prejuízos advindos do ano passado e não terá um nivelamento/readequação para esse ano. Isso sem pensar que a própria redação do ENEM sempre aborda um assunto sociológico e a ausência dessa aula trará prejuízo na argumentação desse aluno. A decisão pela diminuição da carga horária de Sociologia não contou com a participação do corpo docente.

A presença da Sociologia no ensino médio é de suma importância pois é nesta disciplina que os estudantes têm a possibilidade de olhar para além do óbvio, de questionar e refletir a realidade, construindo novas formas de pensar, a partir do estranhamento e desnaturalização de padrões e comportamentos sociais. Segundo Guimarães

[...] provocar o estranhamento e a desnaturalização em relação às questões sociais que estão mais próximas do jovem, e que assumem significado em sua vida, exercitam sua sensibilidade em relação às contradições sociais que o aguardam no mundo fora da escola (GUIMARÃES, 2014. p. 31).

Além disso, concordamos com Boaventura de Souza Santos (2007) que defende que a escola deve propagar a “ecologia de saberes” através de uma “sociologia insurgente”. Entretanto, o movimento consciente de não definição de uma carga horária mínima para a Sociologia no ensino médio contribui com o que ele (SANTOS, 2007) chama de “monocultura dos saberes” e produz um epistemicídio quando certos tipos de conhecimento são privilegiados em detrimento do silenciamento de outros.

Sem falar que a reforma empresarial da educação (FREITAS, 2018) faz com que a visão mercantil adotada sob a escola traga à tona critérios como a meritocracia e uma visão de escola como empresa e alunos e pais como clientes. Avaliações em larga escala são usadas como parâmetro para ranquear as escolas, estimulando a competição e ignorando a diversidade de sujeitos no processo educativo e contribuindo para um processo de desprofissionalização da docência (OLIVEIRA, 2004).

Considerações finais

A priorização de determinadas disciplinas em detrimento da redução de carga horária de outras produz o que chamamos de epistemicídio. Além disso, o que presenciamos recentemente é um processo de criminalização do ofício docente que é constantemente atacado e intitulado como “doutrinadores”, sobretudo os professores de ciências humanas, e, nesse caso, a Sociologia é novamente uma vítima. Sendo a Sociologia uma disciplina responsável por desenvolver o pensamento crítico através de métodos científicos, não nos parece ingênua essa dupla perseguição exatamente num cenário de avanço do conservadorismo no país.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 05 Abr. 2021.

- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Epistemologia e cidadania: o ensino de Sociologia na Educação Básica. In: VIEIRA, José Glebson; CUNHA (Org.). **Desafios e perspectivas do ensino e da formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio**. Mossoró/RN: UERN, 2014, p. 17-33.
- NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf>. Acesso em 17/05/2021.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: PRECARIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Reemancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: APONTAMENTOS INICIAIS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Calebe Lucas Feitosa Campelo – UNIOESTE

Julia Malanthen – UNIOESTE

Kátia Regina Rodrigues Lima – URCA

Introdução

No Brasil, as discussões curriculares ocupam o proscênio, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio aprovada pela Lei nº 13.415/2017. A conjuntura política em que essas reformas foram implementadas foi marcada pelo golpe parlamentar, jurídico, midiático e empresarial contra a presidenta Dilma Rousseff e a assunção de Michel Temer.

Andrade e Gawryszewski (2018) asseveram que a BNCC e Novo Ensino Médio (NEM), possuem proposta pedagógica que atende às necessidades do capital e de suas personificações.

No Ceará, em julho de 2017, foi instituída a política de ensino médio em tempo integral na rede estadual. A pesquisa objetiva identificar a concepção de currículo e formação expressas no Projeto Político Pedagógico Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Ceará (PPPEM) a partir da perspectiva histórico-crítica.

Metodologia

A pesquisa é de natureza bibliográfica e documental. O Projeto Político Pedagógico Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual do Ceará (PPPEM) (CEARÁ, 2020) é analisado em seus múltiplos elementos.

A abordagem utilizada para análise do documento tem como pressuposto teórico- metodológico os fundamentos do materialismo histórico-dialético (MHD) e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Resultados e Discussões

A Lei nº 16.287, de 20 de junho de 2017, institucionalizou a “Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará” (CEARÁ, 2017). O PPPEM foi elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. É destacado no PPPEM que “a ampliação do tempo escolar deve acompanhar não somente no seu aspecto formativo, mas ao cognitivo, estético, ético e histórico, através de atividades interdisciplinares e transdisciplinares que valorizem as potencialidades dos estudantes (CEARÁ, 2020, p. 8).

A ampliação da carga horária nas escolas que oferecem o Ensino Médio é uma das exigências postas pela Lei 13.415/2017. Sobre o aumento da carga horária proposta pelo NEM, deve ser indagado quais atividades serão desenvolvidas e como essas atividades poderão contribuir para a formação *omni-lateral*. Martins e Pasqualini (2020), entendem que o currículo representa um “esforço de identificação de quais conteúdos do patrimônio histórico-cultural humano devem ser apropriados pelas pessoas para que se efetive sua humanização ao longo do processo de escolarização.” (MARTINS; PASQUALINI, 2020, p. 24). Anjos (2020, p. 188) descreve que a atividade de estudo não é, ou não deveria ser, uma atividade em si, cotidiana, mas deve superar o pragmatismo por meio do desenvolvimento do pensamento por conceitos, através de mediações culturais mais desenvolvidas, possibilite ao ser humano compreender a realidade para além de sua aparência fenomênica.

No PPPEM, o currículo é “entendido como elemento que direciona as atividades desenvolvidas na/em torno da escola” (CEARÁ, 2020, p. 8). Saviani (2020) adverte sobre a importância de delimitar o que se entende por currículo, evitando reduzi-lo a um conjunto de atividades. Para o professor da Unicamp, currículo “é o conjunto das atividades *nucleares* desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2020, p. 9).

O PPPEM orienta que a construção do projeto curricular de tempo integral deve ser baseada em quatro dimensões pedagógicas: pesquisa como princípio pedagógico; trabalho como princípio educativo; desmassificação do ensino; itinerários formativos diversificados; e contemplar as estratégias: o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS; o Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT e os Tempos Eletivos (CEARÁ, 2020).

Saviani (2020) assevera que o trabalho como princípio educativo é uma referência fundamental para a identificação de quais conteúdos devem integrar os currículos da educação básica. Entretanto, no PPPEM, tal conceito é mencionado de forma breve e integrando proposta curricular nucleada pela BNCC e reforma do ensino médio, organizadas a partir de matriz individualizante e neoliberal – o paradigma das competências – em atendimento aos interesses do capital. As competências, dentre elas as competências socioemocionais, são trabalhadas pelo Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais-NTPPS.

A noção de competências enfatiza aspectos comportamentais como resiliências, adaptabilidade, proatividade, capacidade de assumir riscos etc., em sintonia com a ideia de aprendizagem flexível para a formação de profissionais flexíveis adaptáveis ao capitalismo contemporâneo. Nessa perspectiva, tal formação é definida como a função atual da escola. No mundo do trabalho essas competências são articuladas aos valores e objetivos das empresas e o desemprego é explicado pela “incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho [...]”. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4). Nessa lógica, os testes padronizados são os parâmetros de avaliação.

O monitoramento de indicadores de desempenho acadêmico, expresso no PPPEM, objetiva a “instituição de uma gestão escolar voltada para resultados”. (CEARÁ, 2020, p. 7). Essa concepção de gestão escolar se coaduna com o paradigma da Nova Gestão Pública (NGP), do gerencialismo, com foco nos resultados e na disseminação da cultura do desempenho, da performatividade e do ranqueamento.

Os itinerários formativos, “baseiam-se na oferta de ‘diferentes arranjos curriculares’, conforme o interesse dos alunos e, acima de tudo, os interesses do mercado de trabalho.” (ANJOS, 2020, p.188, aspas do original).

Um dos eixos temáticos do NTPPS é o Projeto de Vida. Este é concebido como “um meio de motivar os estudantes a fazerem bom uso de oportunidades educativas, além de pensar nas tendências e exigências da vida acadêmica e do mercado de trabalho.” (CEARÁ, 2020, p. 13). A ideologia do empreendedorismo e a ideia da gestão da própria vida estão subjacentes. A educação é percebida como um investimento, aos moldes da Teoria do Capital Humano formulada por Theodore Schultz. Anjos (2020) salienta que a ideia do projeto de vida, tal como apresentada na BNCC, é falaciosa e culpabiliza os indivíduos que não conseguem alcançar a realização do seu projeto de vida, dadas as condições materiais em que vivem.

Conclusões

A concepção e organização curricular do ensino médio cearense está ancorada na BNCC e no paradigma pedagógico da Pedagogia das Competências. A escola assume a função de desenvolver competências e habilidades numa perspectiva de aprendizagem e formação flexíveis, requeridas pelo capital.

A Teoria do Capital Humano, de Theodore Schultz, serve de aporte teórico para o PPPEM objetivando capturar a subjetividade dos futuros trabalhadores numa sociedade marcada pelo desemprego estrutural e pela barbárie social.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Reforma do Ensino Médio; Reforma Curricular.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; GAWRYSZEWSKI, Bruno. Desventuras da educação brasileira e as ‘reformas’ atuais: educar para a produtividade do trabalho. *EccoS–Revista Científica*, n. 47, p. 105-125, 2018.

- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Base Nacional Comum Curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise baseada na pedagogia histórico- crítica e na psicologia histórico-cultural. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José, (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 179-206.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento**. Disponível em: <<http://documents1.worldbank.org/curated/pt/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>>. Acesso em 17 mai 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CEARÁ. Lei nº 16.287 Institui a política de Ensino Médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Fortaleza, 2017. Disponível em <[Lei-No-16.287-de-julho-de-2017-que-institui-a-politica-de-Ensino-Medio-em-Tempo-Integral-no-ambito-da-rede-estadual-de-ensino-do-Ceara0A.pdf](#)> (seduc.ce.gov.br). Acesso em: 13/05/2021.
- CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará**. Fortaleza, CE. 2020.
- MARTINS, L. M.; PASQUALINI, J. C. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Revista Nuances**, v. 31, n. esp. 1, p.23-37, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José, (Org.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. - Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

O "NOVO" ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: AS CONTRIBUIÇÕES DA OFERTA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS PARA AS DESIGUALDADES E HIERARQUIZAÇÕES ESCOLARES

*Warley Corrêa Lira Ronaldo
Marcos de Lima Araujo*

Introdução

Este trabalho é resultado das pesquisas e reflexões acerca do ensino médio, da educação profissional e do trabalho realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPT) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O texto tem como objetivo geral analisar os referenciais curriculares para a elaboração dos itinerários formativos presentes na Portaria nº 1.432 de 28 de dezembro de 2018.

Metodologia

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, elege como procedimento metodológico a revisão bibliográfica a partir de referenciais como Araujo (2019) e Gomes; Duarte (2019) e documental a partir da Lei nº 13.415 (2017), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018a) e dos Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos (2018b).

Resultados e discussão

DISCUSSÕES ATUAIS ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO

Nesta seção, discutiremos a definição dos itinerários formativos e apontar por quais áreas do conhecimento ele é formado conforme a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a) e em seguida analisaremos os referenciais curriculares para a elaboração dos itinerários formativos da Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.

Antes de partirmos para as discussões planejadas para esta seção, é necessário atualizarmos o cenário atual do ensino médio brasileiro, na qual um dos principais acontecimentos nesses últimos tempos foi a aprovação da Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017 que autoriza uma reforma no ensino médio baseada em um discurso (falacioso) de atender as expectativas e necessidades dos estudantes, assim como de fortalecer a autonomia e o protagonismo dessas juventudes diante da sua formação e aprendizagem. Além disso, uma outra mudança é a necessidade da flexibilização curricular caucada na justificativa do Ministro da Educação, Mendonça Filho, já que segundo ele essa proposta representa um enfrentamento ao ensino desinteressante e de má qualidade ofertado à juventude brasileira, bem como ela provoca um rompimento com o conteúdo excessivo e desnecessário (ARAUJO, 2019).

Segundo Brasil (2018a), itinerários formativos significam um conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam a juventude aprofundar e ampliar suas aprendizagens, assim como se preparar para o prosseguimento nos estudos ou para o mundo do trabalho com intuito de contribuir para as possíveis soluções de problemas específicos da sociedade.

No documento da reforma do ensino médio, os itinerários previstos para a última etapa da educação básica são: a linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional, considerando que a língua portuguesa, a língua inglesa e a matemática são componentes obrigatórios nos três anos do ensino médio. Diante disso, ao contrário do dito pelo Governo Federal e Ministério da Educação a escolha dos

itinerários formativos são de responsabilidade do sistema de ensino, no qual considera-se as possibilidades e a relevância para o contexto local. Ressaltamos que eles serão ministrados por profissionais de notório saber reconhecidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Diante dessa normativa, o novo ensino médio, prevê na composição do seu currículo as competências e as habilidades das áreas do conhecimento previstas na BNCC para essa etapa (formação geral básica), além desses itinerários formativos organizados por meio da oferta de arranjos curriculares em consonância com as possibilidades do sistema do ensino e também com a relevância para o contexto local.

A seguir, apresentaremos um quadro com as justificativas dos eixos estruturantes dos itinerários formativos (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo) necessários para a implementação desse novo ensino médio (2018b).

Quadro 1- EIXOS ESTRUTURANTES DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

ITINERÁRIOS FORMATIVOS	JUSTIFICATIVA
Investigação Científica	Para participar da sociedade da informação, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam acessar, selecionar, processar, analisar e utilizar dados sobre os mais diferentes assuntos, seja para compreender e intervir na realidade, seja para lidar de forma crítica, reflexiva e produtiva com a quantidade cada vez maior de informações disponíveis.
Processos criativos	Para participar de uma sociedade cada vez mais pautada pela criatividade e inovação, os estudantes precisam aprender a utilizar conhecimentos, habilidades e recursos de forma criativa para propor, inventar, inovar.
Mediação e intervenção sociocultural	Para participar de uma sociedade desafiada por questões socioculturais e ambientais cada vez mais complexas, os estudantes precisam se apropriar de conhecimentos e habilidades que os permitam atuar como agentes de mudanças e de construção de uma sociedade mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável.
Empreendedorismo	Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais.

Fonte: Lira (2021)

A partir da identificação dos referenciais curriculares para a elaboração dos itinerários formativos e suas finalidades, verificamos que essa proposta de flexibilização curricular visa oferecer uma educação mínima e uma educação instrumental a serviço dos interesses do mercado, onde há um ensino médio pautado na formação de personalidades produtivas (ARAUJO, 2019).

Além do mais, esses itinerários formativos agudizam as hierarquizações e desigualdades escolares, pois segundo Araujo (2019) há uma desigualdade no acesso à diferentes meios de vida, inclusive no acesso à educação, sendo assim, esse processo hierarquiza os sujeitos, pelo fato de as escolas com uma situação financeira e pedagógica adequada e também com um compromisso em formar jovens nas variadas potencialidades humanas irá oferecer uma diversidade de itinerários formativos, em contrapartida, as instituições com uma situação adversa dessa supracitada optará por um itinerário específico, portanto, hierarquiza a formação recebida por essas juventudes. Dessa maneira, Gomes; Duarte (2019) acrescentam:

[...] Até o momento, o governo federal ainda não apresentou quais fontes de recursos financiaram a reforma do ensino médio em escolas de tempo integral, considerando que, por meio da Emenda Constitucional n. 95 (BRASIL, 2017), o governo federal congelou os gastos públicos, principalmente nas áreas sociais (educação, saúde, previdência, seguridade e assistência social) por vinte (20) anos. Dessa forma, nos induz afirmar que os sistemas públicos de educação se adequarão às determinações da lei de forma improvisada e precária, portanto, na contramão da qualidade anunciada pelos reformadores. (GOMES; DUARTE, 2019, p.26)

Considerações finais

Portanto, a proposta dos itinerários formativos contribui significativamente para as desigualdades e hierarquizações, pois a escola pública brasileira, historicamente, sofre com a falta de infraestrutura física e pedagógica de qualidade e com a precarização docente sobretudo dentro de um contexto de aprovação da Emenda Constitucional (55), onde foram congelados os gastos nas áreas sociais por um período de 20 anos dentro de um governo ilegítimo e golpista financiado pela burguesia.

Palavras-chave: Ensino Médio; Itinerários Formativos; Desigualdades; Hierarquizações.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- _____. **Lei Nº 13.415 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 01 abr. 2021.
- _____. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 abr. 2021.
- _____. **Portaria Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://estaticog1.globo.com/>>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- GOMES, Marcilene Pelegrine; DUARTE, Aldimar Jacinto. Desigualdade social e o direito à educação no Brasil: reflexões a partir da reforma do ensino médio. **Revista Inter Ação**, v. 44, n. 1, p. 16-31, 2019. Disponível em: <<https://scholar.google.com/>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

O NOVO ENSINO MÉDIO NO CURRÍCULO PAULISTA

*Érica Cristina Frau – SEDUC/SP
Paulo Rogério da Silva – SEDUC/SP*

Introdução

O ano letivo de 2021 marca o início da implementação do novo Currículo Paulista - Etapa Ensino Médio homologado, em 2020. Sendo assim, “todos os mais de 470.000 alunos matriculados na primeira série do ensino médio em mais de 3.700 escolas estaduais de São Paulo estreiam neste ano o novo currículo” (SÃO PAULO, 2021). O novo Currículo Paulista está alinhado às mudanças presentes na lei 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e essas mudanças estão afetando e afetarão diretamente a estrutura do Ensino Médio. Hoje, a rede pública paulista atua com dois currículos, trata-se de um período de transição. As segundas e terceiras séries do Ensino Médio estão com o Currículo do Estado de São Paulo, implementado em 2010, conhecido pela rede como “capa preta” e as primeiras séries estão com o Currículo Paulista, fruto das mudanças propostas pela BNCC. Neste contexto, este trabalho tem como objetivo investigar e explorar as mudanças que estão sendo implementadas pela rede pública estadual paulista estabelecendo relação com as discussões propostas pelo GT 2: reformas curriculares e BNCC.

Metodologia

Para investigar e explorar as mudanças que estão sendo implementadas na rede estadual paulista, foi necessário utilizar como metodologia a análise documental, por meio de consulta e análise de documentos oficiais publicados em diário oficial e nos sites dos órgãos governamentais, estabelecendo suas relações com os questionamentos listados abaixo propostos no GT2 do I Seminário Nacional EMpesquisa – A reforma neoliberal do Ensino Médio: tempos difíceis para a escola pública.

- Quem define os conteúdos e as aprendizagens essenciais?
- Quais os grupos atuantes nas elaborações dos currículos estaduais e com quais interesses eles se vinculam?
- Quais os contornos que os currículos estaduais têm adquirido a partir da reforma do ensino médio?
- Quais conhecimentos permanecem e quais ficarão de fora?
- Quais princípios têm fundamentado a atual reforma curricular?

Discussão e resultados

Iniciaremos a discussão das alterações que estão acontecendo no Ensino Médio na rede pública estadual paulista a partir da investigação das ações já desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado de São Paulo – SEDUC/SP e da análise dos documentos oficiais.

O Currículo do Ensino Médio paulista está estruturado em 3.150 horas, distribuídas em um período de três anos. Do montante total da carga horária, 1.800 horas são destinadas à formação básica e o restante, 1.350 horas, é referente aos Itinerários Formativos. Na formação geral básica, os estudantes terão os componentes curriculares divididos em quatro áreas de conhecimento; são elas: Matemática; Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira); Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Química e Física).

O Currículo Paulista do Ensino Médio, ao desenvolver sua estrutura, levou em consideração a BNCC seguindo as 10 competências gerais, as competências específicas e as habilidades de cada área de conhecimento. Dentro de cada área, os redatores do currículo construíram objetos de conhecimento (conteúdos) para cada componente curricular, apontando, por meio destes objetos os caminhos para o desenvolvimento das habilidades, assegurando as especificidades de cada componente. Destacamos também que:

As discussões para a elaboração do Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio tiveram início em 2018 e envolveram profissionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME-SP), do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP), da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, do Centro Paula Souza, das universidades estaduais (USP, UNESP e UNICAMP) e de entidades não governamentais. (SÃO PAULO, 2020, p. 17).

Essas discussões foram promovidas pela SEDUC/SP junto às Diretorias de Ensino, por meio de seminários regionais, ao longo do ano de 2019, para debater as propostas de flexibilização curricular para o Ensino Médio. “No total, 142.076 estudantes e 18.739 profissionais da educação participaram desses debates que trouxeram insumos para a versão preliminar do currículo” (SÃO PAULO, 2020, p. 17). Segundo consta no texto introdutório do Currículo Paulista, os objetivos da SEDUC/SP são: “assegurar educação de qualidade a todos os estudantes matriculados nas escolas paulistas” e promover a “garantia de um patamar comum de aprendizagens” (SÃO PAULO, 2020, p. 17).

A partir deste exposto, cabe a reflexão sobre os vínculos dos interesses e os contornos desse currículo proposto. A reforma do Ensino Médio aponta para mudanças estruturais e no estado de São Paulo esses contornos ficam marcados pelo Inova Educação, presente em todas as séries do Ensino Médio compondo com 150 horas parte da carga horária dos Itinerários Formativos. As outras 1.200 horas serão contempladas pelos Itinerários Formativos, que acontecerão de forma “pura”, contemplando as quatro áreas de conhecimento e de forma “integrada”, contemplando seis possibilidades de integração entre as áreas, possibilitando aos jovens dez opções de escolha. No entanto, até o momento, a SEDUC/SP não revelou como se dará essa escolha, tampouco as suas estruturas.

De acordo com os documentos já publicados, a SEDUC/SP assegura que todos os componentes curriculares permanecem na grade da primeira série. Sendo assim, podemos afirmar que os conhecimentos específicos das quatro áreas de conhecimento estão garantidos nessa série. No entanto, a rede aguarda mais informações sobre quais conhecimentos ficarão de fora nas próximas séries, desejando conhecer toda a estrutura proposta e o desenvolvimento dos componentes curriculares nas 3.150 horas previstas para a formação básica e os Itinerários Formativos.

Com relação aos princípios que têm fundamentado a atual reforma curricular, pautados pela BNCC, cada estado tem construído seus currículos de acordo com seus interesses. Destacamos que no estado de São Paulo todo processo de construção contou com a participação de algumas instituições parceiras, como por exemplo: Centro Paula Souza, Instituto Ayrton Senna, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Inspirare, Instituto Politize, Instituto Porvir, Instituto Reúna e Parceiros da Educação. Trata-se de um ponto importante para pensarmos quais são os princípios que ajudam a fundamentar essa reforma!

Conclusões

A partir da análise dos documentos já publicados, podemos concluir que a maioria das perguntas da rede ainda não possuem respostas. Um exemplo se dá a partir da grade curricular das segundas e terceiras séries, que ainda não foram apresentadas, assim como a estrutura e a carga horária referente aos componentes curriculares e os Itinerários Formativos ainda são desconhecidas. Outro ponto a destacar é que ainda não foi revelado como as escolas irão ofertar os Itinerários Formativos e como se dará a escolha desses por parte dos estudantes.

Mais um ponto importante a se pensar é que todo esse cenário de mudanças requer formação continuada para os docentes e neste sentido, até o momento foram oferecidas apenas algumas *Lives* e Aula de Trabalho Pedagógico Coletivos (ATPC) pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP). Estas ações não têm garantido o esclarecimento das dúvidas e dos questionamentos da rede, nem tampouco assegurado a formação continuada necessária.

A reforma neoliberal do Ensino Médio está posta pela BNCC. O cenário de mudança é um tempo difícil para a escola pública, ainda mais, considerando o momento de pandemia. O distanciamento das discussões por parte dos docentes e discentes, dado esse contexto, não permite a interação necessária para que todo o processo seja transparente e democrático.

Palavras-chave: BNCC; Novo Ensino Médio; Currículo Paulista.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 15 mai. 2021.
- _____. **Lei 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Altera a LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outras.
- _____. **Portaria nº1432 de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo** / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; – São Paulo: SEE, 2010.
- _____. **Currículo Paulista – Etapa Ensino Médio**. Coordenador Estadual SEDEC-SP: Maria Adriana Pagan Coordenador Estadual UNDIME-SP Maridalva Oliveira Amorim Bertacini; - São Paulo: SEDUC, 2020.
- _____. **Currículo Paulista – Ensino Médio**. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

O PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO: A FORMAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO PARA O "SÉCULO XXI"

Stephanie Fenselau – UNICAMP

Introdução

O foco desse estudo é o Programa Inova Educação, lançado em 2019 pelo Governo do Estado de São Paulo. Busca-se analisar a relação existente entre o Inova e a formação da força de trabalho no atual contexto da acumulação capitalista. A intenção é captar qual o conceito de trabalho que norteia o programa, buscando identificar como as mudanças no mundo do trabalho orientam as transformações na escola.

O Inova Educação consiste em três eixos fundamentais: a ampliação da carga horária diária de seis para sete aulas por turno, a inclusão de três novos componentes curriculares (o Projeto de Vida, Eletiva, Tecnologia e Inovação) e o início da flexibilização curricular, com a possibilidade dos estudantes optarem por uma disciplina Eletiva oferecida pela escola.

As bases que fundamentam o programa são o novo Currículo Paulista, cuja etapa referente ao Ensino Médio foi aprovado em 2020 (adequado a Lei 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A antessala do Inova são as experiências nas escolas de ensino integral, tanto dentro do Programa de Ensino Integral, como nas Escolas de Tempo Integral. Além de um protótipo implementado em 24 escolas estaduais em parceria com o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Volkswagen (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020).

A hipótese da pesquisa é que as mudanças no mundo do trabalho, conjuntamente com a atuação das fundações privadas na elaboração das políticas públicas orientam a marcha da formação dos estudantes para a aceitação e amoldamento a um mundo do trabalho precário, flexível, sem direitos e sem perspectivas de empregabilidade efetiva.

Metodologia

A pesquisa parte de métodos qualitativos para a análise das fontes primárias e secundárias. Analisamos os documentos oficiais publicados pelo Governo do Estado de São Paulo sobre o Inova Educação, bem como os documentos da Secretaria da Educação e, os documentos publicados pelo MEC, como a BNCC e a Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio). A metodologia também está ancorada na realização de entrevistas semi estruturadas com professores que ministram os componentes do programa, tanto nas escolas públicas como no Centro de Mídia da Educação de São Paulo (CMSP), e gestores da rede pública estadual de Campinas.

O referencial teórico que guia as análises do programa Inova Educação, sustenta-se no pressuposto materialista, buscando captar o movimento que ocorre nas relações de trabalho, sob o advento da acumulação capitalista no contexto atual e a sua relação com o conteúdo programático dos novos componentes curriculares implementados a partir do Inova.

Discussão e Resultados

A pesquisa está em andamento e se ancora nos referenciais teóricos que apresentam como pano de fundo uma relação indissociável entre os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes da reprodução da vida (CATINI, 2018; ENGUITA, 1989; KUENZER, 2017; LAVAL, 2004; MÉSZÁROS, 2008). O conceito de trabalho que guia nossa análise parte de Marx (1983), e busca compreender as categorias como a forma mercadoria, a teoria do valor e as modificações na forma como aparece a extração do valor nos diferentes tipos de trabalho na atualidade, como no setor informal, discussão empreendida por diversos autores como Antunes (2015, 2018), Alves (2000), Druck (2002).

Encontramos um certo grau de dificuldade em analisar processos que estão em movimento. O programa Inova Educação começou a ser de fato implementado em toda a rede estadual em 2020, coincidindo com o momento da pandemia de COVID-19 que impôs o fechamento das escolas por um grande

período. Alguns aspectos do programa não puderam ser observados, como o aumento da carga horária e a escolha do aluno da disciplina Eletiva. Ao mesmo tempo, acompanhamos a rápida edificação do Centro de Mídia da Educação de São Paulo, em parceria com o setor privado. O CMSP é a vitrine dos programas de educação do Governo de São Paulo, dessa forma podemos analisar os conteúdos ministrados nas disciplinas de Projeto de Vida, Eletiva e Tecnologia e Inovação, com particular atenção para o componente Projeto de Vida que é o eixo central da proposta do Inova Educação, visto que é ele que deve guiar a vida escolar do estudante.

A instituição escolar absorve os processos oriundos do mundo do trabalho de várias maneiras, tanto na adaptação dos conteúdos curriculares (BNCC, Reforma do Ensino Médio, o Currículo Paulista, Inova Educação) como na modificação das relações da escola pública com o setor privado. O Inova Educação combina esses movimentos, propõem modificar a grade curricular com a introdução de componentes que apontam para o desenvolvimentos das competências do “século XXI”, bem como aprofunda as relações com o setor privado. São inúmeras fundações, que atuam como aparelhos privados de hegemonia (FONTES, 2017), desde a concepção do programa até a implementação, passando pela formação dos professores para ministrar os novos componentes curriculares (GOULART, 2021).

Podemos observar uma íntima relação com as habilidades sócioemocionais, que estão muito próximas do que se espera para o trabalhador no contexto atual, noções como a de resiliência, amabilidade, capacidade de adaptação, são algumas das habilidades esperadas e incentivadas nos componentes do Inova. Outros conceitos como protagonismo e empreendedorismo também estão presentes na formulação do programa e são reforçados pelos componentes Projeto de Vida e na Eletivas apontando para uma concepção individualizante, meritocrática, buscando responsabilizar os jovens pela sua condição social, como se a resolução dos problemas estivesse em uma saída criativa que, combinando força de vontade e ação empreendedora, capacitaria o jovem a superar sua condição social.

Conclusões

O Programa Inova Educação nasce de uma experiência entrelaçada do setor público com o setor privado. A proposta dos novos componentes curriculares reforçam as competências sócioemocionais da BNCC e a noção de flexibilidade orientada pela Reforma do Ensino Médio. O conceito de trabalho que está implícito no programa, pela nossa análise até o momento, tende a reforçar a noção meritocrática, individualizante, ao mesmo tempo que busca formatar um trabalhador flexível, empenhado na sua própria exploração. Importante ressaltar que a pesquisa está em andamento, ainda estamos analisando os documentos e realizando as entrevistas.

Palavras-chave: Educação; Trabalho; Habilidades sócioemocionais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, R. **O novo proletariado de serviços e as novas engrenagens do valor**. 2015.
- _____. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- CATINI, C. R. **A privatização da educação e a gestão da barbárie: crítica da forma do direito**. 2.ed. São Paulo, Edições Lado Esquerdo, 2018.

- _____. A educação e o empreendedorismo da barbárie. In MARIANO, A., [etal.] **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1 ed. São Paulo, Boitempo, 2019.
- DRUCK, M. G. Flexibilização e precarização: formas contemporâneas de dominação do trabalho. **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, p.11-22, jul/dez., 2002.
- ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução Thomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- FONTES, Virgínia. Hegemonismos e política: que democracia? In: MATTOS, M. (Org.). **Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017. p. 207-236.
- GOULART, D. C.; ALENCAR, F. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v.13, n.1, p.337-366, abr. 2021.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Protótipo Minha Escola participa de Movimento Inova em São Paulo**. Publicado em 02 mar 2020. Disponível em: <institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/prototipo-minha-escola-participa-demovimento-inova-em-sao-paulo.html#:~:text=O%20que%20estamos%20vivendo%20hoje,gerar%20inova%C3%A7%C3%B5es%20do%20Minha%20Escola>. Acesso em 18 dez. 2020.
- MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Coleção Os Economistas. São Paulo, Abril Cultural, 1983.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.
- KUENZER, A. Z. **Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, no. 139, p.331-354, abr-jun., 2017.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Plano Estratégico (2019-2022)** publicado em julho de 2019. <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-de-sp-lanca-o-inova-educacao/>>. Acesso em 1/07/2019.

REFLEXÕES SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS DO COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NO "NOVO ENSINO MÉDIO"

Liliane Rodrigues Reis - Grupo de pesquisa currículo memórias e narrativas em educação – UNISC

Éder da Silva Silveira – UNISC

Ana Carolina da Silva Pereira – UNISC

Introdução

O presente trabalho resulta de uma pesquisa qualitativa exploratória a respeito do componente curricular Projeto de Vida, instituído no âmbito do Ensino Médio brasileiro a partir da Medida Provisória 746/2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017. Neste recorte, buscamos identificar os livros produzidos no mercado editorial voltados para este componente curricular e os seus principais conteúdos. A coleta de informações ocorreu no Guia Digital PNLD 2021 (BRASIL, 2021) referente ao Projeto de Vida.

A reforma do ensino médio foi apresentada à sociedade com base na flexibilização curricular, na suposta escolha de percursos formativos por parte dos jovens, na ampliação da carga horária total do ensino médio, na redução das horas e dos conhecimentos de formação geral e na ênfase no ensino de português e matemática. Muitos estudos têm sido feitos sobre a reforma do ensino médio, porém, ganha destaque nestes estudos a análise de documentos normativos e como tais documentos têm sido recontextualizados nas escolas.

Destacamos a importância de pesquisas sobre a reforma a partir de outro tipo de fonte: o livro didático e os textos que compõem o Guia do PNLD 2021. Essas fontes tornam-se documentos relevantes na medida em que compreendemos que os livros didáticos podem ser entendidos como formas outras de difusão e regulação da reforma curricular no campo da prática da política educacional.

Metodologia

Metodologicamente, realizamos a identificação dos livros didáticos para o componente curricular Projeto de Vida no Guia Digital do PNLD 2021. Organizamos duas planilhas no software Excel a fim de organizar os dados que nos interessavam nessa fase da pesquisa. A primeira planilha identificou os livros e alguns dados de caráter geral e estrutural, tais como o título do livro, nome dos autores, editora, ano de publicação, número total de páginas e número total de capítulos. Cada livro recebeu um número de identificação que foi utilizado no processo de categorização temática dos capítulos, foco da segunda planilha. Nesta fase exploratória, a segunda planilha foi organizada com apenas três colunas: número de identificação do livro (procedimento adotado para que não fosse necessário repetir informações de identificação da obra), conteúdos ou temáticas presentes nos capítulos e “categorização”. Nesta última coluna, buscamos classificar os conteúdos ou temas dos capítulos a partir de palavras-chave que representassem categorias e/ou conceitos mais amplos aos quais eles estavam vinculados. Também usamos recursos do Excel relativos ao estabelecimento de filtros e tabelas dinâmicas.

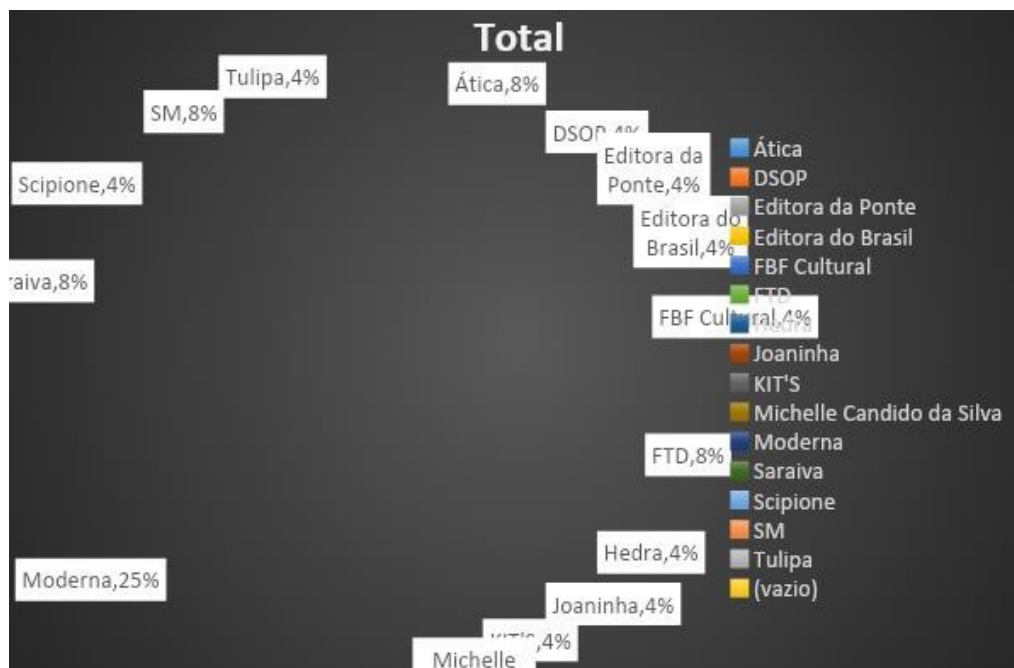
Resultados e discussão

De acordo com as informações do Guia Digital do PNLD 2021, há no mercado editorial, atualmente, 24 livros didáticos do componente curricular Projeto de Vida, todos publicados em 2020, conforme ilustração abaixo.

Livros Didáticos de Projeto de Vida						
Título do Livro	Autores	Editora	Ano	Número total de páginas	Nº total de capítulos	Nº de identificação do livro na análise
Projeto de Vida: construindo o futuro	Hanna CebelDanza Marco Antonio Morzadô da Silva	Ática	2020	258	24	1
Desenvolver e transformar	Itale Cerrato	Ática	2020	226	9	2
Tecer o futuro: você, os outros, o mundo ao redor	Maria Tereza Arruda Campos	Saraiva	2020	258	3	3
Caminhar e construir	André Melker e Eduardo Campos	Saraiva	2020	258	5	4
Meu Futuro	Efêi Sassi Jr. Fernanda Martins Sassi	FTD	2020	259	27	5
Pensar, Sentir e Agir	Leo Praman	FTD	2020	259	15	6
Vivências	Isabella Alchome Sofia Carvalho	Scipione	2020	207	3	7
Ser Protagonista	Elaine de Abreu Santoro Maria Lúcia Voto Morando Taciara Vaz	SM	2020	252	6	8
Educação para a vida	Ana Paula Severiano Danilo Eije Lopes Giselle Rocha Renata Alencar	Moderna	2020	244	8	9
Expedição Futuro	Andy de Santis Rita Helena Bröckelmann	Moderna	2020	236	9	10
GPS - Guia de Protagonismo do século XXI	Roberta Amendola	Moderna	2020	260	7	11
Se lida na vida	Wilson Guimarães Cristiane Saniscalchi Ana Carolina C D'Agostini	Moderna	2020	260	12	12
Valor de Uma Voz	Douglas Ladislau Flávio Bassi Helena Shuger Juliana Castro da Rocha Luana de Medeiros Marcelo Gomes Justo	Moderna	2020	260	15	13
Eu Posso	Iris Stern	Mirha de Candido da Silva	2020			14
Planejando a Jornada: Um Guia para seu Projeto de Vida	Bia Monteiro	EBF Cultural	2020			15
Ser Em Foco	Angela Cruz Mônica Walheim	Editora do Brasil	2020			16
Histórias Que Inspiram	Tomás Prado	Editora da Ponte	2020			17
Projeto de Vida - Meu Plano de Ação	Erik Brandão Machado Mifume Cecília Junqueira Salbowski Zanotti	KITS	2020			18
Meu Projeto de Vida: Uma Aventura Entre Sonhos e Desafios	Alexandre Barbosa Pereira	Tulpa	2020			19
Jovem Protagonista	Maria Clara Wassermann Gabriel Medeiros	SM	2020			20
Projeto de Vida: Vivências e Possibilidades	Denise Gus de s Condeira Rui Condeira Xavier de Oliveira Cabo Condeira Xavier de Oliveira Maria Cecília Gus de s Condeira	Joaninha	2020			21
Projeto de Vida: Um Projeto Vital	Paulo Jorge Storace Rota Paulo Edson de Oliveira	Hedra	2020			22
Juventude Plural	Reinaldo Domingos Maria Elizabeth Seidl Machado	D S O P	2020			23
Você no Mundo	Sandro Vinier Valtim Jr	Moderna	2020			24

Fonte: autores, 2021.

A maior parte dos livros, 25% do total, foram publicados pela editora Moderna, conforme podemos ver na ilustração abaixo:



Fonte: autores, 2021.

Em nosso segundo instrumento de análise, identificamos os conteúdos e temas dos capítulos de 13 dos 24 livros localizados, pois não obtivemos acesso da versão em digital ou impressa das demais obras. Desses conteúdos e temas, desprenderam-se em 11 categorias principais: autoconhecimento; cidadania; competências socioemocionais; consciência ambiental; educação financeira; empreendedorismo e inovação; futuro profissional; identidade; projeto social; protagonismo; qualidade de vida. As categorias mais recorrentes, considerando os capítulos dos 13 livros que tivemos acesso, podem ser percebidas na nuvem de palavras abaixo:

Categorias mais presentes nos livros de Projeto de Vida



Fonte: autores, 2021.

O Guia do PNLD 2021 informa que os livros de Projeto de Vida foram organizados ou divididos “em três partes, correspondentes às três dimensões do desenvolvimento, que objetivam criar oportunidades para os jovens se conhecerem e se fortalecerem: dimensão pessoal (encontro consigo mesmo), dimensão cidadã (encontro com o mundo), dimensão profissional (encontro com o futuro e o nós).” (BRASIL,

2021, s.p.). As obras, segundo o mesmo documento, estão relacionadas à competência geral 6 da BNCC, que visa “valorizar-se e apropriar-se de conhecimentos e experiências para entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida”. (BRASIL, 2021, s.p.). O Guia ainda destaca que, quanto ao material didático, objetiva-se, principalmente, “atender o conceito de protagonismo” dos estudantes.

Chama atenção, ainda, os seguintes excertos do Guia na apresentação aos professores:

No desenvolvimento da terceira dimensão, a escola **deve compreender o mundo do trabalho como um espaço de competição**, em que há variados níveis de sociabilidade, **com chefia, colegas de trabalho e público em geral**. [...] Sua escolha deve ser feita com cuidado, para que, em suas mãos, essas obras produzam aprendizagens significativas, **que promovam a educação integral de seus estudantes, considerando as competências e habilidades previstas para o Ensino Médio**. (BRASIL, 2021, s.p., grifos nossos).

A rigor, a análise dos dados desta fase exploratória indica que, quanto à inserção do termo “Projeto de Vida” nos documentos legais referentes à reforma do ensino médio, devemos considerar a intensificação das relações do campo econômico com o campo educacional (ALVES E OLIVEIRA, 2020). Os livros analisados apresentam diversos elementos que demonstram a influência do campo econômico e empresarial no Ensino Médio. Alguns títulos e dizeres de suas capas trazem termos bastante utilizados no seu interior.

A juventude é compreendida como agente transformador da sua própria realidade, apresentando implicitamente o caráter de “responsabilização” dos jovens acerca das questões societárias. (ALVES E OLIVEIRA, 2020).

Analisando especificamente os livros da Editora Moderna, que apresentou o maior número de livros em relação ao total, na carta de apresentação aos estudantes destaca-se uma necessidade de formação que prepare os sujeitos para estarem “aptos para as exigências do mercado de trabalho” e para “lidar com as novas tecnologias”. Essas preocupações ficam expressas no livro *Educação para a Vida*: “Formar recursos humanos obriga a escola e os docentes a multiplicar as ocasiões de aprendizagem, o que, por sua vez, requer novas atitudes e competências” (AMENDOLA, 2020) e, também, no livro *Expedição Futuro*: “Serão sugeridas atividades que viabilizem o desenvolvimento de processos e produtos com base na utilização de diferentes métodos e tecnologias”. (SANTIS; BROCKELNANN, 2020).

Assim, uma nova relação entre educação e o campo econômico/empresarial tem se apresentado nos livros didáticos, prioritariamente na formação de sujeitos empreendedores, capazes de se adaptarem a uma nova realidade: a da flexibilização das relações de trabalho.

Conclusões

A partir das análises feitas, constatou-se que todos os livros apresentam uma abordagem voltada ao discurso do campo econômico e empresarial. Sendo assim, podemos afirmar que os livros didáticos assumem papel importante na difusão e implementação do “novo” ensino médio, pois reforçam o discurso apresentado pelos documentos normativos relacionados à reforma.

Partindo da perspectiva de que os livros didáticos analisados apresentam majoritariamente o discurso do campo econômico, podemos compreender a importância desses materiais para a difusão e implementação da reforma do ensino médio e dos valores sociais que ela representa.

Palavras-chave: Ensino médio; Projeto de Vida; Livro Didático; Novo Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. F; OLIVEIRA, V.A. Política Educacional, Projeto de Vida e Currículo do Ensino Médio: Teias e Tramas Formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.8, 2020.

AMENDOLA, R. **GPS-Guia de Protagonismo no Século XXI**. 1. ed. São Paulo, Moderna, 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Guia Digital PNLD 2021**. Brasília: MEC/FNDE, 2021.

SANTIS, A; BRÖCKELMANN, R.H. **Expedição futuro**. 1. ed. São Paulo, Moderna, 2020.

OS MOVIMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CENTRO PAULA SOUZA

Silvia Beltrane Cintra – PPGE/Unicamp
Ana Beatriz Gasquez Porelli – PPGE/Unicamp

Introdução

Esse trabalho, desenvolvido no âmbito do grupo EMPesquisa – São Paulo, pretende descrever as ações iniciais de implementação da Reforma do Ensino Médio (2017 – 2020) em uma das redes públicas de ensino do estado de São Paulo, o Centro Paula Souza (CPS).

Conhecido como Centro Paula Souza (CPS), o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, é uma autarquia estadual vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico – SDE, a qual possui 223 escolas técnicas (Etecs) e 73 faculdades de tecnologia (Fatecs), que atendem 291 mil alunos, distribuídos em 300 municípios paulistas, sendo assim, a maior instituição de ensino público profissional da América Latina.

Nos últimos anos, o CPS desempenha papel fundamental na elaboração de modelos curriculares para sua rede e ainda para a rede estadual de ensino regular, tendo em vista a Reforma do Ensino Médio. Assim, o objetivo central do artigo é descrever como o CPS vem desempenhando seu papel na implementação da Lei 13.415/2017 nas escolas técnicas (Etecs) de sua rede e remotamente na rede estadual regular paulista. Para tanto, foi realizada a análise documental de decretos, resoluções e leis referentes à Reforma do Ensino Médio no estado de São Paulo no período de 2017 a 2021.

Os movimentos da Reforma do Ensino Médio no interior do CPS

Em 2017, o CPS desenvolveu doze currículos adequados ao denominado *Novo Ensino Médio* para implementar no ano seguinte. Todos os cursos do CPS adequados à Lei, são ofertados em um único período, manhã e tarde, de tipo integrado, mas não de tempo integral.

O Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), oferecido nas Etecs desde 2010, gradualmente é substituído pelos cursos adequados à Lei 13.415/17: Ensino Médio com Habilitação Profissional (MTec)/ Ensino Médio com Qualificação Profissional (MQTec). Essas novas modalidades tiveram suas primeiras turmas no primeiro semestre de 2018, com 1645 matriculados, 42 turmas distribuídas em 33 Etecs, com opções de cursos variados. Em 2020, estes números aumentaram para 24.679 matriculados, 656 turmas, 128 Etecs e 201 classes descentralizadas (BD Cetec).

O Ensino Médio Propedêutico é gradualmente substituído pelo Ensino Médio com Itinerário Formativo. O itinerário formativo em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais; Ciência Exatas e Engenharias iniciou em 2019, com 115 estudantes matriculados em 3 Etecs. Dois currículos foram implementados para atender aos Itinerários Formativos de Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As Etecs Professora Helcy Moreira Martins Aguiar (Cafelândia, SP) e Albert Einstein (São Paulo, SP), ofereceram turmas de ensino médio com Itinerário Formativo em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais. A Etec Professor Armando José Farinazzo (Fenandópolis, SP), ofereceu o ensino médio com Itinerário Formativo em Ciências Exatas e Engenharias. Em 2020 além dos dois Itinerários Formativos já oferecidos, a Etec Professor Massuyuki Kawano de Tupã, SP, passou a ofertar o Ensino Médio com ênfase em Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde, sendo assim, esta modalidade de ensino atualmente conta com 660 matriculados em 10 Etecs.

Além desses também foi introduzido o Ensino Médio com Articulação Médio Superior/Ensino Médio com Habilitação Profissional (MTec-AMS¹/P-Tech). No projeto do Mtec – AMS é previsto a sequência de estudos no ensino superior tecnológico, assim, o estudante inicia o ensino médio na Etec e, caso queira, pode dar sequência aos estudos na Fatec que estabeleceu a parceria curricular com a Etec de origem

¹ Conforme Art. 36 das Diretrizes Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Resolução 06/2012, que foi ratificada no Art. 6 da Resolução 01/2021.

do estudante. Em 2019, o projeto começou com 120 alunos matriculados em 3 Etecs. Em 2020 contou com 1.263 matrículas em 23 Etecs, os cursos são oferecidos dentro das Faculdades de Tecnologia – FATEC. Caso o curso possua parceria com alguma empresa, é acompanhado a sigla P-Tech. Na Etec Polivalente, em Americana, por exemplo, a parceria para o curso de Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas foi estabelecida com a empresa de Informática IBM e a continuidade no ensino superior será na Fatec de Americana, no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

CPS nos movimentos da Reforma do Ensino Médio para fora de sua rede: O NOVOTEC

Em 1º março de 2019 o governo de São Paulo anunciou a criação de um novo programa de formação profissional no estado, denominado Novotec. De acordo com publicação no site² do governo paulista, o programa pretende qualificar profissionalmente até 2022, 180 mil jovens. Não obstante, o governador João Dória, anunciou que “O objetivo [do programa] é levar essa educação de excelência do CPS para a rede estadual de ensino em larga escala, através da oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio da rede regular” (SÃO PAULO, 2019c, s/p.). Desde então, a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, por meio de sua coordenadoria do Ensino Técnico, Tecnológico e Profissionalizante, no papel de idealizador e coordenador do programa Novotec, conta com o CPS, para efetuar a execução pedagógica do Novotec.

O programa Novotec abarca todas as modalidades de formação profissional de nível médio oferecidas na rede estadual de ensino, além de cursos livres de qualificação profissional e de curta duração. Neste trabalho não iremos nos aprofundar em detalhes do programa, entretanto é importante destacarmos que a partir de seu lançamento, os cursos MTEC e MQTEC, aos quais nos referimos neste trabalho, passaram a ser denominados Novotec, pelo fato de integrarem a plataforma educacional do estado São Paulo, e, principalmente pelo CPS ser o maior parceiro do governo dentro dessa política governamental (SÃO PAULO, 2019c, s/p.).

Em 2020, a Resolução da Seduc - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo nº 09 de 20 de janeiro de 2020, artigos 2 e 3, indica que serão oferecidos nas escolas estaduais, cursos de ensino médio destinados aos estudantes concluintes do 9º ano do fundamental, em parceria com o CPS, e que a organização curricular se dará por meio na efetivação de duas matrículas distintas, sendo uma na escola de ensino médio regular e outra na Etec parceira. Os docentes da Etec ministram o conteúdo de ensino profissionalizante, enquanto os docentes da escola estadual, ministram o conteúdo correspondente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta modalidade de parceria foi denominada Novotec Híbrido e contava, em 2020, com aproximadamente 5.000 estudantes matriculados em 141 Escolas Estaduais (BD Cetec).

Verifica-se a partir das análises das Resoluções Seduc 66 de 09/12/2019; Resolução Seduc 74 de 27/12/2019 e Resolução Seduc 87 de 27/12/2019, que o Novotec, portanto, inicialmente elaborado como programa de formação profissional, a partir de 2021 passou a nortear o V Itinerário Formativo proposto pela Reforma do Ensino Médio no estado de São Paulo.

Recentemente, a Secretaria de Desenvolvimento Econômico – SDE, viu a necessidade de incorporar outros parceiros para viabilizar a execução do Programa Novotec em todo o estado, além do CPS. Contudo, ele permanece sendo o principal gestor pedagógico e passa a desempenhar ainda o papel de parecerista que aprova os planos de cursos utilizados por instituições privadas parceiras do Programa³.

² <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/governo-de-sp-lanca-programa-de-ensino-tecnico-profissionalizante-novotec/>>.

³ Parecer Conselho Estadual de Educação CEE 45/2021

Considerações Finais

A implantação de cursos com matrizes curriculares adequadas à Lei 13.415/17 no CPS se efetiva desde 2018. Mesmo em contexto pandêmico, a reforma não cessou, e chega em 2021, um ano antes do prazo para implementação da Reforma do Ensino Médio, com 34,57% dos matriculados no ensino médio integrado das Etecs estudando em cursos que seguem os parâmetros estabelecidos pela reforma. Além disso, esse modelo de curso foi expandido para as escolas da Rede Estadual de Ensino, por meio da parceria entre a SDE e Seduc. Nessa configuração, o CPS, além de parceiro, se torna gestor pedagógico, e a estrutura do Novotec viabiliza a implantação do V Itinerário Formativo do *Novo Ensino Médio* no estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

SÃO PAULO/SEDUC. Resolução SE 66, de 09/12/2019.

____. Resolução SE 74, de 27/12/2019.

____. Resolução SE 09, de 20/01/2020.

____. Resolução SE 87, de 20/11/2020.

SÃO PAULO. Decreto nº 65.176, 09 jan. 2020. Decreto nº 65.176, de 09/09/2020 (Decreto 65176/2020) (al.sp.gov.br) Banco de Dados da Cetec. Centro Paula Souza (CPS). Disponível em: <<http://www.cpscetec.com.br/bdcetec/index.php>>. Acesso em: 21 maio de 2021.

SÃO PAULO. São Paulo lança programa de ensino técnico profissionalizante Novotec. 01/03/2019a. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/sp-lanca-programa-de-ensino-tecnico-profissionalizante/>>. Acesso em: 21 maio de 2021.

PROPOSTA DE REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DO PARANÁ PARA O NOVO ENSINO MÉDIO: ELEMENTOS NORTEADORES DO COMPONENTE CURRICULAR “PROJETO DE VIDA”

*Edineia Navarro Chilante – UNESPAR
Eliana Cláudia Navarro Koepsel – UEM
Sílvia Alves dos Santos – UEL*

Introdução

Apresentamos os elementos norteadores do Projeto de Vida, componente curricular da Proposta de Referencial Curricular do Estado do Paraná para o Novo Ensino Médio, tornado público pela Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED) em fevereiro de 2021. De acordo com a SEED, a versão que foi apresentada é a segunda versão do documento. No entanto, a primeira versão não foi divulgada, não sendo possível, portanto, qualquer comparação entre elas. Essa segunda versão foi disponibilizada no período de 03 a 28 de fevereiro de 2021, ao ser colocada em consulta pública, realizada por meio de preenchimento de formulários on-line. Cada formulário a ser preenchido correspondia a uma parte do documento: texto introdutório e itinerários formativos.

Observamos que na proposta do Paraná, a mudança do Ensino Médio é justificada com o objetivo de “garantir a oferta de educação de qualidade para todos os jovens brasileiros e de **aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje**, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade”. (PARANÁ, 2021a, p. 24)

Entendemos que o pressuposto de uma proposta de Ensino Médio que considere o jovem como resultado de uma construção social e histórica e não apenas o sujeito/aluno abstrato, herdeiro de certa homogeneidade de habilidades e que projete conhecimentos e projetos de vida é algo relevante e almejado para uma proposta de ensino médio.

Metodologia

A pesquisa apresentada é de cunho bibliográfico e documental, que visa a análise do Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense (versão preliminar 02), mais especificamente o documento Componente de Projeto de Vida. A análise demanda a apreensão do contexto social, histórico e político em que se materializa o documento analisado e sua vinculação com a BNCC-EM.

Discussão e resultados

O componente curricular Projeto de Vida, do Referencial do NEM, se caracteriza como um elemento importante da proposta ao dar sentido e conexão a cada uma das partes que compõem a proposta do referido Referencial. E mais: o projeto de vida é o elemento definidor dos objetivos educacionais da escola, da concepção de estudante e da própria concepção da docência.

O documento analisado, tem o tempo presente (realidade) e futuro (projeto de vida) como se esses indicadores temporais fossem naturais e não uma construção histórica e social. Leccardi (2005) explica que a consciência temporal, ou seja, a forma de conceber e vivenciar o tempo é uma “[...] dimensão social que muda com a sucessão das gerações, de acordo com seus diferentes *Habitus*, com as diferentes condições de desenvolvimento das sociedades nas quais elas vivem. (LECCARDI, 2005, p. 37). Ainda para essa autora, a percepção de tempo sofreu alteração em finais do século XX, com a velocidade das inovações tecnológicas e o ritmo de vida acelerado no espaço globalizado. A partir desse quadro temporal, o tempo da ação passa a ser o presente, um “presente estendido”, como a “única dimensão temporal para a definição de escolhas”. (LECCARDI, 2005, p. 45).

Considerando a ideia do tempo presente, como a única dimensão temporal para a definição de escolhas, indagamos: qual é a realidade juvenil considerada na proposta curricular? No Documento Introdutório são referidos os diferentes sujeitos para marcar que os jovens pertencem a realidades

diferentes, são eles: os jovens indígenas, jovem negro e negra, jovens que trabalham “24,4% dos(as) jovens” (PARANÁ, 2021a, p. 11), juventude interiorana/campesina e sujeitos quilombolas. Embora sejam referenciados os distintos sujeitos no documento analisado, o homem é o único responsável para construir sua realidade e o projeto de vida pensado como proposta para que o jovem trace um caminho, a partir de suas experiências e seus sentidos imediatos, sempre ligado ao espaço à sua volta, ao seu ambiente.

Ainda para mais, os conhecimentos hierarquizados limitam a compreensão ampla de mundo, visto que “[...] quanto mais palavras conheço, quanto mais conceitos posso articular, maior é o meu mundo, maior é o alcance e amplitude de minha consciência” (DUARTE- JÚNIOR, 1994, p. 23). Como lembra Duarte-Júnior (1994), a consciência do mundo tem relação com o domínio de palavras. Para reforçar essa ideia, o autor lembra que na obra de ficção de 1984, de George Orwell, a ditadura do país imaginário de Oceania ia diminuindo o vocabulário permitido ao povo, pois, “quanto menos palavras a população soubesse, menor a sua capacidade de raciocínio e menor a sua consciência de mundo.” (DUARTE-JÚNIOR, 1994, p. 24).

No âmbito pedagógico, a chamada Pedagogia das Competências (RAMOS, 2011) se encontra dominada pelo espírito pragmático e focada no desempenho. É a dimensão da ação e não da cognição, que predomina. Ramos (2011) observa que a Pedagogia das competências tem uma aproximação com o pragmatismo e essa proposta tende a levar para a armadilha do tecnicismo e do condutivismo. Entendemos que a armadilha dessa proposta é a configuração de receitas em expectativas de desempenho, segundo as quais, a maioria dos conhecimentos dispostos, associados ao denominado projeto de vida, gravitam na vida cotidiana, no sentido do como agir para alcançar determinados propósitos.

Assim, nessa proposta, o desempenho almejado está muito ligado a padrões de conduta esperados e o condicionamento parece ser a palavra de ordem. A respeito disso, Duarte Junior (1994) explica que a consciência imediata, de determinação social, só pode ser superada quando se superam as concepções cotidianas e o “como” passa a dar lugar aos “porquês, do contrário, seria naturalizada.

Na proposta de referencial curricular se busca imprimir uma determinada consciência sobre a realidade social. Fala-se em fragilidades pessoais, falta de confiança, falta de iniciativa, falta de perseverança e não aborda temas sobre o desemprego e o trabalho precário. As palavras são bem escolhidas, de um modo geral, a população vai se identificar nas dificuldades e, nesse sentido, a proposta tem expressa uma materialidade que se aproxima do jovem nessa etapa da vida (estresse, frustração, fracasso e adversidade). Tudo isso, subproduto do atual estágio do sistema capitalista. Ou seja, aquilo que é consequência transmuta-se, pela ideologia, em causa.

Observa-se no documento um jogo entre objetividade e subjetividade. As incertezas seriam superadas pela normalidade subjetiva de controle, resiliência, perseverança. Apontamos uma tentativa de imprimir uma normalidade subjetiva à instabilidade objetiva, na qual, a ausência de questionamentos corrobora para a permanência e a adaptação a uma forma de vida.

Conclusões

A proposta do Novo Ensino Médio paranaense se ancora na ideia da liberdade de escolha dos jovens, em dois aspectos: o primeiro, na ideia de que o jovem poderia escolher sua trajetória escolar a partir de suas preferências. Quanto a isso, sabe-se que a definição de itinerários será feita pela rede a partir das suas condições de oferta; o segundo aspecto, da liberdade de escolha, é o projeto de vida, e aparece como elemento central e fixado ao eixo empreendedorismo.

Se a aposta de mudança não considera objetivamente resolver os problemas denunciados de desigualdade de condições educacionais, num contexto de intensa desigualdade social, só podemos, infelizmente, estar diante de uma proposta que materializa novas formas de dominação, na sua redefinição de um papel social para a educação com a formação de jovens empreendedores de subsistência, que reforça o primado dos interesses individuais, produz a indiferença frente aos destinos coletivos e colabora para encobrir as profundas desigualdades sociais e educacionais do nosso país.

Palavras-chave: BNCC; Referencial curricular do Paraná; Políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O que é Realidade**. Coleção primeiros passos. Editora Brasiliense. São Paulo, 1994.
- LECCARDI, Carmen. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo soc.*, São Paulo, v. 17, n. 2, pág. 35-57, novembro de 2005. Disponível em. Acesso em 23 de fev. de 2021. <<https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200003>>.
- PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED). **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense**. Texto Introdutório. 2021a.
- PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED). **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense**. Componente de Projeto de Vida. 2021b.
- RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE, Juarez de e PAIVA, Lauriana G. de (organizadores). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

REFERENCIAL CURRICULAR PARA O NOVO ENSINO MÉDIO PARANAENSE: REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

*Santa Otani – UNIOESTE / Campus de Foz do Iguaçu
Calebe Lucas Feitosa Campelo – UNIOESTE / Campus de Foz do Iguaçu
Julia Malanchem – UNIOESTE / Campus de Foz do Iguaçu*

Introdução

Nos últimos cinco anos ocorreram mudanças significativas nas políticas curriculares, com destaque para a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para a Reforma do Ensino Médio. Santos e Orso (2020) destacam que as reformas curriculares recentes tiveram como pano de fundo o golpe da presidenta Dilma Rousseff e a assunção de Michel Temer.

Duarte (2020, p. 32) alerta que as atuais reformas curriculares em curso no Brasil são verdadeiros “ataques obscurantistas aos currículos escolares” e que já invadiram as casas legislativas há alguns anos, onde o principal objetivo é o esvaziamento dos currículos impedindo que a classe trabalhadora tenha acesso a cultura científica, artística e filosófica.

Nesse contexto e, levando em consideração a necessidade de pesquisas sobre o andamento da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) nos estados e municípios, a presente pesquisa tem como objetivo, a partir dos pressupostos filosóficos da Pedagogia Histórico- Crítica (PHC), analisar o processo de implementação do NEM no estado do Paraná.

Metodologia

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002). Como objeto de pesquisa e análise, têm-se o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* (RCPR) (PARANÁ, 2018). O RCPR foi elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A abordagem utilizada para análise do documento tem como pressuposto metodológico os fundamentos do materialismo histórico-dialético (MHD) a partir dos princípios da PHC.

Resultados e Discussão

Partiremos nossa análise explicitando a organização do RCPR que “segue a estrutura da BNCC trazendo para a realidade paranaense discussões sobre os princípios e direitos basilares dos currículos no estado.” (PARANÁ, 2018, p. 8). Um ponto importante a ser analisado é que o documento traz orientações concretas para o Ensino Infantil e Ensino Fundamental, pois “Embora a BNCC contemple toda a Educação Básica, o Ensino Médio não foi apresentado nesta fase da elaboração do documento por encontrar-se em discussão e análise.” (PARANÁ, 2018, p. 9).

Em relação a elaboração das orientações para a etapa do Ensino Médio (EM):

O Paraná já elaborou seu Referencial e o submeteu à Consulta à Comunidade, do 03 a 28 de fevereiro de 2021. Foram mais de 2 mil contribuições coletadas que irão embasar o processo de revisão do documento, a ser enviado para o Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 2021, p. s/p).

Apesar da limitação da nossa análise em relação ao novo currículo do EM, pois ainda se encontra em processo de revisão, o RCPR deixa claro os fundamentos que essa etapa de ensino deve ser pautada, ademais, frisa-se a importância de pesquisas posteriores a implementação do NEM no Paraná.

O objetivo principal do NEM “é promover um ensino mais significativo, onde o estudante seja protagonista da própria aprendizagem e que veja na escola um meio de alcançar seus objetivos pessoais e profissionais.” (PARANÁ, 2021, p. s/p). Nesse contexto, fica evidente a proposta pedagógica que deve permear o NEM do estado do Paraná, que é pautada na Pedagogia das Competências.

Concordamos com Anjos (2020), que um currículo baseado na BNCC traz como pressupostos as bases da Pedagogia das Competências, uma teoria pedagógica hegemônica pautada no jargão das competências, habilidades, adaptabilidade, proatividade, etc., uma proposta pedagógica que culpabiliza o indivíduo desconsiderando o momento histórico em que está inserido.

Consoante, Martins e Pasqualini (2020) pontuam que o currículo pautado na perspectiva histórico-crítica sintetiza uma política educacional fundamentada em três aspectos da realidade concreta, a saber: o aspecto ontológico, o aspecto epistemológico e o aspecto ético- político. Sob o enfoque histórico- crítico o currículo não é um conjunto de conhecimentos fragmentados, estáticos e pensados em uma lógica linear.

O RCPR tem como princípios orientadores: Educação como Direito inalienável de todos os cidadãos, Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola, Igualdade e Equidade, Compromisso com a Formação Integral, Valorização da Diversidade, Educação Inclusiva, Transição entre as etapas e fases da Educação Básica, ressignificação dos Tempos e Espaços da Escola, Avaliação (PARANÁ, 2018, p. 11).

Nesse contexto, o RCPR orienta que:

Deve-se pensar o currículo para além dos conteúdos organizados, sistematicamente, reconhecendo outros saberes e as experiências dos estudantes para que possa fortalecer suas práticas individuais e sociais, em função de uma consciência cidadã capaz de instigar as mudanças sociais (PARANÁ, 2018, p. 11).

Consideramos a importância de outros saberes e das experiências dos estudantes, contudo, essas não devem estar na centralidade da proposta curricular. A escola deve promover o saber que deve ter como referência o saber objetivo produzido historicamente e não um saber que pautado no cotidiano, no pragmatismo e no relativismo próprios das teorias pedagógicas pós moderna (MARSIGLIA *et al.*, 2017).

Ademais, concordamos que os estudantes devam ter uma consciência capaz de instigar as mudanças sociais, contudo, essa consciência é alcançada por meio de um salto ontológico, ou seja, de uma promoção do homem que:

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens (SAVIANI, 2013, p. 46).

Em suma, o conhecimento cotidiano é o que os estudantes já sabem, o senso comum, a escola tem como função, através dos conhecimentos científicos elevar a consciência do senso comum ao nível de consciência filosófica, pois sem uma formação de consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade (SAVIANI, 2013).

Concordamos com Martins (2012) que o pleno desenvolvimento do gênero humano demanda da superação da genericidade em- si pela genericidade para-si, ou seja, pressupõe o homem como ser universal e livre.

Conclusão

A presente pesquisa demonstrou que a proposta pedagógica que orienta o NEM do estado do Paraná, ao contrário do que está posto do RCPR, não garante o pleno desenvolvimento dos estudantes, mas promove uma formação unilateral e não uma formação *omnilateral* como defende a PHC.

Com efeito, defendemos um currículo que seja rico em conhecimentos artísticos, filosóficos, científicos, um currículo que possibilite que os sujeitos passem do não domínio para o domínio dos conteúdos.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Reforma do Ensino Médio; Reforma Curricular.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Base Nacional Comum Curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise baseada na pedagogia histórico- crítica e na psicologia histórico- cultural. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico- crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 179-206.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- DUARTE, Newton. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita” Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantista ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico- crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 31-46.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.
- MARTINS, L. M. Da Formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. *In*: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. - 2 ed. rev.- Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 47-56.
- MARTINS, L. M.; PASQUALINI, J. C. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Revista Nuances**, v. 31, n. esp. 1, p.23-37, 2020.
- PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, 2018.
- SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. – 19.ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná-Ensino Médio-Educadores**, 2021,s/p. Disponível em: Referencial Curricular do Paraná - Ensino Médio - Educadores (diaadia.pr.gov.br). Acesso em: 19, maio de 2021.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SÃO PAULO: O INOVA EDUCAÇÃO E O PLANO ESTRATÉGICO 2019-2022 PARA O SÉCULO XXI

Fernanda Dias da Silva Anniele Freitas – UNICAMP
Rodolfo Moimaz – UNICAMP

Este trabalho apresenta aspectos do primeiro ano da reforma do Ensino Médio no estado de São Paulo, destacando dois programas, implementados entre 2019 e 2020: Inova Educação e o Plano Estratégico 2019-2022 para o Século XXI. Para tal, a metodologia de pesquisa empregada utilizou-se de coleta de dados através de documentos oficiais e notas de campo, que vêm sendo realizadas desde 2018. Além disso, são elencadas fontes primárias, como decretos e leis aprovadas e em implementação, para elaboração da análise.

Estas medidas estão em consonância com as reformas educacionais em aplicação no país, como a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cabe destacar, como afirmam Tarlau e Moeller (2019), Peroni, Caetano & Lima (2017), que tais políticas educacionais tiveram, em seu processo de formulação e aprovação, protagonismo de agentes ligados ao capital privado, como Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Ricardo Henriques (ex-Ministro da Educação e ex-Secretário municipal e estadual de Educação do Rio de Janeiro) e Pedro Malan (ex-Ministro da Fazenda dos governos Fernando Henrique Cardoso). Ainda que se tratem de políticas educacionais elaboradas a nível nacional, sua implementação deve ser realizada a partir das diferentes redes de educação básica no país, em nível estadual.

Nossa proposta se desdobra sobre o estado de São Paulo, uma que vez o estado reivindica o lugar de pioneirismo na formulação de um currículo adaptado a estas políticas. Nesse sentido, é significativa a escolha de Rossieli Soares, ex-ministro da Educação de Temer, responsável pela homologação da BNCC em 2018, para a Secretaria da Educação do estado (Seduc). Embora em 2019 a Seduc não tenha definido todos os pontos da reforma estadual, algumas ações e programas permitem vislumbrar seus movimentos rumo à adequação do Ensino Médio, dentre elas: o Inova Educação e o Plano Estratégico para o Século XXI.

Inova Educação e Plano Estratégico 2019-2022 para o Século XXI

O Inova Educação (IE) foi lançado em 06 de maio de 2019. Este tem sido um programa de enorme impacto na rede, através do qual se aprofundou o processo de reformulação do currículo. No programa são inseridas três novas disciplinas na grade horária: Eletivas (2 aulas semanais), Projeto de Vida (2 aulas semanais) e Tecnologia (1 aula semanal), a serem cursadas por todos os estudantes da rede pública. No site oficial do programa, afirma-se que o estudante irá “aprender na prática a usar e criar tecnologias para desenvolver seus próprios projetos”. Na disciplina Projeto de Vida haverá “atividades e oficinas que apoiam o estudante no planejamento na escola e no seu futuro” e, como disciplinas Eletivas, os “estudantes escolhem, a cada semestre, as aulas para cursar, a partir do ofertado pela escola”. Estas ações seriam fundamentais para “que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um. Novidades essenciais para promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes” etc. (SÃO PAULO, 2019a, s/p.).

Sobre o Inova Educação, Gomide (2019) destaca que sua elaboração se deu em parceria da Seduc com o Instituto Ayrton Senna, em uma intervenção que se dá “a partir dos conceitos de eficiência e eficácia, importados do campo empresarial. (GOMIDE, 2019, p.298). Assim, o IE carrega a defesa da implementação das competências socioemocionais, a fim de formar a juventude trabalhadora *para* o mercado de trabalho, tendo como fundamento a *adaptabilidade* (PIOLLI & SALA, 2019).

Nesse sentido, Gomide (2019) salienta que

Elevar os componentes socioemocionais ao mesmo patamar de componentes curriculares tradicionais resulta de um processo de customização curricular e de esmaecimento do conhecimento, que passa a se ajustar ao perfil do estudante,

atribuindo-lhe novas figuras de subjetividade, que poderão, na ótica neoliberal, alavancar as aprendizagens. (GOMIDE, 2019, p.300-301)

O IE foi uma das primeiras ações implementadas pela Seduc no sentido da reformulação do currículo. Meses depois, em 03 de julho de 2019 a Secretaria de Educação do Estado (Seduc), apresentou um panorama mais amplo – que incluía o IE –, o “Plano Estratégico 2019- 2022 para o Século XXI” (PE). O PE define que sua principal meta da Seduc é, até 2022, que São Paulo seja líder do Índice de Desenvolvimento da Educação no Brasil (IDEB), frisando que “uma educação para o século XXI pressupõe desenvolver não somente habilidades cognitivas, mas também habilidades socioemocionais, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular.” (SÃO PAULO, 2019b, p.18).

O Plano se organiza em três seções:

1. Caracterização da rede pública estadual paulista, enfocando objetivos como melhorar índices em avaliações externas, “racionalizar” gastos públicos, “aprimorar a gestão de pessoas” etc.
2. Valores, missão, estratégias, prioridades e metas do PE. Aqui estão elencadas algumas prioridades de projetos, como o Educa São Paulo, o IE, o Programa de Tempo Integral etc.
3. Modelos de gestão e governança do PE, dividido em metas trimestrais e anuais, com monitoramento centralizado das ações em curso.

O PE, portanto, visa estabelecer metas a serem atingidas na educação pública estadual paulista – ainda que, como afirma a bibliografia, seja característico do neoliberalismo a elaboração de objetivos que, concretamente, não têm condições de serem atingidos, a fim de pressionar, desmobilizar e desmoralizar trabalhadoras e trabalhadores (Harvey, 2008). Sempre há um descompasso entre o que está previsto e o que é colocado em prática. Nesse sentido, cabe fazer uma observação sobre o Educa São Paulo (ESP) – um dos projetos estabelecidos pelo PE.

O ESP teria sido criado para “: i) a integração com as aspirações dos jovens; ii) a integração com a educação profissional, por meio do NovoTec; iii) a integração com o ensino superior.” (SÃO PAULO, 2019, p.24). Assim, de acordo com o documento, seria possível oferecer conteúdo que desse sentido às trajetórias dos jovens. Porém, na prática, sua implementação tem servido para criar fronteiras de transmissão entre as diretrizes da Seduc e as Diretorias de Ensino, através da organização de encontros regionais (Seminários Educa São Paulo). Os encontros aconteciam ora centralizados diretamente nas Diretorias de Ensino, ora descentralizados nas escolas, com a presença de grupos de alunos e professores, de forma separada. Assim, as propostas eram postas pela Seduc e, ao mesmo tempo, promovidas como resultado de um processo “democrático” de elaboração (D.E. REGISTRO, 2019) – como afirmado posteriormente, no documento final do Currículo Paulista do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020).

Conclusões

As reformas educacionais em processo de implementação no estado de São Paulo fazem parte de um movimento que se dá em escala nacional. Como definem as diretrizes da BNCC, as políticas educacionais devem ser adaptadas regionalmente, o que faz necessário um olhar atento às mudanças aplicadas em cada estado. Assim, com a explanação de programas como o IE e o PE, e de sua centralidade, espera-se fornecer elementos para a elaboração de pensamentos críticos sobre estas políticas educacionais, de identificação das diferenças entre seu discurso e prática, problematizações sobre seus princípios e formulação de possíveis alternativas.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Rede Estadual Paulista; Política Educacional.

REFERÊNCIAS

- GOMIDE, D. C. A política educacional para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do estado de São Paulo e o alinhamento com o projeto neoliberal através de ciclos progressivos de adequação (1995-2018) (Tese de doutorado). Campinas, FE/UNICAMP, 2019
- HARVEY, D. O Neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- PERONI, V., CAETANO, M.R., LIMA, P. “Reformas educacionais hoje: As implicações para a democracia”. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.
- Pioli, E., & Sala, M. O Novotec e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista. *Crítica Educativa*, 5(1), 183–198, 2019.
- SÃO PAULO. Inova Educação. São Paulo, Secretaria da Educação. Disponível em: <https://nova.educacao.sp.gov.br/>.
- SÃO PAULO. Plano Estratégico 2019 - 2022. São Paulo Educação para o Século XXI. São Paulo, Secretaria da Educação, 2019b.
- SÃO PAULO. Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio. São Paulo, Secretaria da Educação, 2020. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>>.
- TARLAU, R., MOELLER, K. “‘Philanthropizing’ consent: how a private foundation pushed through national learning standards in Brazil”. *Journal of Education Policy*, 2019.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO RS: PARCERIAS PRIVADAS X AUTONOMIA DAS ESCOLAS

Ângela Both Chagas – UFRGS Marcos Gares Afonso – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)
Maria Beatriz Luce – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Nesse texto apresentamos resumo de uma análise dos movimentos da Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS) para implementação da Lei nº 13.415/2017, no período 2019-2020, e seus impactos na autonomia das escolas. O interesse está em observar, principalmente, como se deram as ações após o início da pandemia. A pesquisa envolveu análise de documentos, de notícias publicadas e de debate *on-line* sobre o tema.

Compreendemos a Seduc como uma estrutura do campo da política educacional (NAJJAR; MOCARZEL; SANTOS, 2019) e procuramos entender como se dá a relação com outra estrutura – a escola – e com agentes privados que influenciam nesse campo. Para isso, tomamos a noção de gestão democrática proposta por Lima (2014) – em que “autogoverno democrático” se baseia na descentralização do sistema escolar, com autonomia para as escolas – e nas implicações do avanço das parcerias privadas na democratização da educação (PERONI, 2018).

Foram utilizadas como fontes de pesquisa as notícias publicadas no site da Seduc de janeiro de 2019 a abril de 2021 com a palavra-chave “Ensino Médio” no campo de busca, o que resultou em 146 textos. Fizemos o mesmo movimento no site do Diário Oficial do Estado (DOE) e encontramos duas portarias. Para complementar, analisamos o conteúdo de uma *live* com participação de representantes da Seduc-RS sobre a implementação da reforma do Ensino Médio.

Alinhamento com agentes privados e falta de participação

As 146 notícias foram lidas na íntegra, sendo que as relevantes para o estudo foram categorizadas em: parcerias com a iniciativa privada (77) e implementação da reforma do EM (20). Em 2019, havia três textos sobre parcerias privadas, contra 60 em 2020, no contexto da pandemia. A de maior destaque é com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae-RS): 37 notícias. As ações centraram-se em formações virtuais sobre gestão, trabalho docente e juventude, com uma concepção voltada ao empreendedorismo e ao protagonismo juvenil, núcleo da reforma do EM (CATINI, 2020). Tem-se exaltada a relação da educação empreendedora com a BNCC e o alinhamento da gestão a indicadores de qualidade (SEDUC, 2020a). Isso vai ao encontro de uma visão gerencial, em que o trabalho da equipe diretiva assume foco no resultado das avaliações e os estudantes são preparados para competir (PERONI, 2018; LIMA, 2014).

Outros destaques das notícias estão no uso do *Google for Education* e na parceria com Fundação Lemann e Itaú Social para aquisição de notebooks, além de capacitações para o uso de tecnologias alinhadas à BNCC (SEDUC, 2020b). As duas parceiras são fundações empresariais envolvidas nas implementações da Base e da reforma (PERONI, CAETANO, LIMA, 2017). Ainda chama atenção a utilização da plataforma de preparação para o Enem “Resolve Sim” (SEDUC, 2020c), da Eleva, empresa que tem como acionista Jorge Paulo Lemann, da Fundação Lemann. É interessante observar o efeito da interação de agentes e estruturas (NAJJAR; MOCARZEL; SANTOS, 2019), em uma estratégia para fortalecer a influência do setor privado no campo da política educacional.

Sobre a reforma do EM, mapeamos 20 notícias. Em 2019, foi destacada a preparação de 300 escolas-piloto para a flexibilização curricular, com consulta aos estudantes para definir a parte flexível, mas dentro de temáticas selecionadas pela Seduc. É mencionado que “cada instituição poderá aprofundar até duas áreas do conhecimento” (SEDUC, 2019a), ou seja, há limitação na escolha, com negação do direito a uma formação básica e comum a todos (SILVA, 2018).

Em 2020, três notícias abordavam a padronização das matrizes curriculares das escolas (SEDUC, 2020b). Os dois documentos coletados no DOE tratavam do assunto. A Portaria nº 289 (SEDUC, 2019b) apresentava grades de carga horária para diurno, noturno e “Novo” Ensino Médio (NEM) a serem implantadas em 23 dias. Uma semana depois, nova portaria excluiu a matriz do NEM (SEDUC, 2019c), sem justificativa para tal. Análise da matriz do NEM aponta redução de pelo menos 50% da carga horária em componentes como Literatura, Geografia, Biologia, Física e Química; e aumento apenas em Matemática. Aparecem três períodos para Projeto de Vida e 27 para Percurso Formativo. Manifestações da Seduc, em *live* de novembro de 2020, indicam que 263 escolas do projeto-piloto passaram a seguir a matriz do NEM (LIVE, 2020). Na pesquisa no DOE não encontramos nenhuma nova portaria sobre o assunto, ou seja, as mudanças tiveram continuidade durante a pandemia, mesmo sem documentos oficiais. Também na *live* foi destacado que 144 dessas escolas contavam em 2020 com apenas um percurso formativo, evidenciando redução e precarização da oferta (KUENZER, 2017). As representantes da Seduc afirmaram que houve escuta às escolas, mas a escolha dos percursos partiu de estrutura pré-definida. É o que Lima (2014) classifica como encenações participativas que carecem de substantividade democrática.

As notícias sobre o Referencial Curricular Gaúcho destacam a participação das escolas. Porém, a Seduc abriu consulta pública com duas semanas de duração. Em dezembro de 2020 o documento, com mais de 500 páginas, foi encaminhado ao Conselho de Educação (SEDUC, 2020d). O prazo exíguo reforça o entendimento de que a Secretaria trabalhou com encenações participativas. E em nenhum momento há informações sobre recursos financeiros.

Considerações finais

A análise indica que a implementação da reforma seguiu na pandemia, com um modelo flexível nas escolas do projeto-piloto do “Novo” Ensino Médio, mesmo sem indicativo de condições estruturais para uma oferta diversificada. A definição dos percursos formativos, com apenas uma opção em boa parte das escolas, reforça o entendimento de que não há liberdade de escolha. Pelo contrário, a matriz padronizada evidencia o estreitamento curricular. Também chama atenção que as escolas têm papel de subordinação no campo, sem autonomia, algo evidenciado na imposição da matriz, na definição dos percursos formativos e na construção do referencial curricular. O discurso de participação não passa de encenações (LIMA, 2014). O estudo também aponta uma série de parcerias entre a Seduc e instituições privadas, com destaque para o Sebrae-RS. Ainda cabe ressaltar a atuação da Fundação Lemann e de empresas ligadas ao bilionário Jorge Paulo Lemann: são parcerias executadas por agentes com forte atuação na formulação e na implementação da reforma. Esses movimentos no campo evidenciam o distanciamento do ideal de gestão democrática em que as escolas são estruturas com efetivo poder. O que vemos é uma lógica privatista, com a política educacional subordinada ao paradigma econômico.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Lei nº 13.415/2017; Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS

- CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. *Revista USP*, (127), 53-68, 2020.
- KUENZER A. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio [...]. *Educ. Soc*, Campinas, v. 38, p. 331-354, 2017.
- LIMA, L. A gestão democrática das escolas [...]. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, p. 1067-1083, 2014.
- LIVE Novo Ensino Médio Cenários RS. 2020. Disponível: <<https://bit.ly/3wCX3JF>>. Acesso: 26/04/2021.

- NAJJAR, J. N. V.; Mocarzel, M. M. V.; Santos, P. S. M. B. dos. Os conceitos de campo e habitus em Pierre Bourdieu [...]. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 4, p. 1-23, 2019.
- PERONI, V.M.V. CAETANO, M.R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje [...]. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.
- PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado [...]. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.
- SEDUC. **Escolas-piloto iniciam elaboração dos itinerários**. 2019a. Disponível: <<https://bit.ly/3fzn31z>>. Acesso: 24/04/2021.
- SEDUC. Portaria nº 289/2019. **Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio [...]**. 2019b. Disponível: <<https://bit.ly/2T2bANi>>. Acesso: 24/04/2021.
- SEDUC. Portaria nº 293/2019. **Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio [...]**. 2019c. Disponível: <<https://bit.ly/2AsFpQV>>. Acesso: 24/04/2021.
- SEDUC. **Último encontro da Trilha Online na Educação conclui formação**. 2020a. Disponível: <<https://bit.ly/3bMKsvd>>. Acesso: 24/04/2021.
- SEDUC. **Secretário entrega novos equipamentos do programa Educação Gaúcha Conectada**. 2020b. Disponível em: <<https://bit.ly/3hJ1LBa>>. Acesso: 24/04/2021.
- SEDUC. **RS lança plataforma inédita para ajudar alunos a se preparem para o Enem**. 2020c. Disponível: <<https://bit.ly/2Ru3pMx>>. Acesso: 24/04/2021.
- SEDUC. **Documento final do Referencial Curricular Gaúcho é entregue ao CEED**. 2020d. Disponível: <<https://bit.ly/3yrhomK>>. Acesso: 30/04/2021.
- SILVA, M. R. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil Pós-Golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018. p. 41-54.

REFORMAS EDUCACIONAIS EM CONTEXTO DE ESCALADA NEOLIBERAL E NEOCONSERVADORA E O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS HUMANAS NO IFSP

Felipe Rodrigues da Silva – Unesp Araraquara / IFSP Jacareí

Resumo

Este trabalho consiste numa reflexão sobre a importância atribuída às ciências humanas na formação de ensino médio ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), considerando as transformações propostas no Documento Base para Educação Profissional e Tecnológica e as reformas que ocorreram na esteira do projeto neoliberal que assume o controle executivo das políticas educacionais desse segmento desde 2016. Para tal tarefa, foi realizada análise documental dos instrumentos legislativos, normativos e de base para a formação do IFSP, discutindo o significado das ciências humanas para o ensino médio integrado e o reflexo das reformas dos últimos cinco anos. Nota-se que as alterações propostas pelas reformas do ensino médio, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ações institucionais nos IFs rumo à padronização curricular representam uma reação ao projeto de formação integrada proposto na raiz dos Institutos Federais.

Introdução

A educação é um processo inerentemente humano. O trabalho é uma atividade que além de ser fundante do ser humano, é também uma atividade educativa por excelência (MARKUS, 2015; SAVIANI, 2007). É pelo trabalho que o ser humano transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo (MARX, 2010). Nesse sentido, os processos de trabalho e de humanização se acompanham mutuamente ao longo da história.

As ciências humanas, conhecimentos a partir dos quais derivam as ciências humanas, constituem um fator distintivo das condições sociais ao longo da história da educação, sendo um conjunto de conhecimentos geralmente voltado às elites. Manacorda (2006) aponta que a cultura letrada é um fator de distinção e, por vezes, de ascensão social desde na antiguidade egípcia. Desde que se tornara parte de um projeto de instrução pública, a alfabetização e a inserção dos menos favorecidos à cultura letrada vem sendo um campo de disputas e debates, reformas e contrarreformas.

Este trabalho traz reflexões sobre os movimentos de expansão e redução das ciências humanas dos currículos de ensino médio integrado nos Institutos Federais desde, ao menos, a escalada da política de austeridade implantada a partir de 2016. Pretende-se à luz da concepção de formação omnilateral e de educação da pedagogia histórico-crítica, analisar as possibilidades apresentada nos documentos oficiais. Em suma, procura-se compreender o que as reformas educacionais do período sobre o currículo de ciências humanas nos cursos de ensino médio integrado nos Institutos Federais.

Metodologia

A análise realizada neste trabalho envolve documentos que dão subsídios para a busca das respostas à pergunta proposta. Assim, o referencial teórico para a análise parte de concepções sobre formação humana a partir da pedagogia histórico-crítica. A escolha do referencial teórico fundamenta-se na compreensão de que a perspectiva histórico-crítica contempla a crítica da educação a partir do materialismo histórico e dialético, entendendo que as relações sociais na educação refletem as relações sociais de produção vigente em seu período.

Do material analisado são destacados o *Documento-base para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio* (BRASIL, 2007), o Estatuto do IFSP (IFSP, 2014); A reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) e a proposta do currículo de referência lançada aos Institutos Federais. Entendemos que a interpretação dos dados sob a perspectiva histórico-crítica provê elementos que permitam ao mesmo tempo a análise crítica dos documentos, prezando por um horizonte educativo que se oriente para a emancipação dos seres humanos, bem como a crítica ao modo de produção capitalista.

Por esse caminho é possível identificar os fenômenos da alienação do trabalho desde o potencial formador da educação sobre os indivíduos, na formação inicial, até momentos posteriores das relações sociais de produção. Além disso, a pedagogia histórico crítica apresenta concepções de trabalho e de educação que permitem abordar a compreensão de educação para o trabalho contidas nos documentos analisados. Isso porque entende-se que a proposta oficial de formação para o trabalho a partir da rede federal se orienta para a omnilateralidade.

Discussão e resultados

As ações em torno da criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica apresentaram-se como um avanço na qualificação do trabalho enquanto fator para a formação do ser humano genérico. Embora o *Documento Base* indique os caminhos para a formação omnilateral, incluindo as ciências humanas como disciplinas que apresentem certa valorização qualitativa (nos sentidos ontológico e político da formação) e quantitativa (relativa à carga horária), a Reforma do Ensino Médio fragmenta a proposta dos IFs ao propor a separação do currículo em itinerários formativos, com flexibilidade na opção por algumas áreas do conhecimento, refletindo na diminuição da carga horária por disciplina entre os itinerários formativos. Somado a isso, a proposta do currículo de referência apresenta características semelhantes às dos itinerários formativos da reforma, indo ao encontro desta. Tais medidas são acompanhadas por novas demandas, como a interdisciplinaridade como premissa de integração dos conteúdos, mas que pressionam os formuladores e professores das atividades didático-pedagógicas ao aligeiramento e empobrecimento dos conteúdos e, conseqüentemente, ao esvaziamento do sentido histórico dos conteúdos.

Conclusões

O ensino médio integrado é recente, ainda que já haja muitos cursos ofertados em todas as regiões do país. Os avanços dos últimos anos são importantes para a compreensão do tema proposto neste trabalho. No entanto, é importante salientar que mesmo o projeto de ensino médio integrado apresenta seus limites na realidade concreta, pois não é possível garantir que os objetivos apresentados no *documento base*, na Lei de criação dos IFs e no Estatuto do IFSP (IFSP, 2014) tenham sido alcançados, por diversas questões que não cabem nesta discussão.

As reformas apresentam caráter reacionário em relação ao projeto de ensino médio integrado, considerado a modalidade mais ampla dentre as ofertadas pelos Institutos Federais. Por intentar formar um cidadão de maneira ampla e sob uma perspectiva totalizante, as iniciativas dos IFs sempre foram limitadas também pelos dispositivos privatistas, com medidas que fazem do Estado um financiador de instituições privadas para formação para o trabalho, com o corte de verbas e com reformas curriculares. Assim, é possível dizer que a oposição ao projeto do EMI esteve presente desde surgimento deste. No entanto, é com as reformas e o currículo de referência que se percebe que há o claro e manifesto interesse em barrar propostas pedagógicas de qualidade social e de grande impacto para diversas esferas da existência humana.

Palavras-chave: Reformas Educacionais; Ciências Humanas; Institutos Federais. Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Brasília, 21 de dezembro de 2017.
- 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. DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da medida provisória 746, de 2016. Diário Oficial da União, 17/02/2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução nº 8, de 4 de fevereiro de 2014**. Altera o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Ensino. **Currículos de Referência: cadernos orientativos I**. São Paulo: Pró-Reitoria de Ensino, 2020. Disponível em: <<https://drive.ifsp.edu.br/s/aVgDX1WxfhtxcTM?path=%2FCaderno%20Orientativo%20I#pdfviewer>>.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr., 2007.

GT 3

Juventudes, cotidiano escolar e resistências

Este Grupo de Trabalho reúne pesquisas com diferentes abordagens teórico-metodológicas e perspectivas analíticas focadas na articulação entre escola e juventude, com o objetivo de discutir a Reforma do Ensino Médio. Portanto, o foco deste GT é colocar em debate pesquisas que têm adentrado ao cotidiano escolar, elucidando as transformações recentes vividas nessas instituições, no que diz respeito às suas dinâmicas e às relações com juventudes, bem como os possíveis movimentos de resistência juvenil que surgem no contexto da Reforma. Assim, propomos como questionamentos: quais são os possíveis impactos da Reforma do Ensino Médio na constituição dos modos de ser jovem na sociedade contemporânea? Como a atuação das fundações na educação influencia na formação das juventudes e opera a partir da Reforma do Ensino Médio? Como as alterações curriculares da Reforma do Ensino Médio poderão impactar a formação das juventudes? Quais são as expectativas e os anseios dos jovens em relação ao ensino médio e sua formação? Como a Reforma do Ensino Médio tem sido recebida e percebida pelos(as) jovens? É possível um olhar sobre a Reforma do Ensino Médio a partir de movimentos de resistência juvenil?

Coordenadores: Ana Beatriz Gasquez Porelli; Paula Montenegro Euzébio; Tayná Lucio.

“PRA ONDE EU VOU? VOU PRO O SARAU!”: A LITERATURA PERIFÉRICA E O NOVO ENSINO MÉDIO

Jéssica Ferreira Rodrigues

Introdução

Pensar a literatura periférica em diálogo com a prática educacional faz parte da minha experiência como pesquisadora em Ciências Sociais. Realizei pesquisa de campo com o coletivo “Os Mesquiteiros” e acompanhei o sarau promovido por eles na EE Jornalista Francisco de Mesquita em Ermelino Matarazzo, extremo leste da cidade. Durante dois anos, no segundo sábado de cada mês, embarquei no trem da linha Safira da CPTM (Companhia Paulista de Trens Metropolitanos), e atravessei rumo ao extremo leste da cidade de São Paulo, para acompanhar de perto sarau liderado pelo professor de história Rodrigo Ciríaco.

Nos dias frios, quentes ou até mesmo embaixo de garoa “Os Mesquiteiros” percorriam as ruas do bairro em uma marcha animada e divertida. Batucando um tambor em som ritmado e próximo às batidas de funk eles entoavam a música: “Para onde eu vou?” “Vou pro sarau!”. Em meio aos muros grafitados, ao vai e vem de carros das ruas movimentadas, dos pontos de ônibus e bares cheios, em um cenário típico dos finais de semana, o grupo percorria os caminhos chamando a atenção da comunidade e convidando-a para a ação cultural que ocorreria em instantes na escola.

Essa relação com o bairro e o seu entorno é fundamental para os movimentos culturais que se vinculam e reivindicam para si a identidade periférica. (NASCIMENTO, 2009; 2011). Nos textos e discursos o reconhecimento de si como um sujeito oriundo dessas regiões é um marcador importante para reivindicação política em prol da região e uma ação estratégica que busca ressignificar a imagem do que é ser periférico gerando um campo de atuação e circulação de tais autores e movimentos. (DALCASTAGNÈ et al. 2016)

A articulação entre movimentos culturais periféricos e a escola não é uma exclusividade dos Mesquiteiros(atualmente o coletivo também é chamado de Sarauzim). Os autores periféricos, nos últimos anos, vêm trabalhando em parceria com comunidades escolares para levar seus saraus, livros, palestras e concursos literários para dentro das escolas públicas. Sérgio Vaz, um dos pioneiros da literatura periférica, fundador do sarau da Cooperifa, descreve em entrevista um pouco desta relação:

A escola é lugar de muitas histórias. Aos poucos, professores e alunos foram chegando ao sarau. Antes da Cooperifa, fazíamos o projeto “Poesia contra violência”. Eu ia às escolas, explicava que era escritor e pedia para bater um papo com os alunos. Reuníamos os alunos e falávamos de poesia. Eles se espantavam. “Você é novo, escritor e está vivo!” Eles pensavam que todo escritor, ou era velho ou já havia morrido. Percebi o distanciamento dos alunos da literatura, da arte. Enxergavam o escritor como figura sagrada. Então, convidei os professores para trazerem os alunos aos encontros. Para retribuir a visita, fazíamos o sarau na escola. Nosso papel é mostrar para os meninos que a escola é muito importante. Nós chegamos à escola como aliado. Ajudamos a mobilizar os alunos. O professor mostrava que o escritor era próximo, também morava na periferia, criando uma identidade com os alunos. Quando visito a escola cito Mano Brown, vocalista do grupo de *rap* Racionais MC’s, e digo: “Isso é poesia”. “Então, eu gosto de poesia”, respondem os meninos. (VAZ, 2013. p.09)

A redemocratização do país, no final da década de 80, acontece de forma concomitante com a articulação de movimentos sociais nas periferias da cidade. A denúncia da precariedade nas condições de vida, a luta por acesso aos direitos estavam presentes no cotidiano e na vivência da população.

Segundo Abramo (1994) os movimentos juvenis começam a ganhar destaque e visibilidade social no início dos anos 90, no processo de construção democrática recente. É neste contexto que o movimento hip hop surge com um importante papel de contestação. A citação que Sérgio Vaz faz ao Mano Brown,

não é em vão. A solidificação do hip hop como movimento cultural e político das periferias paulistanas influenciou muitos poetas e escritores. Tal influência resultou em uma ligação entre os dois grupos. Nos anos 2000, quando a literatura periférica começa a se solidificar, o movimento hip hop foi uma referência e parceria importante.

Com o passar dos anos, os saraus se tornaram um ponto de encontro importante para artistas periféricos. Os poucos aparelhos de cultura públicos localizados nessas regiões tiveram o seu funcionamento reivindicado por tais grupos, mas ainda era insuficiente. Alguns se estabeleceram em bares, outros lançaram espaços próprios mantidos com muitas dificuldades, mas a escola tem um papel central por conter tanto o espaço físico necessário para realização dos eventos quanto um público fundamental a quem se pretende alcançar declamando e escrevendo textos de contestação social.

Projeto de vida e movimentos periféricos: O que se espera da escola?

As denúncias e questionamentos da sociedade é parte importante da tomada de consciência necessária para desconstrução de estruturas sociais que tendem a marginalizar os povos periféricos. Deste modo, para os movimentos que nascem nas periferias no final da Ditadura Militar as escolas eram vistas como locais estratégicos para a transformação da sociedade. (PAULILO, 2017).

É a partir deste ponto de análise que Sposito (2010) reflete o processo de ampliação do acesso à escola. Para a autora, há um descompasso entre o que se imaginava e a escola que foi disponibilizada para as camadas mais pobres da população. A burocracia e toda estrutura escolar estavam muito distantes da expectativa dos movimentos sociais e da juventude o que gerou frustração e pouca identificação com o ambiente escolar.

Autores referências da literatura periférica, líderes de coletivos culturais como Sérgio Vaz possuem relação próxima com as escolas públicas. Nelas, realizam diversos eventos em parcerias com a comunidade. Essa aproximação tem como objetivo trazer a literatura para o cotidiano dos jovens e demonstra que a lacuna apontada por Sposito (2010) ainda está presente. Entretanto, tais grupos acreditam na atuação política no interior da escola como instrumento para transformar a estrutura escolar convertendo-a em um ambiente democrático e de construção do pensamento crítico.

Ainda que haja demanda dos movimentos periféricos para o desenvolvimento do olhar crítico nas escolas, observa-se que há uma tendência na ação estatal de individualizar e depositar as soluções para o fracasso escolar no indivíduo e não na escola. Na rede estadual paulista uma das provas está presente na implementação da disciplina de Projeto de Vida. Tal componente é um dos norteadores do Programa de Ensino Integral e se expandiu para as escolas de ensino regular. Parte dos seus princípios no ensino médio estão vinculados ao desenvolvimento, organização do tempo e sucesso profissional do aluno.

Mesmo que a relação indivíduo/sociedade seja citada em momentos pontuais no material de apoio da disciplina, ao observar as habilidades essenciais a serem desenvolvidas no ano de 2020 e 2021 no ensino médio não há propostas que estimule o aluno a se perceber como membro de uma comunidade e tão pouco como um ator social importante para atuação política nela. Sendo assim, o trabalho pretende refletir se, diante da expectativa dos movimentos literários periféricos, a reforma do ensino médio poderá aprofundar ou não essa lacuna entre o que se espera da escola (transformação social) e o que ela é de fato.

Palavras-chave: Educação; Juventude; Periferias; Literatura.

REFERÊNCIAS

DALCASTAGNÈ, R. Lucía Tennina et al. “Polifonias marginais. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, [S.l.], n.48, p.295–298, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/10123>>. Acesso em: 11 maio. 2021.

- NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **Vozes marginais na literatura**. São Paulo: Aeroplano; Fapesp. 2009.
- PAULILO, A. L. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, out/dez 2017.
- RODRIGUES, Jéssica F. **Juventude e literatura**: um estudo sobre práticas literárias, ações e representações sociais juvenis na periferia da zona leste. Dissertação de Mestrado, Escola de Filosofia, letras e Ciências Humanas, Unifesp. Guarulhos, SP. 2014.
- SILVA, José Carlos Gomes da. **Rap na cidade de São Paulo**: música, etnicidade e segregação urbana. Tese de doutorado. IFHC, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.
- SPOSITO, Marília Pontes. **A Ilusão Fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec. 2010.
- VAZ, Sérgio. Entrevista: “Poetavoz da periferia”, Entrevista concedida a Luiz Henrique Gurgel, Cida Laginestra, Regina Clara. **Revista Na Ponta do Lápis**. São Paulo. Ano IX. Número 22. 2013.

SITES CONSULTADOS

EFAPE: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2/>>.

A IDEIA DE JUVENTUDES NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E NO EMITI EM SANTA CATARINA

Tiffany Demogalski

Introdução

A *Lei 13.415/17* alterou o formato e as propriedades do ensino médio no Brasil, na medida em que efetuou modificações substanciais no formato do currículo dessa etapa educacional. Essa reforma pode ser investigada de diferentes pontos de vista, por exemplo, o aumento da carga horária, a alteração do formato curricular do ensino médio, a instituição de uma *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* e de itinerários formativos. Porém, o objetivo desta comunicação é indicar qual é o conceito de juventude presente na *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM)* e, por conseguinte, no *Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI)* desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina em parceria com os Institutos Ayrton Senna e Natura.

O Ministério da Educação publicou a *Portaria 1.145/2016*, que trata da regulamentação, do fomento e da adesão das Secretarias Estaduais de Educação ao *Programa de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)* do Governo Federal tal como dispunha o Art. 5 da *Medida Provisória nº 746/16*. No ano de 2019, há a publicação da *Portaria 2.116*, que estabeleceu novas diretrizes e critérios para o fomento do *Programa de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)* tal como determina o Art. 13 da *Lei 13.415/17*. No ano de 2016, o Estado de Santa Catarina aderiu ao EMTI, para implementar esse programa na esfera Estadual, o Governo de Santa Catarina estabeleceu uma parceria com os Institutos Ayrton Senna e Natura, que desenvolveram o *Programa Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI)*. O Instituto Ayrton Senna foi o responsável pela elaboração do currículo do EMITI, que foi aplicado, inicialmente, em 15 escolas em 2017 e, por conseguinte, no ano de 2018 em 30 unidades.

A metodologia utilizada na implementação do EMITI nas escolas de Santa Catarina foi elaborada por Antônio Carlos Gomes da Costa, que prestou um trabalho de consultoria à Instituição Ayrton Senna. O resultado dessa foram 13 cadernos que descrevem o processo de formulação e de implementação da educação integral em tempo integral nesse Estado. No caderno 2, *Princípios da Educação Integral*, o consultor afirma que: “o propósito da educação integral para o século 21 aqui apresentada não tem como finalidade última meramente melhorar o desempenho dos alunos nos testes de aprendizagem ou prepará-los para o mercado de trabalho.” (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/n, p.12) Contudo, esse documento propõe a homogeneização da ideia de juventudes através de preocupações comuns, que são a preparação para o mercado de trabalho e uma formação sólida.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a documental. Analisou-se os documentos de implementação das escolas de *Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI)* no Estado de Santa Catarina, em especial, o conteúdo que trata da parte diversificada do currículo. Os documentos bases dessa análise foram os seguintes: *Componentes curriculares eletivos: construindo e ampliando saberes* (Portfólio dos(as) Educadores(as)) (2019), *Cadernos de orientações para a implementação do novo ensino médio: versão 1.0* (2019) e *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação básica* (2014) e os seus documentos adjacentes. O foco da análise desses documentos foi a parte diversificada do currículo, a fim de entender de que forma aconteceria ou não homogeneização da ideia de juventudes através de preocupações comuns e de que forma essa parte do currículo contribui ou não para isso.

De acordo com o *Estatuto da Juventude, Lei 12.852/13*, são considerados jovens as pessoas de 15 até os 29 anos, porém o Caderno 2, *Princípios da Educação Integral*, limita a sua investigação do que é a juventude aos jovens de 15 até os 17 anos, pois é a faixa etária dos adolescentes no ensino médio, desde que esses curse essa etapa educacional na idade certa. Nesse sentido, a metodologia do EMITI desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna propõe a formação desses jovens a partir de macrocompetências, cujo objetivo é fomentar o protagonismo juvenil e a autonomia. Todavia, apesar do *Caderno 2: Princípios da*

Educação Integral definir o conceito de juventudes através da sua heterogeneidade, defende-se que esse documento propõe uma homogeneidade do conceito de juventudes através da ideia de uma educação para o século 21.

O *Caderno 2* analisa a ideia de juventude sempre no plural, porém pode-se afirmar, que apesar disso, o respectivo texto sempre busca agrupar as diferentes juventudes a partir de preocupações comuns, a saber: a formação para o mercado de trabalho e uma formação educacional sólida. Em vista disso, propõe-se que esse documento indica a homogeneização da ideia de juventudes. Ainda de acordo com esse documento, essas duas preocupações seriam tratadas na elaboração do projeto de vida de cada estudante, esse projeto lhe auxiliaria na escolha do itinerário formativo e, paralelamente, na elaboração do seu plano de carreira. Ainda conforme o *Caderno 2*, “o trabalho é uma dimensão central da vida. É um fazer essencial à construção da identidade e à participação na vida em sociedade, além de ser fonte de recursos para as necessidades de sobrevivência e de consumo.” (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/n, p.31)

O trabalho é pensado como a dimensão central da vida social dos jovens, ainda que muitos não tenham ingressado no mercado de trabalho. Nesse sentido, a construção do projeto de vida do aluno não está dissociada da construção da sua identidade, uma vez que o trabalho se torna uma forma de realização pessoal do jovem. Por isso, a disciplina projeto de vida pode ser concebida, por um lado, como uma orientação vocacional e, por outro lado, o desenvolvimento da sua personalidade a partir da aquisição de competências socioemocionais. Em linhas gerais, pode-se indicar que a homogeneização da ideia de juventudes ignora os seus aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais, ou como define Dayrell (2003) as condições juvenis. Pode-se afirmar, que o *EMITI* desconsidera essas condições juvenis na construção da ideia de juventudes. Apesar do *EMITI* reconhecer em seus textos a ideia de juventudes plurais, pode-se dizer que ele as reduz as categorias trabalho e escola. Por fim, essa redução da ideia de juventudes a uma só categoria (trabalho e escola) é o que nós chamamos de homogeneização da ideia de juventudes.

Palavras-chave: Ensino Médio; Juventudes; EMTI; EMITI; Lei 13.415/17.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acessado em 16/05/2019.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acessado em 16/05/2019.
- BRASIL. **Lei 13.415/17**. 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. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acessado em 16/05/2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/MPv/MPV746.htm>. Acessado em 16/05/2019.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº1.145, de 10 de outubro de 2016**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>>. Acessado em 16/05/2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº2.116, de 6 de dezembro de 2019**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>>. Acessado em 16/05/2019.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez, 2003.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Caderno 2: Princípios de educação integral**. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, s/n.
- SANTA CATARINA. **Cadernos de orientações para a implementação do novo ensino médio: versão 1.0**. Secretaria de Educação, 2019.
- SANTA CATARINA. **Componentes curriculares eletivos: construindo e ampliando saberes (Portfólio dos(as) Educadores(as))**. Secretaria de Educação, 2019.
- SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação básica**. Secretaria de Educação, 2014.

A JUVENTUDE NAS VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Lauro Cruz

Introdução

Na vasta literatura acadêmica que investiga o tema da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontra-se frequentemente afirmações e/ou indícios de que existem diferenças significativas entre as suas versões, e que essas diferenças, por sua vez, estão mais presentes nos documentos do Ensino Médio. Ainda assim, são raros os trabalhos que tenham explorado essa questão com especificidade.

Partindo do entendimento de que esse é um aspecto fundamental para a compreensão do processo de elaboração dessa política, das disputas que a permeiam e seus sentidos, o presente estudo realiza uma análise comparativa entre três versões da BNCC do Ensino Médio. O foco de investigação é a maneira como é representado um elemento que, apesar de ser frequentemente negligenciado, é o principal de toda política curricular: os sujeitos a quem é destinada; nesse caso, a juventude brasileira.

Para tanto, adota-se um posicionamento epistemológico crítico, que busca desvelar os pressupostos subjacentes à política curricular, bem como as suas coerências e contradições frente à realidade educacional.

Metodologia

O percurso metodológico é desenvolvido a partir de um duplo movimento de análise, que tem inspiração na abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Mesmo não adotando a perspectiva pós-estruturalista que fundamenta essa abordagem, compreende-se que ela traz importantes contribuições ao guiar a apreensão do processo político por meio de contextos inter-relacionados. A título de pertinência para a presente pesquisa, foca-se na inter-relação entre influência e texto.

Sobre as influências, considera-se: 1) Os mecanismos e métodos de elaboração do texto, 2) Os sujeitos individuais e coletivos que participaram ativamente desse processo e 3) Cenário político nacional. Já para análise do texto das versões da BNCC, recorre-se à categoria juventude, que é explorada e comparada entre as versões.

As principais fontes de dados são as versões da BNCC de 2015, 2016 e 2018. São utilizados também documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e manifestações públicas de sujeitos individuais e coletivos que participaram ativamente no processo de elaboração da BNCC.

Discussão e resultados

O marco de inscrição definitiva da BNCC na agenda política foi sua vinculação ao Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), como uma estratégia para as metas 2, 3 e 7. Após esse momento, o MEC, em colaboração com Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), deu início a elaboração do texto, que ocorreu entre 2015 e 2018, em um cenário de grande instabilidade política.

Nesse período já estava acontecendo um aumento gradativo da influência de uma agenda neoliberal e conservadora no MEC, especialmente pela sua articulação com o Movimento pela Base Nacional Comum. No entanto, a presença do Partido dos Trabalhadores no Governo Federal ainda assegurava uma porosidade às vozes progressistas ligadas à educação, mesmo que cada vez menor. A primeira fase de elaboração do texto da BNCC, entre 2015 e maio de 2016, é a síntese desse cenário.

Em que pese todo o processo de abertura à pauta do setor empresarial, que influenciou diretamente às características da primeira versão da BNCC, tornou-se nítido um movimento do MEC de tentar diminuir as resistências à essa proposta a partir do discurso de que ela seria construída de uma maneira democrática e participativa. Esse discurso foi acompanhado por algumas ações, como: a composição de

uma ampla e heterogênea comissão de especialistas para a elaboração do texto da primeira versão da BNCC; a promoção das estratégias de participação social e alterações no texto justificadas pelos apontamentos das consultas públicas.

Diferentemente, a partir do primeiro afastamento de Dilma Rousseff, em maio de 2016, que repercutiu em uma ampla reforma ministerial, a condução da elaboração da BNCC foi totalmente centralizada em um Comitê Gestor, e as consultas públicas passaram a cumprir papéis protocolares. A presidência desse Comitê Gestor ficou com Maria Helena Guimarães Castro, Secretária Executiva do MEC, que já havia ocupado o mesmo cargo durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso. Junto com Maria Helena, outros sujeitos que compunham cargos deliberativos da mesma época também retornaram, como Maria Inês Fini, no Comitê Gestor e na presidência do INEP, e, posteriormente, Guiomar Namó de Mello, que ocupou a Comissão de Especialistas.

Para além da condução da elaboração da BNCC, esse comitê também ficou responsável por propor subsídios para a elaboração da Reforma do Ensino Médio, que foi imposta posteriormente pela Medida Provisória nº 746 de 2016, contrariando boa parte do texto da BNCC já construído. Nessa transição também foram recompostas algumas cadeiras no CNE, o que incidiu diretamente na Comissão Bicameral deliberativa da BNCC, facilitando sua aprovação.

As repercussões de todo esse processo são nítidas, entre muitos outros fatores, na maneira como a juventude é retratada nas versões da BNCC.

Na primeira versão, BNCC (2015), expressa-se a ausência de uma reflexão profunda sobre a juventude. Uma vez que a BNCC não partia de demandas da realidade concreta das escolas, mas de demandas impostas por sujeitos fora dessa realidade, como o setor empresarial, o texto recorre a estereótipos simples e amplamente difundidos, como o de que o jovem é um sujeito rebelde/subversivo e que está em transição para a vida adulta. No entanto, como fruto das resistências manifestas na consulta pública e em cartas abertas de instituições vinculadas à Educação, essa concepção é alterada no texto da segunda versão, BNCC (2016), que buscou estabelecer um diálogo maior com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012.

Por esse motivo, na BNCC (2016) a juventude foi concebida de forma mais cuidadosa, considerada uma condição social-histórica-cultural plural e em constante transformação. Sob essa perspectiva, não coube mais agrupar o/a jovem a partir de determinados traços de personalidade e posturas frente à realidade. O texto também apontou a juventude como ativa na construção do mundo em que vive, não sendo apenas uma mera transição entre infância e vida adulta. Mesmo ponderando todos os limites ainda presentes, essa mudança avançou para um diálogo maior com os sujeitos reais do Ensino Médio.

Por outro lado, nota-se que na versão final, BNCC (2018), há uma nova alteração, que implica na adoção de um grande nível de abstração e idealização na concepção de juventude. A afirmação de que a juventude é ativa na construção da sua realidade é vinculada ao chamado “protagonismo juvenil”, que considera o/a jovem como responsáveis pela construção da suas próprias histórias. Nesse sentido, ignora-se todas as condições sociais, culturais e econômicas, atribuindo responsabilidade ao indivíduo de conseguir se manter em condições de empregabilidade em um contexto de grandes contradições.

Diferentemente da transição do texto da primeira para a segunda versão da BNCC, essas modificações não foram resultado da participação social, mas da posição dos sujeitos que passam a conduzir a elaboração do texto a partir de então, defensores da chamada pedagogia das competências, da onde advém a responsabilização do sujeito e a ênfase em uma adaptação não crítica à realidade que também está presente na Ensino Médio – Lei 13.415/17.

Conclusões

Ao final, foi possível identificar que as três versões analisadas caracterizam a juventude de maneira distinta. Em relação às mudanças da primeira para a segunda versão, trata-se de uma reação às críticas oriundas das audiências públicas e instituições ligadas à educação. Por outro lado, a mudança de orientação na versão final reflete claramente a posição dos sujeitos que passaram a conduzir a elaboração do texto

a partir de então, bem como aos encaminhamentos antidemocráticos dados à dinâmica desse processo. O resultado aponta para um distanciamento profundo do texto da política em relação à juventude brasileira, o que expressa que a BNCC é uma política impositiva e sem compromisso com a superação das desigualdades educacionais, sociais, culturais e econômicas, pois desconsidera essas desigualdades, e, ao fazer isso, contraria também os próprios objetivos do Ensino Médio estabelecidos na LDB/96 e as metas do PNE que justificaram sua elaboração.

Palavras-chave: BNCC; Ensino Médio; Juventude.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília:DF, MEC, 2015.

_____. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília:DF, MEC, 2016.

_____. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília:DF, MEC, 2018.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD. *Reforming Education and Changing Schools*. London: Routledge, 1992.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS “PROJETOS DE VIDA”: A “PROGRAMAÇÃO” DOS JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS PARA O FUTURO

*Danielle Marques
Marcilene Dias
Bruno de Almeida*

Introdução

A última reforma do Ensino Médio trouxe mudanças na carga horária direcionada a esta etapa da educação básica e na sua organização curricular. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, entre outras medidas, instituiu a Política de Fomento à Implementação de escolas de ensino médio em tempo integral e a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, instituiu uma Base Nacional Comum Curricular para esta etapa de ensino.

Problematizando as imagens e representações de juventude que perpassam este contexto de reforma e as concepções de Educação e Estado que encerram as disputas e lutas travadas no campo educacional brasileiro, foi realizada uma pesquisa com jovens estudantes de Ensino Médio, com o objetivo de analisar suas narrativas sobre o exercício de seus direitos neste novo cenário de Ensino Médio reformado.

Como aporte teórico, utilizou-se o campo dos Estudos Sociais da Infância, compreendendo os jovens como parte de uma categoria social subordinada que sofre impactos ante uma estrutura social marcada por desigualdades raciais, de gênero, de classe, mas também etárias. (QVORTRUP, 2010; MONTEIRO, 2006).

Através da metodologia da pesquisa-intervenção, foram realizadas entrevistas individuais e rodas de conversa com jovens que cursavam o Ensino Médio em uma escola pública estadual, que havia, no ano de 2017, aderido ao modelo de ensino em tempo integral, como experiência piloto no Estado de Mato Grosso. É importante salientar que, no ano anterior, ao saberem desta possível mudança, os estudantes fizeram uma manifestação em frente à escola se opondo à instituição do modelo de ensino em tempo integral, mas, assim como em outras regiões do Brasil, suas opiniões não foram consideradas.

Um dos eixos analisados na pesquisa relacionou-se à percepção dos jovens sobre o novo modelo de ensino. Suas narrativas apresentaram uma ambiguidade na avaliação do novo formato assumido pela escola: para a maioria deles, o ensino e o relacionamento com os professores pareceu ter melhorado, porém, a distribuição das atividades ao longo do dia foi considerada por eles um ponto negativo. Além disso, o arranjo curricular e a proposta de algumas disciplinas, como a denominada naquele contexto como “Projeto de Vida”, foi problematizada.

Em Mato Grosso, assim como em vários outros Estados, o governo estabeleceu um acordo de cooperação com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) com o objetivo de realizar ações de apoio técnico e jurídico para o desenvolvimento de ações que auxiliassem o Estado na implementação do Programa de Ensino em Tempo Integral.

O ICE realizou, então, inúmeras capacitações com os profissionais da educação do Estado e o material utilizado e entregue aos participantes, intitulado “Escola da Escolha”, era composto de oito cadernos que discorriam sobre temas relacionados à proposta por eles defendida. Em um destes cadernos, intitulado “Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo Escola da Escolha”, seus idealizadores defendem que o sucesso do trabalho existirá somente se as Metodologias de Êxito estiverem articuladas com a Base Nacional Comum”. (ICE, 2015, p. 7).

Entre essas “metodologias de êxito”, constam aulas de “Projeto de Vida”, práticas e vivências em protagonismo, disciplinas eletivas e estudo orientado. Como “projeto de vida”, o caderno define “o caminho traçado entre aquele que “eu sou” e aquele que “eu quero ser”. (ICE, 2015, p. 10).

O “projeto de vida” é, assim, central no denominado modelo da “Escola da Escolha”:

[...] é a solução proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar, **em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo** sob o ponto de vista da formação dos jovens [...] As pessoas que constroem uma imagem afirmativa, ampliada e projetada no futuro, e atuam sobre ela, têm mais possibilidades de realizá-la do que aquelas que meramente sonham e **não conseguem projetar de forma nítida o que pretendem fazer em suas vidas nos anos que virão**. O que as diferencia é, sobretudo, que aquelas que têm uma visão estão comprometidas, direcionadas, fazendo algo de concreto para levá-las na direção dos seus objetivos. (ICE, 2015, p. 28, grifos nossos).

A opinião de um dos participantes da pesquisa foi emblemática no que se refere a esta questão:

Projeto de vida, por exemplo, é falar da minha vida, o que eu quero pro futuro [...] eu tenho que montar tipo um projeto pro meu futuro, meio difícil esse negócio [...] Porque ainda nem cheguei lá [...] nem estou pensando nisso, nem me preocupo, aí já tem essa matéria [...] **pra te programar, te preparar pro futuro né**. Aí eu achei meio estranho [...] (C.D.M., 16 anos, grifos nossos).

Para Dayrrel, Leão e Reis (2011), o tempo futuro na modernidade é pensado como um horizonte subjetivamente influenciável e, a partir desta lógica, surge a ideia de um “projeto de vida”. A inserção social do jovem é vista como resultado da sua capacidade individual em elaborar um determinado projeto de vida e nele persistir, “tornando-se uma responsabilidade pessoal que vai explicar (e justificar) o lugar social que passará a ocupar quando adulto”. (DAYRREL; LEÃO; REIS, 2011, p. 1073).

O incômodo do jovem em relação à disciplina “Projeto de Vida” parece se inscrever, portanto, na contestação de um ideário neoliberal em que as políticas educacionais direcionadas aos jovens de escolas públicas voltam-se à preocupação com a inserção no mercado de trabalho e à conformação com um determinado projeto de sociedade, que direciona diferentes grupos para diferentes espaços sociais: os jovens de escolas públicas estariam destinados ao mercado de trabalho, enquanto os pertencentes à famílias com mais recursos financeiros, poderiam seguir os estudos no ensino superior.

Na atual política para o Ensino Médio, alinhada ao ideário neoliberal, o jovem assume, ainda, a função de receptor que, por seus próprios esforços e méritos, poderia desenvolver seu “projeto de vida” e fazer escolhas livremente, desconsiderando-se os condicionantes sócio históricos e as estruturas de dominação que perpetuam desigualdades que atingem os estudantes de escolas públicas no Brasil. A meritocracia, nesse contexto, somada às ideias de eficiência, produtividade e qualidade, próprias do empresariado, se insere fortemente no desenvolvimento das políticas educacionais, trazendo toda a contradição neoliberal a ela inerente.

Neste contexto, as políticas dos Institutos Federais, diferentemente, têm contribuído para o delineamento de uma proposta diferente de Ensino Médio, baseada nos princípios da formação humana integral e integrada ao trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana. Dessa forma, a educação profissional e tecnológica não estaria voltada simplesmente à instrumentalização de indivíduos para responder às demandas do mercado, mas “possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade”. (BRASIL, 2010, p. 22).

Apesar de todas as tensões relacionadas à proposta do ensino médio reformado, ele tem sido, muitas vezes, assumido como uma política pública salvacionista, capaz de resolver a tão proclamada “crise da educação” ou as inúmeras dificuldades pelas quais têm passado os jovens brasileiros. Os valores empresariais, neste contexto, têm se inserido fortemente como aqueles que poderiam contribuir para o desenvolvimento das políticas educacionais, o que tem aberto portas para a inserção cada vez mais forte do setor privado na educação pública.

Diante das dificuldades já vivenciadas pelos jovens estudantes de escolas públicas no Brasil, somadas às gravíssimas consequências decorrentes do contexto atual da pandemia de COVID-19, é fundamental, assim, que as políticas educacionais do ensino médio sejam objeto de reflexão pelos diferentes agentes

sociais inseridos neste campo educacional, possibilitando a problematização dos diferentes “projetos” em disputa na sociedade.

Palavras-chave: Ensino Médio; Projeto de vida; juventudes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL (2010). Ministério da Educação. **Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica. Concepções e Diretrizes.** 2010, p. 1-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 maio 2021.
- DAYRREL, J.; LEÃO, G.; REIS, J. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011.
- INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Escola da Escolha.** 1ª ed. 2015.
- MONTEIRO, L. **Educação e direitos da criança:** perspectiva histórica e desafios pedagógicos. Braga, 2006. 370 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Portugal.
- QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010.

ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS JOVENS DE UM COLÉGIO ESTADUAL EM CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

Maria Clara Pereira dos Santos

Introdução

O presente trabalho examinou a implementação do novo Ensino Médio integral com oferta do ensino técnico em administração com ênfase em empreendedorismo a partir da perspectiva dos discentes em um colégio estadual no norte fluminense do Rio de Janeiro no município de Campos dos Goytacazes. As análises foram realizadas a partir da Lei 13.415/2017 que instituiu a política do Novo Ensino Médio que segundo Frigotto(2019) de cunho neoliberal que estabeleceu mudanças no Ensino Médio como o aumento da carga horária de ensino e nova organização curricular. Dessa maneira a pesquisa buscou verificar as transformações no ambiente escolar advindas da implementação, bem como a influência da subjetividade neoliberal proposta por Dardot e Laval(2016) nos discentes. Além disso analisou as expectativas dos discentes frente ao curso, aliado ao perfil socioeconômico dos mesmos. Ademais verificar as perspectivas de futuro da juventude a partir do contexto em vigor.

Metodologia

Para realização das análises o estudo se baseou em uma investigação empírica que se caracteriza por um estudo de caso, diante disso foi utilizado o método qualitativo. Para tanto, foi utilizada a entrevista (semi-estruturada) realizada com os discentes do colégio, com o intuito de considerar as perspectivas e experiências individuais sobre o novo modelo de ensino médio. Além disso, a pesquisa contou com a observação participante do ambiente escolar, das aulas de sociologia e das aulas do Curso Técnico oferecido. A base teórica da pesquisa foi feita por meio de uma revisão na literatura sobre o novo ensino médio e o que ele representa para a educação, afim de compreender como esta nova experiência se mostra para a vida dos alunos. Para além disso, também contou com uma bibliografia que aborda a subjetividade neoliberal, capital humano, flexibilidade e empreendedorismo de si, que foi encontrado nos discursos dos alunos.

Discussão e resultados

Tendo em vista que a Reforma do Ensino Médio tenha sido aprovada de forma impositivo e antidemocrática, segundo Correa e Garcia(2019) ela desconsiderou os principais movimentos que tem como pauta o Ensino Médio no Brasil, bem como os estudantes secundaristas. Dessa forma é essencial dar voz aos principais envolvidos: os alunos e o contexto em que estão inseridos na sociedade capitalista. As entrevistas foram realizadas com 19 alunos com idade média de 16 anos, em sua maioria negros, moradores dos arredores da escola, onde se localiza a intitulada por eles “Comunidade Baleeira” em um bairro que coexistem classes baixas e médias. Diante dos dados os discentes relataram ser de classes baixas com responsáveis com baixo nível de escolaridade e ocupando cargos de baixa remuneração.

Desse modo os alunos entrevistados, em sua maioria, reclamaram sobre a falta de professores e acerca do aumento da carga horária. Acerca deste segundo ponto, alegam cansaço e falsa de estrutura para permanecerem na escola por muito tempo. Isso vai de encontro com Dantas(2019) que traz preocupações com o aumento da carga horária aliado aos investimentos na educação. Em contrapartida, muitos alunos relataram que o curso técnico oferecido e o novo ensino médio seria uma oportunidade, principalmente por ser gratuito. Diante disso vale recorrer a questão do conhecimento acerca dos direitos, tendo em vista que a partir de uma ideia de cidadania sacrificial como apresenta Brown(2019) os indivíduos acabam se culpabilizando pelas falhas do Estado e não conseguem se organizar em defesa dos direitos, já que permanecem individualizados frente a lógica neoliberal.

Vale destacar que a implementação do novo Ensino Médio na escola analisada não retirou a sociologia do currículo como previsto na Base Nacional Comum Curricular(BNCC), mas nota-se que todas as disciplinas precisaram incorporar as ideias do Curso Técnico em empreendedorismo em suas didáticas. Dessa forma foi possível observar uma forte influência do que denomina Foucault(20058) de capital humano, juntamente das influências neoliberais e da subjetividade neoliberal proposta por Dardor e Laval(2016) no ambiente escolar. Isso foi notado a partir de uma feira de empreendedorismo, atividade avaliativa do curso técnico na qual os alunos foram influenciados a se organizarem como equipes e foi possível identificar a cultura do empreendedorismo na educação na transformação dos sujeitos como microempresas como aborda Costa(2006) também em seu trabalho.

Aliado a isso foi observado uma nova disposição das carteiras em sala de aula, os alunos sentam em grupos de 3 a 5 em uma mesa redonda e com isso foi possível perceber como esse novo modelo diante do colégio em análise foi capaz de proporcionar momentos de solidariedade entre os discentes, como também de competição.

Conclusão

Com este estudo foi possível compreender como as políticas neoliberais, bem como sua ideologia são apreendidas para o capitalismo moderno avançar e aprimorar as desigualdades de classe, ou até mesmo a reprodução proposta por Bordieu(1975). Isso foi observado ao analisar as perspectivas de futuro dos discentes que se mostraram bastante flexíveis e proativos o que já vinha sendo evidenciado por Sennet(1999). Além disso poucos alunos mostraram ter como objetivo dar continuidade aos estudos em instituição pública e pelo contrário se mostraram aptos ao mercado de trabalho. Um caso em especial chamou a atenção de uma aluna que revelou que seu plano seria vender bolo de pote para pagar a faculdade privada, assim é notado como as faculdades públicas mesmo com políticas de cotas ainda é um direito desconhecido de muitos ou um sonho inalcançável.

A partir dos dados coletados aliado ao perfil encontrado é notado a qual público está sendo direcionado a educação pautada no mercado de trabalho como aponta Frigotto(2017). Com a pesquisa foi possível analisar que a implementação do novo ensino médio no colégio analisado deixou lacunas no que tange a estrutura da escola para desenvolver o projeto, principalmente na formação dos docentes para ministrar os conteúdos. Dessa maneira também foi observado como o ambiente escolar está impregnado do discurso neoliberal que perpassa nossas estruturas e se disseminam também na escola. Sendo assim nota-se como o capitalismo se reinventa e se intensifica, principalmente diante de reformas aprovadas por governos empresariais.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Reforma; Ensino Médio; Juventude.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução:** Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino, Francisco Alves. Rio de Janeiro. 1975.
- CORREA, Shirlei; GARCIA, Sandra. Novo Ensino Médio: quem conhece aprova! Aprova? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 604-622, abr./jun., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469/7359>>. Acesso em: 13 maio 2019.
- COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**. Maio/Agosto de 2009.

- DARDOT, Pierre; LAVAL, Chirstian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DANTAS, Jéferson Silveira. O ensino médio em disputa e as implicações da BNCC para as áreas das Ciências Humanas. **Universidade e Sociedade**, N° 6. 2018. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1969232834.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2019.
- FRIOGOTTO, Gaudêncio. **Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno**: decretase uma escola para os ricos e outra para os pobres. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decretase-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em: 22 jun 2019.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses da Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP, UERJ, 2017.
- FOUCAULT. Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no College de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fortes, 2008.
- SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

AS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS COMO RESISTÊNCIA DA JUVENTUDE

Francisco Azevedo

Introdução

A pesquisa apresentada trata das ocupações de escolas de 2016, que ocorreram como forma de protesto dos alunos secundaristas à proposta de reforma do Ensino Médio. O objeto de pesquisa é a ocupação do Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo II, localizado no Rio de Janeiro. Essa pesquisa analisa a forma como a ocupação se organizou, as pautas apresentadas, a maneira como foi divulgada, e quais pontos eram entendidos pelos ocupantes enquanto positivos para o movimento. A partir dessa análise busco, com essa pesquisa, contribuir com o campo dos movimentos sociais da juventude dialogando com o processo de construção de uma escola horizontal.

Metodologia

A metodologia consiste em três ferramentas combinadas: a experiência do autor enquanto ocupante, possibilitando impressões e observações particulares; Sete entrevistas semiabertas; Revisão bibliográfica sobre o tema da Juventude (Novaes, 2009) e a Reforma do Ensino Médio (Libâneo, 2016) (Peroni, 2018).

Discussão e resultados

Como resultados da pesquisa, apresentarei dados obtidos sobre os capitais políticos da ocupação, a construção da identidade secundarista, a relação dos alunos com a direção escolar, os aprendizados construídos na ocupação e a trajetória política dos ocupantes a partir do fim da mesma, sendo pontos relevantes para pensar a relação da juventude com a escola, a discussão sobre cotidiano escolar e as resistências advindas disso.

A pesquisa mostra que existiam pontos valorizados pelos ocupantes, que levavam a crer que a ocupação estava “dando certo”. Inspirado no conceito de Capital para Bourdieu (1989), esses pontos podem ser entendidos como formas de acumular Capital Político. Constatada a existência de capitais, procuro entender de que maneira a dinâmica do movimento foi influenciada pela vontade de obtê-lo, desde às formas de tomada de decisão, até como os eventos eram planejados, passando pela valorização de atividades específicas em detrimento de outras – além disso, também é proveitoso para entendermos as prioridades dos movimentos sociais protagonizados pela juventude.

A partir das entrevistas, pude elencar a presença das ocupações nas redes sociais como uma dessas formas. Essa presença nas redes sociais já foi tratada por Ratto (2017), em sua pesquisa sobre o web-ativismo, principalmente no campo da juventude. De acordo com as entrevistas, há um consenso de que bons números nas redes sociais significam um sucesso para a ocupação. Além disso, podemos observar que 100% das ocupações dos campus do Colégio Pedro II criaram uma página no Facebook. Um segundo ponto citado pela maioria dos ocupantes enquanto ponto positivo, foi a tomada de decisões de forma democrática. O debate que construía as tomadas de decisão é citado pelos ocupantes como um ponto relevante do cotidiano da escola ocupada. Esse resultado pode ser traduzido pelo estudo de Souto (2018), que mostra um grande desejo do jovem por participação política, mesmo que não pelos vieses tradicionais, como por exemplo os movimentos partidários. Um adendo importante sobre essa vontade de participação política, é que o estudo também ressalta a vontade do jovem por movimentos de ação direta e desvinculados de partidos políticos, o que pode ajudar a explicar a grande adesão às ocupações de escolas.

Sobre identidade juvenil, um resultado que considero relevante é que 5 entre 7 entrevistados afirmaram que a ocupação mudou o que eles entendiam pelo termo “secundarista”. De acordo com as respostas, esses ocupantes passaram a entender essa identidade como ligada à luta política, e se reconheceram

como atores políticos válidos a partir dessa experiência. Os dois que afirmaram que seu entendimento não foi alterado foram os únicos que já haviam participado de movimentos sociais, ou seja, já entendiam o termo secundarista enquanto ligado à luta política.

Outro ponto relevante que observei em entrevista e durante minha atuação na ocupação, foi a péssima relação com a direção da escola. Essa relação foi descrita como pouco horizontal, ressaltando a falta de diálogo, o autoritarismo, e a pouca autonomia dada aos alunos. Esse ponto ser relevante durante a ocupação mostra o anseio da juventude por maior participação nas decisões da escola, se relacionando principalmente com o caráter político do uso do espaço escolar.

Quando perguntados sobre os aprendizados construídos durante o movimento, uma resposta presente em todas as entrevistas foi a capacidade de lidar com o outro, de tomar decisões de forma horizontal e praticar a escuta. Além disso, também foram citados aprendizados relacionados às pautas identitárias, como por exemplo, aprender a identificar atitudes machistas ou racistas que passavam despercebidas. Seis dos sete ocupantes concordaram que o conhecimento obtido deveria ser inserido no currículo tradicional da escola. O único ocupante que discordou argumentou que não via como a escola atual poderia ensinar o tipo de conhecimento que ele obteve. Ou seja, embora entenda que seja um aprendizado válido e que todos devessem tê-lo, acha que só seria possível transmiti-lo em outro modelo de escola.

A partir do último tópico tratado na entrevista, constatamos um processo comum à vida política de todos os ocupantes entrevistados: aqueles que já faziam parte de movimentos sociais, após a ocupação, se afastaram da militância política. Importante ressaltar que o próprio colégio pode ser citado nesse exemplo, visto que o Campus Engenho Novo II passou por um grande processo de desmobilização após às ocupações. Já os que tiveram na ocupação a primeira grande experiência passaram a se tornar mais ativos politicamente. Embora não tenha uma explicação definitiva para esse fenômeno, tenho algumas hipóteses: a primeira é que a ocupação fugiu do modelo tradicional de militância, o que pode ter feito o mesmo “perder o brilho”, após tal experiência. Essa hipótese é baseada particularmente na fala de um ocupante que dizia participar do movimento negro anteriormente, mas nunca ter visto resultados tão efetivos quanto os que viu durante a ocupação. A segunda é que a não-concretização de nenhuma pauta em âmbito nacional, deixou uma sensação de derrota das ocupações de 2016 no contexto político macro. Embora tenha sido algo totalmente relevante na vida pessoal dos ocupantes, com aprendizados e experiências, houve poucos avanços no âmbito nacional, pois tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a PEC 241/55 foram aprovadas.

Conclusões

Uma conclusão fundamental é que outro modelo de escola, fora da proposta neoliberal, é possível. As ocupações nos mostraram que é viável construirmos uma escola horizontal – direito garantido no Estatuto da Juventude – onde o aluno tenha participação plena nas tomadas de decisão e na proposição tanto do currículo quanto de sua execução. Que é possível que exista uma escola que leve em consideração a trajetória social dos alunos, como proposto por Freire (1996) e Hooks (2013), e que essa trajetória seja relevante na construção das propostas pedagógicas.

A construção dessa escola passa por uma relação mais horizontal com a direção da escola, maior participação dos alunos nas tomadas de decisão e construção do currículo, além do reconhecimento do jovem enquanto ator político para a discussão da função do Ensino Médio, ponto bem criticado na reforma.

Palavras-chave: Ocupações de escolas; Juventude; Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva In: Bourdieu P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 17ª Edição. São Paulo: Paz e Terra. 1996. 165 p.
- HOOKE, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipola. Editora WMF Martins Fontes - São Paulo. 2013. 283 p.
- LIBÂNEO, José. **Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.
- NOVAES, Regina. Notas sobre a invenção social de um singular sujeito de direitos. Revista de Ciencias Sociales, núm. 25, diciembre, 2009, pp. 10-20.
- PERONI, Vera. **MÚLTIPLAS FORMAS DE MATERIALIZAÇÃO DO PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO BRASIL**: sujeitos e conteúdo da proposta. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.
- RATTO, Cleber. GRESPAN, Carla. Hadler, Oriana. “OCUPA 1º DE MAIO”: CIBERDEMOCRACIA, CUIDADO DE SI E SOCIABILIDADE NA ESCOLA. ETD-Educação Temática Digital Campinas, SP v.19 n.1 p. 99-118 jan./mar. 2017.
- SOUTO, Anna. **Juventude e Participação** In In **Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Orgs: Diógenes Pinheiro ... [et al]. Rio de Janeiro: UNIRIO. 2016.

CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE E FORMAÇÃO NA BNCC ENSINO MÉDIO

Isaurora Cláudia Martins de Freitas

Introdução

A reflexão sobre educação básica no Brasil, mais especificamente sobre a etapa do Ensino Médio (EM), pressupõe pensar o que a política educacional entende por juventude e que tipo de jovem se pretende formar. Recorto o EM por ser a etapa da educação básica cujos estudantes estão na faixa etária de 14 a 18 anos. Portanto, são jovens adolescentes, de acordo com o Estatuto da Juventude e com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em seu texto inicial sobre o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constata que essa etapa da escolarização “representa um gargalo na garantia do direito à educação”. Daí, a necessidade de assegurar não só a sua universalização, mas de “garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras.” (BRASIL, 2018, p. 461).

A BNCC caminha rumo a essa tarefa? Que juventudes são levadas em conta na BNCC? Que modelo de formação se pretende com ela?

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar as concepções de juventude contidas na BNCC a fim de compreender de que modo esta concepção, conectada às alterações curriculares propostas, vai impactar a formação dos jovens.

Metodologia

Para alcançar tais objetivos, adotamos uma metodologia que privilegiou a leitura e a análise dos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) aliada à pesquisa bibliográfica destinada a discutir as categorias que estão entrelaçadas nesta análise: juventudes e formação.

Discussão e Resultados

Do ponto de vista jurídico e para efeito das políticas públicas, a juventude é definida em termos etários, porém, é preciso entender que a idade é apenas um dado objetivo através do qual se busca dar concretude aos debates e ações sobre os sujeitos considerados jovens. Na prática social não há uma juventude, mas sim juventudes que devem ser pensadas como construtos socioculturais e históricos.

Portanto, a juventude é uma categoria paradoxal: é unidade etária e geracional que resguarda diferenças de classe, de gênero, de raça, de etnia, de religião, de gostos musicais, dentre tantas outras relacionadas às pertencas sociais (PAIS, 2003; MARGULIS & URRESTI, 1998). O texto da BNCC parte dessa concepção quando adota a perspectiva de juventude contida nas DCNEM que reconhecem a “juventude como condição sócio-histórico-cultural” que está articulada “com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes” (BRASIL, 2011).

Ancorada em tal concepção, a BNCC pretende ser um documento que oriente a construção de “uma escola que acolha as diversidades” e promova o respeito aos jovens e aos seus direitos, tornando-os “**protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem”. Assegurando-lhes, assim, uma formação sintonizada com seus percursos e histórias para que possam construir **projetos de vida** voltados ao estudo, ao trabalho e “às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.” (BRASIL, 2018, p. 465).

A realidade brasileira está assentada em profunda estratificação social que, em termos educacionais, é traduzida nas diferenças entre ensino privado e ensino público que reforçam as desigualdades e criam um abismo cultural e social entre os filhos das elites e os das classes trabalhadoras que, em geral, são pensados na perspectiva do “risco social”, pois a eles se associa a violência, a criminalidade e uso de drogas. Não é à toa que o texto da BNCC enseja promover a escolha de “estilos de vida saudáveis”.

Estudos como os de Dayrell (2009) problematizam a relação juventude e escola e mostram que a instituição não leva em conta os sujeitos que estão por trás das fardas, pois trabalha com um jovem abstrato, sem história e sem desejos. A BNCC acena com a ruptura dessa lógica, mas em que medida ajuda a construir um sistema educacional que abrigue a diversidade das juventudes?

A Base deve ser pensada em consonância com a Reforma do Ensino Médio (2016) que estabeleceu a expansão da carga horária e a divisão da formação em duas partes: 60% da carga horária a ser definida pela BNCC e outra com cinco itinerários formativos (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnico profissional). Teoricamente, os alunos poderão escolher seus itinerários e isto é apontado como **flexibilização e oportunidade de escolha** para que desenvolvam determinadas competências e habilidades.

A flexibilidade é o princípio da organização curricular destinado a desenvolver o protagonismo juvenil. Tal princípio é o mesmo que ancora a defesa da reforma trabalhista que empurra os trabalhadores para a superexploração e precarização do trabalho. A escola, como mecanismo cultural, é, portanto, parte da engrenagem que ajuda na reprodução das relações de exploração (GOULART, 2019).

Para Lopes (2019), além de representar o avanço neoliberal na educação, o princípio da flexibilização denuncia a matriz conservadora da BNCC, pois seu discurso se alinha às propostas do Movimento Escola sem Partido. Sob pretexto de flexibilizar o currículo e definir conteúdos básicos, promove o controle ideológico da formação, pois os jovens só vão aprender o que precisam para a vida e as famílias saberão o que os filhos estão aprendendo nas escolas.

O discurso dos projetos de vida, do protagonismo e do empreendedorismo aponta, assim, para uma “biografização” da formação. No cenário de incertezas e instabilidades em relação ao futuro, as orientações e obrigações biográficas, frutos de decisões subjetivas, vão envolvendo os jovens num processo de “individuação” pautado na preocupação de “encontrar a própria via”, de “procurar a realização pessoal” (MARQUES, 2003; FREITAS, 2006).

A perspectiva de responsabilização dos jovens pela construção de formas individuais de inserção social e profissional é reforçada na BNCC, sem que sejam tematizadas as limitações que o próprio sistema impõe, sobretudo aos de baixa renda, quanto à concretização dos projetos elaborados por eles. Não se diz, por exemplo, que as transformações concretas e definitivas de suas condições de vida reclamam uma mudança estrutural da sociedade que não pode ser operada unicamente no âmbito educacional. Assim, nossa educação vai produzindo sucessos e fracassos, ao invés de produzir emancipação social.

Conclusões

O construto da BNCC mobilizou educadores, estudantes, gestores, pesquisadores e organizações sociais ao longo da consulta pública ocorrida entre 2015 e 2016, nesse sentido, poderia ter sido um grande passo rumo a uma educação de qualidade alinhada às demandas dos jovens e da sociedade. No entanto, o texto final que foi apresentado não corresponde aos anseios postos na consulta. A Base foi “sequestrada” (MEUCCI, 2016) para atender aos interesses econômicos e políticos dos setores neoliberais da sociedade. No que se refere aos jovens, adota um discurso que avança em termos conceituais, mas, na prática, o discurso cai no vazio ao apontar para uma formação centrada na construção de estratégias individuais de inserção social e não na construção de um projeto de sociedade onde a superação coletiva das desigualdades seja o foco maior.

Palavras-chave: Juventudes; BNCC; Educação; Formação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2021.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2011.
- DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- FREITAS, I.C.M. **Destinos (Im)prováveis: trajetórias de jovens egressos de uma experiência de arte-educação**. Tese (Doutorado) Curso de Sociologia, Fortaleza: UFC, 2006. GOULART, D. C. A Sociologia da BNCC: nem Estudos, nem Práticas. In: CATELLI Jr. R., C., F. **A Educação é a Base? 23 Educadores Discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 205-220.
- LOPES, Bárbara. BNCC e o Avanço Neoliberal nos Discursos sobre Educação. In: CATELLI Jr. R., CÁSSIO, F. **A Educação é a Base? 23 Educadores Discutem BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p.45-57.
- MARGULIS, M. (org.). **La Juventud es más que una Palabra**. 3. ed. Buenos Aires: Biblos, 2008.
- MARQUES, A.P. Outras Transições? Configurações e Problemáticas de Socialização Juvenil. **Sociedade e Cultura** 5, **Cadernos do Noroeste**, Série Sociologia, Braga, vol. 21(1-2), pp.141 – 161, 2003.
- MEUCCI, Simone. “Velhos escombros sobre uma Base nova” ou “Requiem para uma Base insepulta”. In: **Anais do 40º Encontro da ANPOCS**. Caxambu: ANPOCS, 2016. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/home/userfiles/file/Mesa%2016%20ANPOCS.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2021.
- PAIS, J.M. **Culturas Juvenis**. 2.ed., Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

CURRÍCULO, TRABALHO E JUVENTUDES: EM BUSCA DE OUTRAS LENTES PARA ENXERGAR O ENSINO MÉDIO

Kátia Regina de Sá

Se admitirmos que o currículo é o pilar de um projeto que age de forma intencional, formal e direta na formação dos estudantes e que estes participam compulsoriamente desse projeto dos 4 aos 17 anos, nada mais justo que contemplar os interesses dos discentes e de suas famílias na construção do currículo, ou que pelo menos o currículo seja pensado a partir de uma imagem mais realista e menos idealista sobre quem é esse sujeito educando. Sob as lentes do neoliberalismo, imagens reducionistas e mercantilizadas do currículo apontam para a formação de sujeitos empregáveis, em que os educandos são vistos como “recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo” e os conhecimentos escolares são reduzidos à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza (ARROYO, 2007, p. 24). Propomos outras lentes para pensar o currículo do Ensino Médio (EM), lentes que sejam compatíveis com as demandas e necessidades das juventudes. Neste sentido, o objetivo do estudo foi investigar a percepção dos discentes e dos egressos sobre o currículo do Ensino Médio Integrado (EMI).

Ao pensar o currículo, é necessário reconhecer sua natureza reguladora e refletir sobre o que ou quem está por trás desse poder regulador e qual é o interesse dominante no que é regulado (SACRISTÁN, 2013). A Lei nº. 13.415/17, que apresenta a regulação do currículo do EM como o principal eixo da reforma, atropelou as demandas generalizadas do campo educacional e reeditou “políticas educacionais ocorridas no Ensino Médio brasileiro na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos 1990” (FERREIRA, 2017, p. 293), evidenciando a separação entre o Ensino Técnico e o EM por meio da 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” (CUNHA, 2017, p. 379).

A metodologia do estudo incluiu a realização de um grupo focal de estudantes e o envio de questionário aos egressos do EMI, na tentativa de fundamentar uma análise crítica que inclua o ponto de vista das juventudes que vivenciaram o currículo do EMI de um *campus* do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG).

O grupo focal foi desenvolvido com 12 estudantes que cursavam o último ano do EMI, em 4 encontros durante o segundo semestre de 2018. As narrativas revelaram que os estudantes associavam a formação profissional à certificação, à possibilidade de conseguir um emprego, ou seja, um diferencial no currículo pessoal para conquistar uma vaga no mercado de trabalho. Contudo, as narrativas também revelaram que eles se sentiam inseguros para atuarem com técnicos e que temiam não conseguirem um emprego. Eles identificaram os saberes da prática e a experiência como fatores importantes para tal conquista e lamentaram exatamente a escassez destes componentes no currículo.

Ao tratar da formação integral, eles exaltaram as oportunidades que tiveram no IFMG de se apropriarem de outros saberes pouco evidenciados nas prescrições curriculares. Alguns estudantes citaram a liberdade e a autonomia experimentadas no EMI como um diferencial na formação que os torna mais maduros e preparados para a vida. As narrativas também revelaram as oportunidades que os estudantes tiveram de dialogar com as diferenças, debaterem e construir suas próprias opiniões, sugerindo que a escola se configura para eles como esfera pública democrática, tomando como referência o conceito de Giroux (1999), que afirma a necessidade de se repensar o papel da escola como um local onde os sujeitos possam debater e questionar os aspectos do cotidiano e das relações sociais.

O questionário foi respondido por 142 egressos do EMI ao longo dos anos de 2019 e 2020. Os resultados apontam que eles reconhecem a ótima qualidade dos cursos ofertados no *campus* e que a formação se mostrou eficiente para garantir a continuidade dos estudos, visto que 88% da amostra continua estudando, sendo 74% no ensino superior. Vale destacar que a maioria dos egressos (53%) optou por um curso de ensino superior diferente da sua área formação técnica.

Apenas 24% dos egressos conseguiu ingressar no mercado do trabalho e menos de 1% trabalha na área de formação técnica. O estágio obrigatório ou oportunidades de realização do estágio durante o tempo normal de curso foi uma demanda apontada por 82% dos participantes.

Uma das questões abordava críticas em relação ao currículo dos cursos, com resposta aberta e opcional. Um número significativo de participantes (42%) apresentou críticas, a maioria referente à insuficiência de atividades práticas no currículo. Apenas 8 egressos apontaram a carga horária dos cursos como excessiva, ou seja, menos de 1% da amostra.

Embora reconheçam o elevado número de disciplinas cursadas, os jovens não indicaram a redução como uma demanda. Estes resultados convergem com os estudos de Zan e Krawczyk (2019, p. 5), elas afirmaram que “a redução do tempo e do conteúdo da formação comum a todos não é uma demanda dos jovens, tal como se intenta convencer pela mídia”, reforçando a crítica à Lei 13.415/17, que busca atenuar seu caráter antidemocrático sugerindo uma suposta flexibilização, quando na verdade limita a 1.800 horas o núcleo de formação comum. Tal limitação é injustificável e carece de evidências científicas.

Ao submeter o currículo do EM às imposições da Lei nº. 13.415/17 e da BNCC, sem questionar as finalidades dessa política, estaremos substituindo a pretendida formação integral por uma forma produtivista de controle externo do tempo do jovem, com um currículo mínimo, preparando-o para se adaptar à precariedade da oferta de trabalho, imposta pelo capitalismo financeiro de crescente instabilidade.

Ao longo dos últimos 30 anos as políticas para o EMI foram permeadas por diferentes concepções de sujeito e de sociedade. Seu currículo foi atravessado pela dualidade entre formação propedêutica e profissional, num movimento pendular, oscilando entre a integração e a fragmentação dos itinerários formativos, em sucessivas reformas. A atual reforma impacta fortemente o ensino médio e o EMI, rumo à fragmentação.

Cabe a cada campus e a cada escola a elaboração coletiva do seu projeto político pedagógico e antes de se curvar à reforma, seria prudente promover uma análise crítica da mesma, assim como acessar a produção científica que apresenta análises sobre os impactos das sucessivas reformas das últimas décadas para não repetir os erros do passado. A resistência é sempre uma possibilidade e pode ser potencializada à medida que adotamos outras lentes para além dos interesses das políticas neoliberais.

Com o advento das políticas econômicas neoliberais houve acentuada influência do estado e do mercado na elaboração das políticas de currículo (LOPES, 2008). O currículo do EMI não deve se curvar às necessidades do mercado de trabalho. Talvez o mais acertado seria propiciar aos estudantes condições de compreenderem melhor o mundo que vivem a partir da janela de cada campo do conhecimento. Estas janelas oferecem aos jovens diferentes perspectivas sobre os eixos cultura, ciência, tecnologia e trabalho, e diferentes ferramentas, próprias dos saberes de cada área, que podem contribuir para a leitura e interpretação do mundo que vivemos, para intervenções na realidade e para a construção de uma sociedade que acolha as diferenças e que garanta o direito ao trabalho digno e valorizado para todos e todas.

As percepções dos participantes da pesquisa indicam que a reforma em curso não atende às demandas apresentadas e colocam em risco a possibilidade de continuidade dos estudos e da pretendida formação integral.

Palavras-chave: currículo; ensino médio integrado; trabalho.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M.G. Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017.

- FERREIRA E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.
- GIROUX, H. Estudos Culturais, resistindo à diferença e o retorno da pedagogia crítica. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LOPES, A. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, Faperj, 2008.
- SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In SACRISTÁN, J. G. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ZAN, D.; KRAWCZYK, N. A disputa cultural: o pensamento conservador no ensino médio brasileiro. **Revista Amazônida**, Manaus, AM, vol. 04, n 01. p. 01 –16, 2019.

JOVENS MULHERES E A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Paula Montenegro Euzébio

Introdução

O presente resumo trata do tema da relação da juventude com a escola de Ensino Médio, especialmente na relação que as jovens mulheres estudantes constroem com a escola, tendo como propósito contribuir para a compreensão do contexto específico do Ensino Médio, em especial nesse momento da implementação da reforma e de pandemia. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Metodologia

Trata-se de um resumo construído a partir de levantamento bibliográfico realizado para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado em educação e ciências sociais. Foram pesquisadas plataformas digitais como *scielo*, levantou-se bibliografia especializada utilizada em disciplinas da pós-graduação e discussões junto ao grupo de pesquisa, a partir nas quais ocorreram reflexões e questionamentos que contribuíram para o delineamento do problema de pesquisa.

Discussão e resultados

Pensar a escola a partir da juventude é uma das proposições que Dayrell (2007), pesquisador sobre juventudes e o contexto educacional, elabora ao longo de seu trabalho, e é a perspectiva utilizada para esta pesquisa. O autor parte da compreensão da condição juvenil na sociedade contemporânea para refletir acerca do contexto escolar, indicando a necessidade da escola ser repensada para responder aos desafios apresentados pela juventude.

No Brasil, desde 1995 identificamos profundas transformações no Ensino Médio, o que resultou na ampliação da oportunidade de estudo e um impacto significativo na relação entre o jovem e o contexto educacional. Contudo, esse processo também produziu novas formas de desigualdade na escolarização dos jovens brasileiros, em especial, no que se refere às condições de gênero e raça. Neste contexto, o ensino médio tem sido palco de desigualdades persistentes, configurando-se como uma barreira para o aprendizado e conclusão da escolarização básica, e para o acesso ao ensino superior. (SENKEVICS; CARVALHO, 2020)

Assim, conforme indicado por Dayrell (2007), é possível afirmarmos que “se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade.” (p.1117). Nesta relação, o autor aponta que há uma dificuldade da escola em reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, e compreender a diversidade da condição juvenil, como aspectos étnicos, de gênero, de orientação sexual, entre outras expressões.

No que tange às trajetórias escolares, classe, raça e gênero são marcadores importantes para a reflexão. Entre os jovens de 15 a 17 anos no Brasil, dados de 2004 e 2014 demonstram que a dificuldade em manter uma trajetória linear e a presença de experiências de reprovação e relação intermitente com a escola ainda é presente, mesmo com alguns avanços ao longo do tempo, e são marcadas por assimetrias de renda, raça/cor e sexo (SPÓSITO; SOUZA; SILVA, 2018).

A questão da renda, que permanece como um forte fator de desigualdade social no país, explicita-se na exclusão escolar dos jovens, que, ao herdarem uma precária escolarização, não obtêm suportes capazes de superar as adversas condições de origem. A desigualdade se revela, ainda, nos altos índices de gravidez juvenil, situações de discriminação racial, homofobia, sexismo, que ocorrem nas escolas e reforçam estigmas em razão de suas condições sociais. Além disso, há uma restrita consciência do direito que tem a uma educação pública de qualidade, implicando na visão dos jovens sobre a escola como um “mal necessário”. Por sua vez, o aspecto positivo está relacionado majoritariamente com as promessas de um

futuro melhor, havendo dificuldade dos jovens em elaborar um sentido para a frequência escolar no presente, reduzindo a sua função à dimensão da certificação e consequente inserção no mercado de trabalho, para uma maior possibilidade de consumo no futuro. Assim, a educação deixa de ser vista como espaço de compartilhamento dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores, perdendo seu caráter humanizador. (DAYRELL; JESUS, 2016).

Esse aspecto pode intensificar-se com a implementação da Reforma no Ensino Médio. A reforma apresenta um enfoque no treinamento e instrumentalização técnica, bem como de ideais neoliberais na formação dos estudantes, tendo como princípios o empreendedorismo e inovação vinculados à perspectiva do mercado, conforme identificam Zan e Krawczyk (2019). Além disso, as autoras enfatizam que a reforma está inserida em um movimento mais amplo de enfrentamento ao caráter cultural e científico da escola pública, decorrentes do conservadorismo que avança em âmbito internacional e se alastra nas escolas, como por meio do movimento Escola Sem Partido. Assim, percebe-se que o neoliberalismo e conservadorismo têm atingido a educação pública brasileira, apresentando desafios a serem enfrentados.

Nesse sentido, a pesquisa insere-se em um período complexo da história do país - de emergência sanitária, precarização da educação pública, autoritarismo e conservadorismo, e Reforma do Ensino Médio - podendo trazer maior compreensão deste momento e seu impacto na educação e na vida das jovens estudantes.

Neste contexto, os dados levantados até agora sinalizam que, mesmo que no passado excluídas do acesso à escola, as mulheres hoje apresentam uma trajetória escolar mais linear e com mais êxito que os meninos, sendo os meninos pobres e negros os que mais sofrem com processos de exclusão. Por sua vez, compreender a realidade que dá origem a tais dados se torna fundamental (SAFFIOTI, 2015).

Essa é a questão que motiva a pesquisa que estou desenvolvendo e gera alguns questionamentos: A questão persistente das desigualdades vivenciadas pelas mulheres estaria resolvida no sistema educacional devido a sua maior permanência na instituição escolar? Essa relação será afetada com a Reforma do Ensino Médio? Como essa relação tem se dado a partir do contexto da pandemia? O que as estudantes do Ensino Médio têm a dizer?

Alguns fatores nos possibilitam refletir sobre essa questão, mas inicialmente cabe considerar que dentro da categoria mulheres as diferenças de classe e raça demarcam desigualdades, assim como também a condição das juventudes. Contudo, a socialização das mulheres tem características similares, com específicos papéis sociais que lhes são atribuídos, marcando vivências específicas e desigualdades persistentes.

Por sua vez, tendo a escola como importante espaço de socialização da juventude, como essa tem atravessado a formação das jovens mulheres? Ainda, como lente analítica a perspectiva da interseccionalidade é adotada, a qual compreende que diferentes categorias de relações de poder se interconectam, como gênero, classe, raça, idade, sexualidade, e sustentam desigualdades sociais (COLLINS; BILGE, 2021).

Conclusões

Considera-se que analisar a relação das jovens mulheres com a escola, como estas compreendem a instituição escolar, quais são as contribuições da experiência escolar na formação de seus projetos de futuro, utilizando-se de categorias de gênero, classe e raça, pode gerar importante fonte de dados acerca do Ensino Médio no Brasil e colaborar para se pensar uma escola a partir da juventude. Em especial, pode contribuir com reflexões em torno deste momento de mudanças na política educacional, que tem apresentado uma forte marca neoliberal, se afastando ainda mais da perspectiva de uma educação humanizadora. Como tais questões afetarão a vida dessas jovens mulheres que estão na rede pública? Quais os impactos dessas mudanças nas desigualdades que as mulheres vivenciam na sociedade brasileira?

Para a apresentação deste trabalho, serão indicadas as primeiras impressões de algumas das entrevistas realizadas com jovens mulheres estudantes do Ensino Médio, desenvolvidas até o atual momento da presente pesquisa de mestrado.

Palavras-chave: Juventude; Mulheres; Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boi tempo, 2021. DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1105-1128, out. 2007.
- DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p.407-423, abr.-jun., 2016.
- SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.
- SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. **Estudos avançados**, v.34, n.99, p.333-351, 2020.
- SPÓSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p.01-24, 2018.
- ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. A disputa cultural: o pensamento conservador no Ensino Médio brasileiro. **Revista Amazônida**, v. 4, n. 2, 2019.

JOVENS PERIFÉRICOS E A ESCOLA: VIVÊNCIAS E EXPECTATIVAS

*Michele Cristina Pedroso Cecarelli
Débora Cristina Fonseca*

Introdução

No Brasil, os direitos de adolescentes e jovens foram reconhecidos legalmente com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), entretanto alguns direitos básicos e fundamentais, como a educação ainda padecem de completude e qualidade.

Nesse contexto é necessário e importante reconhecer que alguns problemas afetam expressivamente a população jovem, principalmente aqueles que se encontram em situações consideradas de risco social, necessitando de políticas públicas que levem em conta os problemas existentes em diversas áreas como na saúde, na segurança pública e no emprego (SPOSITO E CARRANO, 2003). Desta forma, este trabalho tem como foco jovens que se encontram em processos de exclusão social e se constituem ou deveriam se constituir como o público-alvo das políticas públicas.

Metodologia

Este trabalho, recorte da pesquisa de doutorado, tem como objetivo apresentar reflexões sobre a relação que os jovens residentes na periferia estabelecem com a escola que frequentam.

Foram participantes da pesquisa 48 jovens moradores da periferia, estudantes de Ensino Médio de uma escola pública localizada em uma cidade do interior paulista. Eles responderam a um questionário e 17 destes participaram de dois momentos em grupos focais.

Sobre quem são os jovens de ensino médio, consideramos nessa pesquisa aqueles com idades entre 15 e 29 anos, mas destacamos que a definição dessa idade é um recorte necessário para a organização do estudo mas não suficiente para definir essa população.

Resultados e Discussão

A garantia de acesso a uma educação de qualidade é um direito como previsto no ECA (BRASIL, 1990), em seu artigo 53, o direito a uma educação que possibilite o pleno desenvolvimento dos sujeitos por ele atendido, do mesmo modo o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), em seu artigo 7, estabelece que os jovens tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita. Porém nas falas dos jovens é possível perceber que a educação que recebem no ambiente escolar está distante de suas expectativas e do estabelecido nas leis. Verbalizam, localizando o problema no professor ou localmente, sem uma perspectiva de que se trata de uma política pública oferecida sem a preocupação, de fato, com a qualidade, seja pelas condições precárias de trabalho dos professores, seja pelas próprias condições de oferta do Ensino Médio nas escolas públicas ou como consequência de um projeto neoliberal para a educação no país, que mantém privilégios e constrói a desigualdade social e, por consequência, os movimentos de exclusão social e racial.

Evidenciamos assim que a escola aparece na fala dos jovens participantes da pesquisa como promessa de futuro e uma possibilidade de ascensão social, porém algumas fragilidades são expostas por estes, seja com relação às suas aulas ou a infraestrutura que poderia ser melhor.

A partir do momento que os jovens relatam a precariedade presente nesta instituição, podemos perceber que as questões apontadas por eles podem interferir de forma negativa em suas expectativas para o futuro. Ou mesmo, nas oportunidades concretas de ingresso em um curso superior público, por exemplo, comprometendo assim suas possibilidades de avanço nos estudos.

Estes jovens relatam que no momento em que estão nas aulas consideradas por eles como ruins, estes estão sendo prejudicados com relação ao acesso ao conhecimento a que estão sendo privados de receber, apontando uma dualidade na qualidade das aulas como uma realidade, segundo eles, presente nas

escolas públicas. Ou seja, os jovens se sentem em uma situação de inferioridade com relação aos que tem condições de frequentar uma escola particular. Segundo Motta e Schmitt (2017), já na educação regular estes sentem-se participando de uma competição extremamente injusta, pois estariam menos preparados e com menos capacidade de resposta, pois “Sabem que para conquistar algo devem se esforçar e se dedicar mais do que a média dos estudantes de áreas mais privilegiadas.” (MOTTA E SCHMITT, 2017, p.453).

Os participantes da pesquisa argumentam que há dificuldades da escola em oferecer aulas como gostariam, segundo eles, as aulas poderiam ser melhores se a escola tivesse à disposição uma maior variedade de materiais, que possibilitassem, por exemplo, a realização de aulas práticas.

Apesar das dificuldades apresentadas, a escola é a principal instituição na vida dos jovens, mesmo tendo diversas limitações com relação a qualidade do ensino, infraestrutura e até mesmo alimentação, ela insere esses jovens em espaços concretos de sociabilidade. Apresenta-se, no discurso dos participantes certa credibilidade, que deveria ser utilizada para atingi-los não somente de forma geral, mas também em suas particularidades e necessidades específicas.

Os jovens mesmo com as dificuldades relatadas, sinalizaram ter o desejo em dar continuidade aos estudos após a conclusão do Ensino Médio, através do ingresso em cursos superiores ou a cursos técnicos profissionalizantes atrelados ao mundo do trabalho. Estes acreditam que para que consigam atingir a sua expectativa é necessário que eles estejam qualificados, porém, com a precarização do mundo do trabalho que estamos a vivenciar, Ribeiro (2011) relata que a elevação dos níveis de escolaridade é insuficiente para potencializar a geração dos jovens.

Para estes a escola se difere do esperado, pois nem sempre consegue atingir seu objetivo de construção do conhecimento, o que pode acabar dificultando seus planos para o futuro. Segundo Ribeiro (2011) a educação tem valor instrumental, como um passaporte para os jovens, e não valor de uso formativo. Ainda, não parece se constituir como um direito na ótica dos jovens pobres. A importância da escola parece estar relacionada então a possibilidade de uma ascensão social, na qual os jovens contam com esta para que possam ter condições de cursar uma faculdade e/ou ingressar no mercado de trabalho. Porém, de acordo com Medeiros e Galvão (2016) melhorar o nível educacional da população apresenta-se como uma condição necessária, mas não suficiente para se atingir níveis razoavelmente baixos de desigualdade nas próximas décadas.

Considerações Finais

Uma escola de qualidade é de fundamental importância na vida desses jovens. A escola, porém, não tem se constituído como significativa na vida deles, seja em relação à oferta de um ensino de qualidade e como também por não conseguir atingir os jovens em suas necessidades e interesses. Como observamos, eles relataram não contar com a escola para o possível auxílio de problemas em suas vidas pessoais. Portanto, parece evidente uma perspectiva de escola apresentada e entendida pelos jovens como promessa de futuro e não como constitutiva de sua vida no momento vivido. Essa ausência de sentido, em nossa análise pode se constituir como um dos elementos envoltos no abandono escolar e consequente redução no número de matrículas para o Ensino Médio.

Palavras-chave: escola; juventude; periferia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 07 mar. 2019.

- BRASIL. Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em 07 mar 2019.
- LEON, A.L.P. de. Juventude, juventudes: uma análise do trabalho e renda da juventude brasileira. In: Abramovay M.; Andrade ER, Esteves LG. (Orgs.) **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude/ Ministério da Educação, 2009. p. 268-320.
- MEDEIROS, M.; GALVAO, J. de C. Educação e Rendimentos dos Ricos no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro , v. 59, n. 2, p. 357-383, June 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582016000200357&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Set. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/00115258201680>.
- MOTTA, P. R.; SCHMITT, V. G. H. Transformação individual, ascensão social e êxito profissional. **Rev. Adm. Pública** , Rio de Janeiro, v. 51, n. 3, pág. 451-461, junho de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122017000300451&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 de setembro de 2020. <<https://doi.org/10.1590/0034-76122017-0095>>.
- RIBEIRO, M. A.. Juventude e trabalho: Construindo a carreira em situação de vulnerabilidade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 63, p. 1-104, 2011.
- SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**.Nº. 24, Dez, 2003.

OCUPAÇÃO E DESOCUPAÇÃO: AS REDES SOCIAIS E A DISPUTA POR HEGEMONIA POLÍTICA EM TORNO DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS NO PARANÁ EM 2016

Vinícius Corrêa

Introdução

O presente trabalho tem em seu objeto de pesquisa a atuação nas mídias sociais dos estudantes secundaristas no movimento de ocupações de escola paranaense em 2016, assim como seus adversários políticos, o movimento de desocupação. Durante as ocupações secundaristas de 2016 houve um processo de disputa acerca da legitimidade do movimento secundarista de ocupações (MSO) travado entre as forças favoráveis e contrárias a ele, o que se manifesta na disputa entre o MSO e seus apoiadores nas redes sociais contra a mídia tradicional, agentes de Estado e do movimento de desocupação articulados (Steimbach, 2018). O presente trabalho foca na disputa comunicativa entre o MSO e o movimento de desocupação nas redes sociais com o objetivo principal de relacionar a atuação dos movimentos de ocupação e desocupação na rede social YouTube enquanto atores coletivos conflitantes e seu efeito na disputa de hegemonia entre eles dentro do contexto das ocupações secundaristas de escolas públicas no Paraná no ano de 2016. O trabalho é amparado teoricamente pela noção de hegemonia de Gramsci (1978). A parte empírica é dividida em duas, uma primeira qualitativa que se vale da análise de conteúdo de seis produções audiovisuais veiculadas no YouTube, três desses ligados ao movimento de desocupação e três ligados ao MSO analisadas via análise de conteúdo (Bardin, 1977) e uma segunda quantitativa pelo software de análise textual Iramuteq. Os objetivos específicos são: a) construir um quadro da percepção política-ideológica em disputa utilizando-se de depoimentos de atores coletivos contrários e favoráveis ao movimento de ocupações de escola de 2016 no Paraná; b) verificar a tática de comunicação política de ambos os movimentos em disputa percebendo quais os argumentos utilizados pelas suas respectivas ações nas redes sociais para mobilizar apoio político ao seu lado; c) avaliar as percepções específicas de ambos os movimentos sobre o movimento secundarista de ocupações, suas pautas e táticas; d) estabelecer hipóteses a partir das informações contidas nas produções audiovisuais para avaliar a derrota do MSO paranaense.

Metodologia

Os vídeos selecionados foram os três vídeos de Arthur do Val nas ocupações secundaristas paranaenses como parte do movimento de desocupação, dois documentários, *Ocupa Tudo* de Carlos Pronzato (2017) e *República do Caos* (2017) produzido por Monica Ribeiro da Silva, Ana Caldas e Paulo de Jesus e o discurso da estudante Ana Julia Ribeiro na Assembleia Legislativa do Paraná. Essa escolha se deu pela alta popularidade dos vídeos de Arthur do Val no período, sendo amplamente veiculado pelo movimento de desocupação como forma de legitimar sua própria atuação. Por outro lado, os documentários foram escolhidos apesar de não serem produções comunicativas dos estudantes por retratarem uma série de falas dos estudantes sob seu próprio ponto de vista, demonstrando que podem ser considerados representativos da perspectiva dos estudantes, enquanto que o discurso é tomado como uma condensação diversos de pontos de defesa do movimento contra o movimento de desocupação articulado partindo de uma perspectiva dos estudantes secundaristas. Para possibilitar a análise do conteúdo de uma produção audiovisual foi utilizada a metodologia de Rose (2008) de análise de conteúdo de produções audiovisuais para transformar imagem e som em texto. Nos casos onde o vídeo do YouTube possui uma quantidade significativa de comentários (acima de 100) é realizada análise quantitativa destes por meio do software Iramuteq, buscando relações entre as classes de comentários que podem indicar aspectos da representação social acerca de um fenômeno, podendo-se assim perceber qual é a representação social - sua manifestação ideológica - dos seguidores do MSO e do movimento de desocupação acerca da ocupação de escolas e da luta secundarista. Estas análises procuram pensar nas redes sociais como um novo aparelho de hegemonia, abordagem que equipa o trabalho com uma ferramenta teórica para se pensar os discursos de poder

advindos das classes dominantes e que foram apoiados nas redes sociais pelas forças de desocupação e organizações da sociedade civil, assim como os discursos contra-hegemônicos dos manifestantes secundaristas e seus apoiadores, assim servindo como uma ferramenta de interpretação dos dados angariados ao longo da pesquisa empírica.

Discussão e resultados

Por se tratar de um trabalho em andamento, os resultados ainda se limitam aos dados coligidos, tal sorte que a parte conclusiva do trabalho só poderá ser feita ao comparar os dados coligidos com a literatura existente sobre as ocupações para que se possa chegar a conclusões de ordem teórica, o que será realizado em fase posterior da pesquisa. Os dados qualitativos demonstram que o movimento de desocupação procura articular uma narrativa de deslegitimação do movimento secundarista baseado: a) na crítica ao Partido dos Trabalhadores (PT) e a seus apoiadores que se manifesta na acusação de partidarismo dos estudantes secundaristas; b) acusação de que os estudantes são massa de manobra de partidos políticos, sindicatos de esquerda e professores doutrinadores, e portanto seriam incapazes jovens de organizarem-se autonomamente; c) suposto caráter antidemocrático do movimento secundarista manifestado pela negação do diálogo com forças contrárias ao MSO; d) ocupações como negação dos direitos constitucionais de ir e vir e à educação como justificativa para ilegitimidade jurídica da tática adotada pelos estudantes. e) acusação de baderna afirmando que as ocupações seriam espaços de sociabilidade desviante aliado a uma perspectiva de criminalização do movimento secundarista. Por outro lado, a narrativa favorável se baseia em: a) afirmar a autonomia dos estudantes perante quaisquer organizações políticas; b) horizontalidade do movimento expressado na forma organizativa, demonstrado pela divisão de trabalho por comissões resultando no cuidado dos estudantes com o espaço escolar; c) caráter pedagógico do movimento expresso pelas atividades formativas realizadas nas ocupações e que prefiguram uma nova pedagogia avessa às propostas do governo federal; d) acusação de autoritarismo direcionada ao do movimento de desocupação (genericamente chamado de MBL) e do Estado; e) legitimação jurídica do movimento garantida pelo direito à participação política da juventude (ECA) e do direito à manifestação (constituição). Os dados quantitativos apontam que os comentários do canal Mamãe Falei podem ser divididos em cinco grupos: 1) Exaltação da figura de Arthur; 2) Elogio ao entretenimento dos vídeos; 3) Incentivo à repressão violenta dos estudantes; 4) Preocupação com o futuro da nação brasileira motivado por uma visão negativa da juventude; 5) Assimilação das acusações de doutrinação e partidarismo. Por outro lado, o vídeo de Ana Julia na ALEP pode ter seus comentários divididos entre: 1) Elogio à fala de Ana Julia; 2) Surpresa para com a clareza do discurso; 3) Acusações de partidarismo por parte de opositores ao movimento dos estudantes secundaristas. O que demonstra um perfil diferente entre os vídeos de Arthur e o discurso de Ana Julia Ribeiro, devido à homogeneidade da representação social nos comentários do primeiro demonstrado pela quantidade insignificantes de comentários opostos à visão de Arthur do Val, enquanto que o segundo vídeo possui menor nível de consenso apresentando opiniões conflitantes que não aparecem nos comentários dos vídeos de Arthur do Val. Conclusões: O movimento de desocupação pauta sua ação comunicativa através da deslegitimação ideológica do MSO, a própria tática de ocupações se torna um signo que representa a condensação das acusações de partidarismo, doutrinação e baderna atacado constantemente. Por outro lado, o MSO procurou combater os ataques vindos da oposição articulada às ocupações sob as temáticas do cuidado, da autonomia e da legitimidade jurídica do movimento. As táticas utilizadas por ambos os lados ignoram em grande parte as demandas dos estudantes secundaristas, focando principalmente em temáticas ideológicas pouco ligadas à própria concepção de educação de ambos os movimentos. Tais dados são, porém, um passo inicial da pesquisa, ainda insuficiente para responder ao objetivo principal da pesquisa que necessita ainda de um trato analítico mais profundo.

Palavras-chave: Juventude; Movimento secundarista de ocupações; Hegemonia; Redes Sociais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Martins Fontes: São Paulo, 1977.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In: Bauer e Gaskell (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Ed. 7. Petrópolis: Vozes, 2008.

STEIMBACH, A. A. **Escolas ocupadas no Paraná: juventudes na resistência à reforma do ensino médio (Medida Provisória 746/2016)**. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 348. 2018.

OS IMPACTOS DA INTERNALIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE NEOLIBERAL NOS ESTUDANTES DE UM COLÉGIO ESTADUAL EM CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

Mayara Lima

Introdução

Este trabalho apresenta uma pesquisa que buscou analisar a construção e os impactos da subjetividade neoliberal entre os discentes de um colégio estadual localizado em Farol de São Thomé um distrito da cidade de Campos dos Goytacazes, estado do Rio de Janeiro. A pesquisa contribui para o debate sobre o papel que o ensino público tem tido na construção da subjetividade neoliberal (DARDOT e LAVAL, 2016) e seu impacto na juventude. Além disso examinou as estratégias que os estudantes buscam traçar para alcançar seus planos futuros, aliado ao perfil socioeconômico e foi possível identificar a presença do discurso meritocrático como forma de validação individual e sinônimo de sucesso entre os jovens. Outro ponto de relevância na pesquisa se faz por meio do trabalho de Laval (2004) sobretudo ao analisar qual o papel da escola na formação desses jovens, que foi utilizado juntamente o conceito cidadania de Brown (2018).

Metodologia

Para a realização da pesquisa houve um trabalho de campo a partir da observação participante do ambiente escolar durante as aulas de Sociologia. Posteriormente foi aplicado questionários semiabertos e entrevistas semi estruturadas com alunos selecionados de duas turmas: 3º e 2º ano do Ensino Médio, com o propósito de buscar entre os discentes fatores que indicassem a internalização das normas neoliberais, as quais foram identificadas com facilidade desde meus primeiros contatos com o campo. Esses jovens demonstraram terem internalizado fortemente certos fatores como o esforço próprio e a persistência e, ao longo do trabalho, procurei identificar, principalmente por meio das entrevistas, em que medida essa subjetividade neoliberal os atinge e reflete sobre suas aspirações futuras.

Discussão e resultados

Segundo Dardot e Laval (2016) o neoliberalismo é “capaz de orientar a prática efetiva dos governos, das empresas e, para além deles, de milhões de pessoas que não têm necessariamente consciência disso” (p. 15) em outras palavras, o neoliberalismo é o ápice das práticas econômicas liberais idealizadas por Adam Smith (1723 – 1790), porém internalizadas nas normas e condutas neoliberais ocasionando uma redução da cidadania “ao ponto de coincidir com o capital humano responsabilizado” (BROWN, 2018).

Nos questionários aplicados havia uma questão que pedia para que os discentes relatassem três fatores que eles julgassem determinantes para conquistar seus objetivos futuros. A resposta que mais se repetiu foi “estudo”, porém ao longo das entrevistas, posterior a fase dos questionários, foi possível compreender que este *estudo* que os alunos relatam, não se trata no sentido de qualidade ou equidade de ensino, mas a compreensão de uma etapa necessária para a inserção no mercado de trabalho ao no ensino superior. Para a análise dessa questão as respostas obtidas foram agrupadas em categorias que as representassem e quando organizadas foi possível observar a internalização da subjetividade neoliberal presente, onde o esforço próprio e a determinação são apresentadas como maiores responsáveis pelo sucesso futuro, para esses discentes. Esta categoria foi nomeada de “fatores individuais”, corroborando o conceito “empreendedores de si” (CECCHETTO, MUNIZ e MONTEIRO, 2018).

Durante as entrevistas os alunos relataram suas estratégias futuras e demonstraram estar prontos para um “plano B”. Foi utilizado o conceito de flexibilidade de Sennett (1999) para compreender essa relação de estar preparado às mudanças e ao risco, reforçando a internalização da lógica neoliberal.

Foi observado uma diferenciação nas estratégias sobre futuro em relação a turma do 3º e 2º ano. Enquanto os que estão mais próximos da conclusão do Ensino Médio demonstram estratégias melhor estruturadas e são pertencentes a “turma de prestígio” (COSTA, 2008) na escola, os discentes do 2º ano são considerados pertencentes a “turma ruim” do colégio, desprovida de prestígio e foram os que demonstram estratégias menos estruturadas. Desta forma, assim como se fala do prestígio escolar relacionado as escolas de maior prestígio (COSTA, 2008), há uma relação de prestígio entre as turmas. A escola parece selecionar quem vai obter sucesso, de acordo Costa e Koslinski (2006) é “por meio das interações em sala de aula, como o aluno é rotulado e, conseqüentemente, como sua performance e suas aspirações são afetadas. Se o tratamento dos professores é constante ao longo do tempo e os alunos não resistem aos rótulos a eles atribuídos, o comportamento e performance dos alunos vão conformando-se ao que deles foi originalmente esperado.” (p. 139). O segundo ponto identificado como possível fator para essa diferenciação, o fato da 3ª série estar mais próxima da conclusão do Ensino Médio e do mercado de trabalho e com isso sofrer uma maior pressão externa e interna.

Conforme maior a proximidade com o mercado de trabalho maior também é a internalização da lógica do capital humano, que se trata de um conjunto de habilidades, capacidades e destrezas que seguindo a lógica do capitalismo avançado transforma as aptidões e capacidades dos homens em mercadoria e se apresenta como forma de capital (GADELHA, 2009). Na lógica do capital humano, internalizada por eles, vencer pelo mérito ultrapassa o vencer pelo direito, mais uma vez demonstrando o afastamento da consciência sobre seus direitos sociais. Somando todos esses fatores, temos a construção de um sujeito pertencente a lógica neoliberal.

Por mais que haja muito explicitamente a valorização do mérito e o reconhecimento do esforço próprio como principal fator determinante para o sucesso desses jovens, os entrevistados relataram mecanismos de solidariedade que permeiam as relações sociais desse grupo, simultaneamente, em contrapartida a noção que compreendemos de cidadania no Brasil se esvai na medida em que poucos estudantes demonstram ter conhecimento sobre seus direitos perante o Estado, essa noção dos direitos garantidos perde espaço para a valorização do “correr atrás” de encontro com o estudo de Brown (2019), “cidadania sacrificial” onde o cidadão deixa de ser um portador de direitos para se tornar e internalizar a lógica de uma cidadania de sacrifícios e responsabilizações em medidas desproporcionais às suas condições socioeconômicas.

Conclusão

Com esta pesquisa foi possível compreender a forma como a juventude se compreende enquanto cidadãos portadores, ou não, de direitos e partir disso entender melhor o impacto do discurso meritocrático em uma classe social em desvantagem de oportunidades. Em poucos casos demonstraram um descontentamento com essas desvantagens sociais mas, apesar de terem ciências das desigualdades demonstraram uma glamorização do esforço próprio em detrimento da valorização dos seus direitos garantidos.

Nova subjetividade em disputa, apesar de terem internalizado muito sobre concorrência, capital humano e neoliberalismo popular, a pesquisa encontrou espaços de solidariedade e de construção do comum, como por exemplo a solidariedade entre os discentes. Dessa forma, a conclusão é que apesar de vivermos em uma sociedade neoliberal não necessariamente a lógica da individualidade e competição, por exemplo, estão presentes o tempo todo entre eles, mecanismos como o de solidariedade e a noção de comunidade comprovam que essa subjetividade está em disputa.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Subjetividade neoliberal; Juventude; Educação.

REFERÊNCIAS

BROWN, Wendy. *Cidadania Sacrificial: Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade*. 2018. Disponível em: <<http://www.zazie.com.br/pequena-biblioteca-de-ensaios>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

- CECCHETO, Fátima, MUNIZ, Jacqueline de Oliveira e MONTEIRO, Rodrigo de Araujo. A produção da vítima empreendedora de seu resgate social: juventudes, controles e envolvimento. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 9, p. 2803 - 2812, set. 2018
- COSTA, Márcio. Prestígio e hierarquia escolar: estudos de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.
- COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. In: Educação e Realidade. Maio/Agosto de 2009.
- COSTA, Márcio & KOSLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.
- DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.
- SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record: 1999.

PROJETO DE VIDA E PROTAGONISMO JUVENIL NO PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO: NOVOS E VELHOS OLHARES PARA A JUVENTUDE ESTUDANTE

*Gabriel Di Pierro Siqueira
Vanessa Cândido Lourenço*

O trabalho analisa alguns aspectos do Programa Inova Educação, política educacional dirigida aos anos finais do ensino fundamental (EF) e ao ensino médio (EM), em processo de implementação pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP). Destacamos, sobretudo, a forma como a proposta: a) se ordena em torno da oferta da disciplina Projeto de Vida (PV), como um centro organizador do currículo, a partir do qual são desenvolvidos outros componentes e b) qual o olhar dirigido à juventude estudante e a forma como busca lidar com as suas questões, demandas e interesses.

Metodologia

Nesta pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa, partindo dos procedimentos metodológicos de levantamento e análise de documentos e materiais, que incluem: relatórios associados ao Programa; dados solicitados à Seduc-SP por meio da Lei de Acesso à Informação; conteúdos disponíveis no site do Programa; curso de formação destinado aos professores/as dos componentes curriculares PV e Eletivas; leitura de materiais referenciados pela formação. Ao final, foi realizado breve levantamento da literatura a partir dos eixos de análise.

Discussão e resultados

O Programa Inova Educação foi lançado em 2019 pelo governo do Estado de São Paulo, em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), dirigido a toda rede pública. Ele se caracteriza como uma reforma centrada no currículo, introduzindo três novos componentes na matriz curricular: Projeto de Vida, Eletivas, e Tecnologia e Inovação. Segundo o site ligado à Seduc-SP:

O Programa traz inovações para que as atividades educativas sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um. Novidades essenciais para promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes; reduzir a evasão escolar; melhorar o clima nas escolas; fortalecer a ação dos professores e criar novos vínculos com os alunos. (SEDUC-SP, 2019)

Seus fundamentos e estruturação estão diretamente vinculados às recentes reformas educacionais, em especial a Reforma do Ensino Médio (Lei Federal n. 13.415/2017) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as quais aparecem também no Currículo Paulista, homologado em 2020.

Partindo de um diagnóstico de uma escola ultrapassada, pouco conectada com desejos e questões concretas de adolescentes e jovens estudantes, se utiliza de um conjunto de pesquisas e estudos, especialmente gerados por organizações empresariais e ONGs com atuação na educação, para sustentar um modelo escolar baseado nos princípios da educação integral e com foco no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Com base na BNCC, o Programa toma como centro irradiador a oferta da disciplina PV, dando ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais (CSE), que se torna componente essencial nesse novo currículo. A disciplina de PV é apresentada, como: “(...) um processo de descoberta de potencialidades, limites, desejos e autoconhecimento da pessoa. (...) Possibilita que cada pessoa, no seu percurso, trace um planejamento para atingir seus objetivos, estabelecendo roteiros e metas intencionais.” (SÃO PAULO, 2019b).

A disciplina se realiza em etapas ao longo dos anos finais do EF e por todo EM focada no autocohecimento, na “busca por propósito” e “redescoberta de sonhos”, e dirigida a ferramentas de autogerenciamento e organização pessoal a partir do resgate da noção de protagonismo juvenil.

Se apoiando nos documentos de referência das Ongs e organizações empresariais, o Programa incorpora uma noção multidimensional de adolescência e juventude: as dimensões física e biológica; neurológica e cognitiva; sociocultural; socioemocional (SÃO PAULO, 2019a). No entanto, enfatiza perspectivas que articulam a psicologia e as neurociências, bem como teorias do desenvolvimento humano.

De modo geral a abordagem dada é de caráter individualizante e o tema das desigualdades sociais é visto de forma bastante atomizada. Situações de racismo são, por exemplo, apresentadas a partir da ótica do bullying e a superação de barreiras socioeconômicas passa pela conduta individual, sobretudo a partir do desenvolvimento de CSE. O uso de projetos coletivos se torna uma ferramenta pedagógica focada na potencialização dessas individualidades.

Os desejos e interesses de adolescentes e jovens justificam a necessidade de atualização da oferta educacional, mesmo que demandas identificadas pelas pesquisas, como a de melhoria de infraestrutura e a abordagem dos temas gênero, raça e sexualidade, não sejam contempladas. O protagonismo juvenil é lido como estratégia pedagógica, ligada à capacidade de fazer “escolhas qualificadas”, excluindo as esferas da participação política e da conflitividade, para dar lugar a um processo de “gestão de si mesmo”.

A disciplina PV se estrutura a partir de “três dimensões do indivíduo”: pessoal, cidadã e profissional. O mundo do trabalho é apresentado como campo em constante transformação, exigindo o ensino de tecnologias, a aquisição de conhecimentos gerais, o estímulo ao empreendedorismo - sugerido como conteúdo das Eletivas -, e o desenvolvimento das CSE, como “resiliência” e “tolerância ao estresse”.

Estão ausentes ou são pouco aprofundados nos materiais e documentos do Programa as dimensões concretas da vida juvenil, que são temas consagrados na literatura que trata da interface “juventude” e “trabalho”, como: as experiências profissionais vividas no tempo presente e condições de acesso a trabalho, as políticas públicas existentes que dão suporte à formação profissional e a legislação e as normativas relacionadas à juventude e ao mundo do trabalho (CORROCHANO; ABRAMO; ABRAMO, 2017).

Considerações finais

As recentes reformas educacionais, sobretudo dirigidas ao ensino médio, têm sido bastantes questionadas por diversos autores (CORTI, 2019; LEÃO, 2018). De modo geral, as medidas de flexibilização de currículo pouco atendem às condições concretas de vida dos/as estudantes, embora esse seja um dos principais argumentos para sua implementação.

Embora fale em inovação, o Programa resgata bases conceituais, como a de protagonismo juvenil, que remontam aos anos 1990, explorando o que DE TOMMASI (2014) chamou de uma “boa cidadania”, que seria uma atitude empreendedora, implicando um investimento contínuo na produção de si mesmo como chave para inserção produtiva (DE TOMMASI, 2014). Ao mesmo tempo, essa cidadania parece prescindir de suportes do mundo adulto, constituindo um “protagonismo pedagógico”, que estimula a proatividade sem promover maior participação de jovens nas disputas da esfera pública (NOVAES e ALVIM, 2014, p. 274).

A abordagem de PV que o Inova apresenta reflete agendas de viés neoliberal oriundas de organizações empresariais e organismos internacionais. Esse é o caso do relatório do Banco Mundial (2018) que recomenda que o EM trate das CSE e da aprendizagem prática como formas de responder ao que seria uma baixa produtividade da juventude brasileira, decorrente do que seriam “deficiências de aprendizagem”.

Palavras-chave: Programa Inova Educação; Projeto de vida; Protagonismo juvenil.

REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. *Competências e empregos: uma agenda para a juventude*. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Brasília, 2018.
- CORROCHANO, M.; ABRAMO, L.; ABRAMO, H. . A tematização do trabalho juvenil na agenda pública brasileira: avanços, tensões, limites. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, v. 36, p. 41-58, 2017.
- CORTI, A. Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. *Educ. rev.* vol.35 Belo Horizonte 2019 Epub Oct 17, 2019.
- DE TOMMASI, L. Juventude, projetos sociais, empreendedorismo e criatividade: dispositivos, artefatos e agentes para o governo da população jovem. Em *Passagens, Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, v. 6, n. 2, p. 287-311. Rio de Janeiro, 2014.
- LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da Reforma do Ensino Médio? *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 134, 2018.
- NOVAES, R. & ALVIM, R. Movimentos, redes e novos coletivos juvenis. Em LOPES, J. S. L. & HEREDIA, B. M. A. (orgs.). *Movimentos sociais e esfera pública: o mundo da participação*. Rio de Janeiro: Colégio Brasileiro de Altos Estudos/UFRJ, 2014, p. 269-302.
- SÃO PAULO. Curso Formação Básica. Módulo 1: Adolescência e Juventudes. Efape, São Paulo, Secretaria Estadual de Educação, 2019a.
- SÃO PAULO. Curso Formação Básica. Módulo 2: Apresentação do Projeto de Vida. Efape, São Paulo, Secretaria Estadual de Educação, 2019b.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Inova Educação*, 2019. Disponível em: <<https://inova.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 3 mar. 2020.
- SENNA, V. Lançamento do Programa Inova Educação, parte 3. São Paulo, 2019a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ipGovAtoB8E&feature=emb_logo>. Acesso em: 2 out. 2020.

GT 4

"Condições de trabalho na educação"



Este Grupo de Trabalho se constitui como um espaço de interação de pesquisas com diferentes abordagens teórico-metodológicas e perspectivas analíticas que contribuem para a reflexão sobre como a Reforma do Ensino Médio traz desdobramentos para a organização do processo de trabalho na educação. Nesse sentido, questiona-se, por exemplo: como essa atual reforma modifica as relações de trabalho na escola e na gestão escolar? De que maneira a formação docente e os processos de profissionalização são reconfigurados nesse contexto? Como a lógica empresarial e a atuação das fundações na educação influenciam na gestão e na organização do trabalho na escola? Quais as consequências do aumento dos ambientes virtuais e informatizados no processo de trabalho, e como essa nova dinâmica reconfigura as esferas da produtividade e da precarização e intensificação do trabalho? Como a desigualdade de gênero se expressa nessas dinâmicas de intensificação e informatização do trabalho na educação?

Coordenação: Anniele Ferreira de Freitas, Rodolfo Soares Moimaz, Tatiana de Oliveira.

DETERMINANTES HISTÓRICOS QUE RECONFIGURAM A AGENDA ANTIGÊNERO NA EDUCAÇÃO: O CASO DE SÃO CAETANO DO SUL/SP

Felipe Furini Soares

Introdução

Este trabalho parte da reflexão do fenômeno transnacional das cruzadas antigênero, que apesar de guardarem especificidades frente a cada contexto, representam reações contundentes à democracia de gênero e sexualidade, com impacto na vida política e social (PRADO; CORRÊA, 2018). Essas cruzadas, ao se utilizarem da “ideologia de gênero”, buscam construir a (re)hierarquização das diferenças sociais, sobretudo a partir da (re)biologização do modelo de família, do matrimônio, da maternidade, da filiação, do parentesco, do sexo, da sexualidade, da heterossexualidade e das identidades sexuais (JUNQUEIRA, 2018).

A pesquisa de mestrado em andamento analisa a influência da agenda antigênero na prática docente, em um contexto de intensificação de políticas educacionais neoliberais no município de São Caetano do Sul/SP, sobretudo em um momento de reorganização do ensino médio público municipal. Em 2018, mesmo com todas as mobilizações das comunidades escolares, o poder público restringiu a oferta de ensino médio em escolas públicas municipais, e a partir da Lei Municipal nº 5.699/2018, passou a ofertar tal nível de ensino pela autarquia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

De acordo Laval (2019) o ataque ao poder pedagógico e o fortalecimento do sistema de administração é aspecto central para a produção de mercados educacionais. Assim, a aposta feita pela política educacional, ao desvirtuar a rede municipal de ensino e se utilizar de ente indireto da administração pública, abre espaço para desestruturar a organização burocrática da escola, com maior possibilidade de atacar a autonomia e estabilidade dos profissionais de educação – favorecendo regime de obediência à objetividade do mercado a ser implementado (CASSIO, 2019).

Mediante tal contexto, neste trabalho serão apresentados alguns dados preliminares da revisão bibliográfica – tanto de pesquisas etnográficas, como de histórias orais – que possam evidenciar elementos basilares do pensamento político hegemônico na cidade, que influenciam na maneira como as relações sociais se organizam, a partir das políticas municipais de educação e no cotidiano das escolas.

São Caetano do Sul: A formação do pensamento político hegemônico

De acordo com o Martins (1992), o núcleo colonial de São Caetano nasce em 1877, como subúrbio de São Paulo, sendo uma das primeiras experiências de inserção do trabalho livre no Brasil com a imigração de italianos pobres e sem terras, oriundos da região de Vêneto. Segundo Feres (1998), a promessa de imigração ao Brasil representava a possibilidade do trabalho familiar e a reconquista da pequena propriedade. Porém, a realidade imposta foi de carência, pobreza e abandono.

A partir de uma perspectiva de gênero, a vinda dos colonos traz para São Caetano uma estrutura patriarcal de família, com regras de parentesco que implicam uniões desejadas e interdições (MARTINS, 1992). De acordo com Feres (1998), a formação de famílias extensas no núcleo era de luta pela terra e uma forma de garantir o sustento, sendo assim reconhecidas como uma unidade social básica, um binômio família-trabalho, que apesar de uma, profundamente desigual em seu interior e base comparativa para a promoção de elitismos e exclusões sociais.

Além da condição de classe dos imigrantes e das questões de gênero estabelecidas no núcleo colonial de São Caetano, Martins (1992) evidencia a marca do racismo, ao se reservar aos italianos – exaltados como civilizadores – a condição de trabalho livre, em detrimento da população negra, que carregava a chaga da escravidão. Além disso, os subúrbios exerciam à época a função de cintos de segurança higiênica para a capital, de modo que São Caetano servia como lugar de quarentena para os negros - vistos

como a origem das doenças. A chegada dos italianos é tida como medida sanitária, já que eram associados à ordem e à saúde, enquanto mestiços e caipiras, à desordem e à doença. A revolta por vezes manifestada pelos italianos era vista como reivindicação de direitos. Aos demais, vadiagem a ser combatida.

Outro elemento identificado por Martins (1992) foi o conservadorismo político, a partir de vínculos de uma pequena elite local com intelectuais conservadores de São Paulo, sobretudo durante a industrialização da cidade nos anos 1920. Os laços da elite local com a Itália de Mussolini (1922-1943), nutrida a partir do senso de italianidade, a consolidação de círculos fascistas em São Caetano. A associação elitista com o grande capital garantiu a formação de movimento emancipatório e a constituição do “São Caetano Jornal” (1928) e auxiliou a autonomia administrativa de São Caetano do Sul, em 1948.

Em 1927, para celebração do cinquentenário do núcleo colonial, são divulgados os nomes dos chefes de família identificados como fundadores (FERES, 1998). Este fato faz parte de uma estratégia de se forjar uma história de “conquistadores” e não de trabalhadores que ali chegaram, promovendo um apagamento progressivo das mazelas vividas e construindo uma interpretação triunfalista da imigração italiana (MARTINS, 1992).

Segundo Giroto (2008), a construção de uma extensa história local a partir da municipalidade, envolve a criação do Museu Histórico Municipal em 1959 e da Fundação Pró-Memória em 1991, com o objetivo de inserir São Caetano do Sul na história de São Paulo e do Brasil, como também, de difundí-la a partir das escolas municipais. Nesse sentido, as escolas se convertem em espaços frequentes das elites políticas locais, se utilizando de uma rígida estrutura de nomeação de cargos comissionados de gestão das escolas: a educação como um *locus* privilegiado à política municipal.

São Caetano do Sul, diferentemente do ABCDMRR (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra), é um dos poucos municípios ainda dominado por essa elite tradicional, sem alternância de poder com governos à esquerda. Desde a redemocratização em 1988, a cidade foi governada pelo PTB até 2012, pelo PMDB entre 2013 e 2016 e pelo PSDB de 2017 até 2020, quando prefeito da legenda foi impedido de assumir a reeleição com base na lei ficha limpa.

Algumas considerações

A partir da revisão bibliográfica é possível constatar determinantes sociais de classe, raça, gênero e conservadorismo político que não só permearam o percurso histórico de São Caetano do Sul, como caracterizam as elites políticas locais e pautam a manutenção do poder político e o estabelecimento de imaginários coletivos.

Nesse sentido, as cruzadas antigênero em sua reconfiguração de dinâmicas no município se articulam com os elementos destacados, reivindicando, tal como nos informa Junqueira (2018), uma ordem sexual tradicional, de reforço das hierarquias sociais e privilégios, marcados pela dominação masculina, pela heterossexualidade compulsória, bem como de outros sistemas de poder, como étnico-raciais.

Finalmente, a educação escolar como confluência de disputas em múltiplas escalas, promove na atual conjuntura, tanto a intensificação de visões tradicionalistas de sociedade, como ataques de políticas neoliberais de educação, buscando inviabilizar a educação como bem comum.

Palavras-chave: Educação; Neoliberalismo; Antigênero; São Caetano do Sul.

REFERÊNCIAS

CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

- FERES, Cristina de Lourdes Pellegrino. **Herdeiros da fundação: “trabalho” e “família” em São Caetano.** São Paulo: Hucitec – São Caetano do Sul: Prefeitura de São Caetano do Sul, 1998.
- GIROTTI, Eduardo. **Escola, Lugar e Poder:** as aventuras de um professor-pesquisador entre o subúrbio e a periferia. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH-USP, 2009.
- JUNQUEIRA, Rogério. A invenção da ideologia de gênero. **Psicologia Política.** Vol. 18 n. 43, 2018.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa.** São Paulo: Editora Boitempo, 2019.
- MARTINS, José de Souza. **Subúrbio.** Vida cotidiana e história no subúrbio da cidade de São Paulo - São Caetano do Sul, do fim do Império ao fim da República Velha. São Paulo: HUCITEC; São Caetano do Sul: Prefeitura de São Caetano do Sul, 1992.
- PRADO, Marco Aurélio; CORRÊA, Sonia. Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero. **Psicologia Política.** Vol. 18 n. 43, 2018.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (HARDWARE) NO ENSINO MÉDIO DO RIO GRANDE DO SUL

Brenda Jover
Mateus Saraiva
Maria Beatriz Luce

“Sem internet em casa, família constrói tenda no meio da lavoura para filho assistir a aulas online” (DIÁRIO GAÚCHO, 2020)

O esforço de um jovem e sua família, em excepcional resistência à adversidade de seu entorno econômico e cultural, deixa implícito que o direito à educação não está, como deve, garantido pelo Estado a todos em igualdade de condições (BRASIL, 1996). A notícia remete à questão: - Quais as possibilidades de acesso às tecnologias de informação e comunicação [TIC] aos alunos do Ensino Médio? E a focar nas condições das escolas e domicílios para uma educação de qualidade - antes, durante e depois da pandemia. Daí, a indagar sobre a atuação do Estado no enfrentamento das precariedades e desigualdades que a conjuntura escancarou.

Neste estudo sobre o acesso dos estudantes de Ensino Médio [EM] no Rio Grande do Sul [RS] às TIC, especificamente ao *hardware*, equipamentos de uso individual, na escola e em seu domicílio,

(1) situamos, nos “tempos difíceis para a escola pública”, as escassas condições materiais de estudo e de trabalho docente, enquanto imposta “a reforma neoliberal do EM”; (2) examinamos possibilidades do ensino remoto emergencial [ERE], aproveitando o Censo Escolar (2020), Sistema de Avaliação da Educação Básica [Saeb] (2019) e Índice de nível socioeconômico [INSE] (Inep, 2019); e (3) problematizamos políticas de apoio tecnológico a estudantes e docentes, essenciais ao ERE, ao modo presencial e à Educação a Distância (EaD), preconizada na referida reforma.

Ensino Médio da ERE à EAD?

Nestes “tempos difíceis para a escola pública”, as escassas condições materiais de estudo e de trabalho docente ficam mais evidentes pela inflexão das políticas econômicas e sociais, que reduzem orçamento e autonomia das escolas públicas e impõem “a reforma neoliberal” ao currículo, recursos didáticos e organização do trabalho escolar.

A problemática do acesso e permanência, com o persistente quadro de reprovações e abandono escolar, apresenta-se no Brasil como desafio proeminente à universalização da educação básica como direito. As condições materiais para estudar e ensinar são estruturais no projeto pedagógico e curricular. Nesse sentido, Mônica Ribeiro Silva (2015) destaca que materiais e equipamentos, suas linguagens e acessibilidade, são constituintes da interlocução entre jovens e adultos.

As TIC não podem estar dissociadas desta proposta, pois têm parte na construção identitária dos jovens e no valor que atribuem à escola; são mediadoras das relações entre professores/as e alunos/as, a sociedade e o conhecimento. Mesmo com a opção pelo ERE, é de domínio público que a pandemia ressaltou as desigualdades sociais e educacionais. Para analisar e refletir sobre essas novas demandas, é importante considerar questões da EAD. Sua implementação requer pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação de atividades educativas em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017a). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM de 2018, modificadas devido a reforma (BRASIL, 2017b), indicam que as atividades a distância podem chegar a 20% das horas no diurno, 30% no noturno e 80% na EJA (BRASIL, 2018).

Dada a pandemia, a reforma do EM neste aspecto, foi acelerada (BRASIL, 2020). Recorreu-se às TIC para conectar professores e estudantes. Embora se considere os alunos de hoje “nativos digitais”, supostamente conectados e habituados às tecnologias, a pesquisa TIC Domicílios 2018 indica que nas classes D e E, somente 40% possuem acesso à internet (ECONOEDU, 2020). Dizer que são jovens “nativos digitais”, é olhar para quem?

ERE e/ou presencial em que condições?

Para contribuir no debate sobre “o EM que queremos e precisamos” perguntamos: Quais as possibilidades de acesso às TIC para os alunos do EM no RS? Investigamos as condições para aulas remotas no Censo Escolar 2020 e no Saeb 2019, selecionando 17 itens relativos a formação dos profissionais e condições das escolas e dos alunos.

Há diferenças importantes conforme a rede. No RS, parte dos estudantes do 3º ano do EM estadual não possui computador (25,9%), wi-fi (13,5%) e mesa de estudos (49,1%). Situação semelhante na rede municipal mas distinta da federal onde 6,9% não tem computador, 6,0% wi-fi e 23,4% mesa de estudos; e na rede privada com 5,1% sem computador, wi-fi (3,2%) e mesa de estudos (13,1%).

Com o INSE e equipamentos disponíveis (INEP, 2019b e 2020), verificamos a diferença entre os extremos. Escolas de INSE mais alto (nível VII) têm 100% de banda larga, 41,2% computadores portáteis e 23,5% tablets; nas escolas dos mais pobres (nível III) 66,7% com banda larga, 16,7% computadores portáteis e inexitem tablets.

Há também diferença na disponibilidade de equipamentos: 89,4% das escolas têm *desktops* mas apenas 37,2% têm portáteis. Entre as redes, graves disparidades: na federal 60,4% e na privada 76,8% possuem portáteis; na estadual apenas 21,4%. Quanto aos tablets, 85,4% das instituições não os possuem.

A maioria dos diretores informa ter provido formação para as TIC: rede federal (75,8%), estadual (71,5%), municipal (75,0%) e privada (88,4%). Professores de todas as redes dizem estar razoavelmente ou muito preparados: federal, 86%; estadual, 82%; municipal, 60%; e privada, 94% (INEP, 2020).

Porém, nas redes com menos equipamentos (estadual e municipais) está a maior parcela de alunos sem os recursos. As insuficiências foram potencializadas pela conjuntura mas são estruturais, evidenciando que as escolas públicas de EM do RS dependem de mais investimento e distribuição efetiva.

Contexto, políticas e questões

No ERE, sem computador e acesso à internet é impossível aprender e ensinar, resta a exclusão. Assim, percebe-se o efeito de investimentos: as escolas federais são mais equipadas, seus estudantes têm mais TIC.

O RS investiu R\$83,6 milhões em 50 mil Chromebooks para professores da rede estadual, mas a previsão de atendimento em 2020 não foi alcançada. Apenas 10 mil (20%) foram entregues (RIO GRANDE DO SUL, 2021). Entretanto, segue o veto presidencial ao que garantiria internet para alunos e professores das redes públicas (AGÊNCIA CÂMARA, 2021).

Em síntese, demonstramos a desigualdade de condições educacionais, nas escolas e no domicílio dos alunos do EM no RS. Salientamos, ainda, a importância dos portáteis para professores e alunos, na escola e em casa, com livre e potente internet. *Tablets* são hoje tão imprescindíveis quanto livros didáticos; acesso à internet quanto bibliotecas.

– Quê ERE, ou mesmo ensino presencial de qualidade, com ou sem porção de EAD, na falta de equipamentos e acesso à internet?

EM de qualidade e com equidade requer planejamento governamental com suporte financeiro, tecnológico e pedagógico.

Palavras-chave: Ensino Médio; Ensino Remoto Emergencial; Educação a Distância; Tecnologias da Informação e Comunicação; Políticas de Educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº. 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dez. 1996.
- _____. Decreto nº 9.057/2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996 [...]. Brasília, 2017a. Disponível: <<https://abre.ai/cKtw>>. Acesso: 29/03/2021.
- _____. Portaria nº 343/2020. Dispõe sobre a substituição das aulas [...]. Disponível: <encurtador.com.br/oBMZ2>. Acesso: 29/03/2021.
- _____. Resolução Nº 3/2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasil: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2018. Disponível em: <<https://abre.ai/cKtv>>. Acesso: 29/03/2021.
- _____. Lei nº 13.415/2017. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece [...]. Brasília, 2017b. Disponível: <<https://abre.ai/cKtu>>. Acesso: 10/05/2021.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. Bolsonaro veta ajuda financeira [...]. Agência Câmara de Notícias. 2021. Disponível: <encurtador.com.br/tLQ34>. Acesso: 09/05/2021.
- DIÁRIO GAÚCHO. Sem internet em casa, família constrói tenda [...]. Tiago Boff. 24/08/2020. Disponível: <encurtador.com.br/flC34>. Acesso: 05/05/2021.
- ECONOEDU. O ensino online [...]. Grupo de Estudos Econômicos em Educação-USP. 2020. Disponível: <encurtador.com.br/hjCY2>. Acesso: 19/05/2021.
- GAÚCHAZH. Governo do RS entregou 20% dos computadores [...]. Tiago Boff. 01/01/2021. Disponível: <encurtador.com.br/fuR01>. Acesso: 19/05/2021.
- INEP. Microdados do Censo Escolar. Brasília: Inep, 2020. Disponível: <encurtador.com.br/tHKL1>. Acesso: 15/05/2021.
- _____. Microdados do Saeb. Brasília: Inep, 2019a. Disponível: <encurtador.com.br/jFX06>. Acesso: 15/05/2021.
- _____. Indicador de Nível Socioeconômico. Brasília: Inep, 2019b. Disponível: <encurtador.com.br/IDF67>. Acesso: 15/05/2021.
- RIO GRANDE DO SUL. Governo inicia entrega de 50 mil Chromebooks [...]. 27 de nov., 2020. Disponível: <encurtador.com.br/fuR01>. Acesso: 19/05/2021.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade [...]. JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS v.9, n.17 e 18. 2015. Disponível: <encurtador.com.br/hFGO1>. Acesso: 22/05/2021.

ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRECARIIDADE SUBJETIVA: TECENDO RELAÇÕES E REVISANDO AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

*Heitor Faustino
Luciana Cristina Salvatti Coutinho*

Introdução

Esse trabalho se concentra na relação entre precarização subjetiva do trabalho e formação docente, tomando como objeto o estágio no curso de Pedagogia. O estágio pode ser definido como um processo educativo supervisionado desenvolvido nos locais trabalho (BRASIL, 2008) e para formação de professores, a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 estabelece que os cursos devem reservar o mínimo de 400 horas destinado ao estágio supervisionado (BRASIL, 2019).

O estágio contribui para o desenvolvimento profissional e para a construção de saberes no campo educacional, na literatura científica, se percebe ênfase em três aspectos: “teoria e prática”, “currículo” e “as concepções de docência”, que junto com as condições objetivas e subjetivas em que o estágio se desenvolve condicionam a construção das formas de “ser e agir do docente”, ou seja, a subjetividade do professor e seu trabalho (RODRIGUES, 2012; MARTINS, 2015; PIMENTA, LIMA, 2017; SILVA, GASPAS, 2018)

Compreendemos o trabalho docente como “trabalho educativo” que, segundo Saviani (2008, p. 12), “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O trabalho é regido pela forma de produção capitalista que promovem, entre outros fatores, a alienação e a precariedade (MARTINS, 2015; DUARTE, 2017; ANTUNES, 2016).

Segundo Linhart (2014), a precariedade subjetiva no trabalho se caracteriza pelo sofrimento humano e fragmentação de sua classe diante de situações objetivas e subjetivas precárias, porém estrategicamente elaboradas e utilizadas como meio de gestão do processo produtivo e controle da massa de trabalhadores.

A partir do exposto, construímos o nosso problema: as teses e dissertações que têm como objeto de estudo o estágio supervisionado no curso de Pedagogia colocam em seus focos de análise as condições de precariedade subjetiva como um dos fatores que compõe e condiciona o processo de formação inicial docente?

Metodologia

Realizamos uma pesquisa de revisão bibliográfica de caráter qualitativo (FERREIRA, 2002; PORTELA, 2004) compreendendo os enfoques, descrevendo os recortes teórico-metodológicos e os resultados das pesquisas sobre o estágio no curso de Pedagogia, e verificando se alguma o relacionavam à precariedade subjetiva.

A partir dos resumos das pesquisas encontradas na “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD), sem um recorte histórico pré-determinado, com os descritores “Estágio” e “Pedagogia”, selecionando os que atendessem ao critério de estudar os estágios no curso de Pedagogia, assim, obtivemos 68 trabalhos, destes foram coletados dados de identificação e informações como: tema específico, foco de análise, procedimentos metodológicos, fonte de coleta de dados, base/fundamentação teórica e resultados. Os trabalhos foram distribuídos em categorias a partir do seu foco de análise.

Discussão e resultados

Entre diferentes aspectos, percebemos uma concentração de pesquisas a partir do ano de 2007, relacionamos este fato à promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL 2006) que apresentaram novas configurações para o curso. Também notamos

uma diversidade teórica-metodológica, e as entrevistas e observações foram ferramenta de coleta de dados mais utilizadas.

O trabalhos foram agrupados em 13 categorias são elas (com a respectiva quantidade de trabalhos): Estágio em espaços não escolares (3); Estágio e educação infantil (3); Contribuições do estágio para a formação do futuro docente (17); Estágio e identidade docente (7); Estágio e a relação trabalhar, aprender e saber (1); Funcionamento e processo informacional do estágio (2); Estágio e a relação entre os sujeitos envolvidos no processo (5); Estágio e EAD (6); Estágio e a relação teoria e prática (7); Estágio e suas representações, sentidos e significados (4); Estágio e a relação universidade e escola (4); Estágio, política e legislação (4); Contribuições do estágio para a formação do docente em exercício (5).

De modo geral, a análise das categorias evidenciam que a relação entre os elementos “teoria e prática” perpassa as demais, sendo considerada essencial à formação, porém de difícil realização, levantando questões como “educação e trabalho”, “concepções de docência” e “currículo” evidenciando a complexidade da temática já apontada por Pimenta e Lima (2017).

Compreendemos que os conhecimentos construídos pelas pesquisas foram pouco apropriados pelas instituições de ensino, pois as dificuldades apontadas na realização do estágio se repetem ao longo do tempo, isso pode indicar a necessidade de se repensar os currículos dos curso de Pedagogia, e por consequência, o estágio, que venha a propiciar ao estudante um espaço formativo em que as diferentes dimensões do trabalho docente, representadas pelos elementos destacados nas categorias analíticas, possam ser apropriadas dialeticamente em sua complexidade (PIERRO, FONTOURA, 2009; PIMENTA, LIMA; 2017).

Conclusões

Pode-se concluir a existência de uma tendência nas pesquisas em se compreender o estágio como um espaço e tempo de formação “para” o trabalho e em menor grau uma formação “pelo” trabalho, assim, questões relacionadas às condições de trabalho não são levadas em consideração nas análises, e quando aparecem o são tomadas como dificuldades a serem contornadas através de estratégias pedagógicas. Também concluímos a partir da leitura e análise dos resumos que as teses e dissertações selecionados não abordam a precariedade subjetiva como foco de análise e aspecto do estágio supervisionado no curso de Pedagogia.

Palavras-chave: estágio; formação; pedagogia; precarização.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Caio Sgarbi. **A escola do trabalho: a formação humana em Marx**. 2016. 184 f. Tese (Doutora em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas – SP, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305034>>. Acesso em: 30/05/2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10/04/2020.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 10/04/2020.

- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFormação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 10/04/2020.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo** [livro eletrônico]. Campinas – SP: Autores Associados, 2017.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, vol.23, n.79, p.257-272, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>>. Acesso em: 07/05/2020.
- LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. In.: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, p. 464, 2014.
- MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- PIERRO, Gianine Maria de Souza; FONTOURA, Helena Amaral da. **Estágio supervisionado no curso de Pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social**. 32ª Reunião da ANPED, 04 a 07 de outubro de 2009, Caxambu – MG, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- PORTELA, Girlene Lima. **Abordagens teórico-metodológicas: pesquisa quantitativa ou qualitativa? Eis a questão**. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS. 2004.
- RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. **Anatomia e fisiologia de um estágio**. 35ª Reunião da ANPED, 21 a 24 de Outubro de 2012, Porto de Galinha – PE, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1566_int.pdf>. Acesso em: 16/04/2020.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio Supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>>. Acesso em: 20/04/2020.

GOVERNO DA DOCÊNCIA E GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL NO NOVO ENSINO MÉDIO

Glhebia Gonçalves de Oliveira Dourado
Shirlei Rezende Sales

Introdução

A promulgação da Medida Provisória (MP) 746/2016 e sua posterior conversão na Lei 13.415/2017 oficializou a proposta de um Novo Ensino Médio que surge no contexto de uma reforma política educacional que culminou na elaboração da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-Ensino Médio). Desde então, a BNCC passou a ser o currículo oficial obrigatório, orientador das políticas curriculares educacionais. Esses documentos são publicados em um cenário nacional de dificuldades e incertezas, marcado por crises políticas, econômicas e pela ascensão de movimentos políticos de direita e extrema direita, na esteira do golpe de 2016.

Situado nesse contexto, este texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado intitulada, “*O currículo no Novo Ensino Médio no governo da docência*”. Baseia-se no pensamento do filósofo Michel Foucault (2008) para quem o Estado é uma forma de governo, constituído por instituições, procedimentos e táticas que governamentaliza por meio de mecanismos de condução de condutas. Entendemos governo como mecanismo de governo, instrumento de regulação e de condução. O Estado atua por meio de uma racionalidade política, ou seja, uma governamentalidade que pode ser entendida como a utilização de uma série de saberes e de instrumentos de poder que são usados para governar a população (FOUCAULT, 2008).

Nesse sentido, questionamos a racionalidade utilizada pelo Estado brasileiro ao elaborar a reforma do Ensino Médio e quais técnicas de governo da docência são acionadas nessa racionalidade. Estudamos documentos que versam sobre o Novo Ensino Médio com as lentes da ferramenta analítica da governamentalidade e identificamos um conjunto de ditos caracterizando o Ensino Médio como fracassado. Argumentamos que a utilização desses ditos busca governar a conduta docente na lógica da governamentalidade utilizada no pós-golpe de 2016 e, para tanto, uma técnica é acionada como mecanismo de governo da docência, aqui nomeada *técnica do fracasso*.

Metodologia

A pesquisa, que ainda segue em desenvolvimento, realizou-se com base nos estudos dos seguintes documentos: Exposição de Motivos que acompanha o Sumário Executivo da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016) e BNCC-Ensino Médio, cujos textos, foram investigados com as lentes da analítica da governamentalidade (FIMYAR, 2009) de inspiração foucaultiana. O que está disposto nos documentos citados faz parte de relações históricas, de práticas concretas que estão vivas nos discursos (FISCHER, 2000) e que, por isso, os ditos que neles aparecem, contemplam um conjunto de relações que o próprio discurso põe em funcionamento em determinado contexto. Os ditos formam um discurso que, por sua vez, é um campo prático, formado historicamente, lutando para construir suas próprias versões de verdade (PARAÍSO, 2014). Examinamos desconfiadamente a noção de verdade, entendendo-a como um conjunto de procedimentos ligados a sistemas de poder que a produzem e a apoiam, autorizando ou interditando determinados discursos que deixam de circular em detrimento de outros. O processo pelo qual a verdade é constituída funciona por meio de técnicas, mecanismos e procedimentos de governo.

Discussão e resultados

O estudo dos documentos permitiu observar uma característica comum entre eles: ambos trazem ditos que categorizam o Ensino Médio como fracassado e ineficiente no país. A circulação desses ditos forma um discurso que relaciona o Ensino Médio a diversos problemas, passíveis de serem resolvidos com reformas curriculares, o que corroborou a aprovação da Lei 13.415/17 legitimando a BNCC e a reforma do Ensino Médio. Desde então, toda uma política educacional com ênfase no currículo é desenhada.

Identificamos tais discursos nos argumentos utilizados pelo Ministro Mendonça Filho que, para justificar tal política, aponta o “descompasso entre a legislação para o Ensino Médio e os jovens formados nesse nível de ensino” (BRASIL, 2016). Em sua Exposição de Motivos para a MP 746/2016, o Ministro afirmou que o currículo do Ensino Médio era “extenso, superficial e fragmentado” e que “os resultados do Ensino Médio perante o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são ruins” (BRASIL, 2016). Utilizou de dados estatísticos para frisar a distorção idade-série e evasão escolar (BRASIL, 2016). Na mesma direção de seu antecessor, o Ministro Rossieli Soares, no texto de apresentação da BNCC, justificou a importância desse documento, afirmando que no Ensino Médio os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes. Na parte referente a esta etapa, o Ensino Médio é visto como “gargalo” (BRASIL, 2018, p. 462) na educação brasileira.

Pensando nisso, entendemos que a tática de divulgar o fracasso e ineficiência de instituições públicas é típica de uma racionalidade política neoliberal. Analisando esse conjunto de ditos no contexto histórico do golpe de 2016, identificamos que no Brasil, o governo do Estado tem priorizado um projeto de educação orientado pelos saberes de uma economia política que busca deslegitimar as instituições públicas escolares. Constatamos que a economia se tornou o elemento central de preocupação da política e que na forma de Estado, uma racionalidade é exigida, ou seja, uma governamentalidade, como o neoliberalismo (FOUCAULT, 2008a). Nessa forma de governo, os objetivos são enquadrar os objetos políticos da educação sob a ótica da economia. Ao expor os motivos para a aprovação da MP 746 e elaboração da BNCC, os Ministros trazem argumentos que incitam a descrença na escola pública de Ensino Médio utilizando ditos e cálculos estatísticos como evidência de verdade. Observando isso, identificamos que um mecanismo da governamentalidade neoliberal é a *técnica do fracasso*, que, por sua vez, atua divulgando: “gargalo”, “descompasso com a legislação”, “currículo superficial e fragmentado”, que somados a resultados de dados estatísticos, cria todo um *discurso verdadeiro* em torno da fragilidade do Ensino Médio.

Na escola, esses discursos são disponibilizados, incitando professores/as a exercer a docência sob a lógica dos resultados. É muito comum que em reuniões pedagógicas, haja publicações e análises de dados estatísticos relacionados diretamente à escola onde a docência é exercida. Quando esses dados são ali divulgados e analisados, há toda uma reflexão em torno da conduta docente, mostrando como tal conduta pode interferir na melhoria dos resultados apresentados, qualidade da educação daquela escola e no futuro dos/das estudantes. É aí onde a governamentalidade neoliberal atua acionando a *técnica do fracasso*: ela tenta agir no sentido de conduzir o exercício da docência pelos preceitos da utilidade e da eficiência da educação.

Conclusão

Assim, é sob a visão de um Estado forte em certas áreas e um Estado fraco no que se refere à administração das instituições públicas que, desde o golpe de 2016, a governamentalidade neoliberal no Brasil, aciona a *técnica do fracasso* para tentar governar a docência no Novo Ensino Médio. Operando com essa técnica, o neoliberalismo como forma de governo do Estado, atua fazendo circular o discurso do fracasso, a fim de governar a docência pelos seus preceitos. Isso porque essa governamentalidade é capaz de criar algumas condições de aceitabilidade entre os sujeitos, fazendo-os se sentirem livres, embora os objetivos de sua conduta sejam determinados por outros. Segundo Foucault (2008a, p. 301), essa lógica orienta e relaciona o Estado, a sociedade e os sujeitos, criando “toda uma maneira de ser e pensar” numa relação entre governantes e governados/as.

Palavras-chave: Governo da docência; Governamentalidade neoliberal; Novo Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Câmara dos Deputados. Medida Provisória 746/2016. **Exposição de Motivos da Medida Provisória nº 746/2016**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 02 Out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- FISCHER, Rosa Maria B. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro, 2001.
- FIMYAR, Olena. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Revista Educação e Realidade**. V. 34, n. 2. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade>>. Acesso em: Mar. 2021.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População: curso no Collège de France**. Trad.: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. **O nascimento da biopolítica: curso no Collège de France**. Trad.: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. IN: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO E DA REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Ana Carla Vaz Porto

Introdução

Apesar do século XX ter sido marcado pela progressiva conquista e normatização de direitos trabalhistas ao redor do mundo, com a implantação do modelo econômico neoliberal passou-se a defender e implementar cada vez mais a “flexibilização” de tais direitos, o que na prática se traduz em verdadeira precarização das condições de labor.

A deterioração das condições de trabalho também se faz sentir pelos docentes, já que a educação, mesmo a ministrada por instituições públicas, tem sido progressivamente inserida na lógica neoliberal.

O presente artigo tem por objetivo demonstrar como o neoliberalismo e a reforma empresarial da educação no Brasil têm protagonizado a precarização dos direitos trabalhistas e das condições de trabalho dos docentes nos últimos anos, perpassando pelo conceito e histórico de tal modelo econômico, bem como sua implantação no Brasil.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo bibliográfico acerca do conceito e histórico do neoliberalismo, sua implantação no Brasil, interlocução de tal modelo econômico com o campo educacional e trabalhista e seus impactos sobre o trabalho docente.

Também foram analisados dados acerca das condições do trabalho e da saúde docente no Brasil disponibilizados em diversas publicações. Finalmente, foram utilizados dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística acerca da disparidade salarial entre homens e mulheres no Brasil em 2020.

Neoliberalismo: conceito, histórico e implantação no Brasil

O neoliberalismo emerge da desordem do capitalismo após a segunda guerra mundial (HARVEY, 2011) sob a liderança de Friedrich von Hayek e da *Mont Pelerin Society*. Esse modelo econômico foi inserido na agenda dos países capitalistas em meados dos anos 1970 como resposta aos problemas estruturais do capitalismo emergentes naquele período. (COSTA; SILVA, 2019)

Segundo os neoliberais, a crise seria solucionada se o Estado deixasse de atuar como agente econômico e se limitasse a construir um arcabouço institucional para garantir as liberdades individuais, utilizando-se do monopólio da violência para preservá-las. (COSTA; SILVA, 2019)

O Brasil foi o último país da América Latina a implementar o projeto neoliberal, o que se justifica pela dificuldade de unificação dos distintos interesses das diversas frações do capital presentes no país e pela intensa atividade política desenvolvida pelas classes trabalhadoras na década de 1980. (FILGUEIRAS, 2006).

No entanto, com o fracasso do Plano Cruzado e dos demais planos econômicos implementados no país na segunda metade da década de 1980, o projeto neoliberal foi se desenhando e fortalecendo, tornando-se progressivamente um programa político (FILGUEIRAS, 2006)

Impactos do neoliberalismo e da reforma empresarial da educação sobre o trabalho docente

O neoliberalismo enxerga o campo educacional a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor e mais desenvolvida. (FREITAS, 2018)

No Brasil, a principal meta da reforma neoliberal da educação é tirar as escolas de uma suposta crise de eficiência, eficácia e produtividade causada pelo processo de expansão ocorrido na segunda metade do século XX. (GENTILI, 1996).

Para os adeptos de tal corrente, as mudanças necessárias na educação brasileira são de ordem gerencial: é preciso tornar as práticas pedagógicas mais eficientes, flexibilizar a oferta educacional, modificar as estratégias de gestão para que se adequem ao conceito de qualidade total e reformular o perfil dos professores e dos currículos. (GENTILI, 1996)

Nesse contexto, as escolas e os professores, são avaliados segundo os conceitos de qualidade total e produtividade, sendo instituído um sistema de recompensas (tanto simbólicas quanto materiais) aos que atingem as metas estipuladas. (GENTILI, 1996)

Sob a ótica neoliberal, é desejável que o professor se identifique totalmente com a missão da escola na qual trabalha, assumindo como seus os interesses de seu empregador, em detrimento de seus interesses particulares. Em outras palavras, ocorre uma refeudalização das relações sociais de produção, sendo o trabalhador transformado no orgulhoso vassalo de uma firma.

Para tanto, prioriza-se contratação de professores jovens, pois, em sua maioria, nunca se filiaram a qualquer sindicato e não possuem identidade de classe, não tendo ainda exata consciência de seu lugar na sociedade. O professor inserido em tal modelo educacional muitas vezes atribui a si a obrigação moral de atender plenamente aos interesses da escola e atingir suas metas, pois, por imposição social, este passa a ser o grande sentido de sua vida, sendo que a perda do emprego equivaleria à perda de si mesmo.

Se até o início do século XX ainda era presente a ideia de que o trabalho traduzia a exploração dos empregados pelos empregadores, na era neoliberal ele é encarado de forma extremamente positiva e como motivo de orgulho.

Outro ponto bastante relevante na reforma neoliberal da educação é a diminuição da autonomia pedagógica docente por meio do estabelecimento de uma base nacional comum curricular e da imposição de que os professores utilizem materiais didáticos pré-estabelecidos e padronizados. (FREITAS, 2018)

Trata-se do que Gentili (1996) satiricamente denomina de “mcdonaldização da escola”: a transferência dos princípios que regulam a lógica de funcionamento dos fast foods a espaços institucionais, passando as escolas a serem pensadas e reestruturadas sob os padrões produtivistas e empresariais.

Nesse cenário, segundo os neoliberais, o magistério deve ser inserido em um livre mercado competitivo em que os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização, pois tais fatores supostamente impedem o mercado de produzir qualidade na escola. (FREITAS, 2018)

Como consequência, os docentes têm sido gradativamente atingidos pelo mesmo processo de precarização que tem degradado as condições de trabalho de diversos outros nichos profissionais, o que tem impactado de forma bastante negativa sua saúde física e mental.

Não se pode perder de vista a estreita relação entre a precarização do trabalho docente no Brasil e o fato de que a maioria de tais profissionais são mulheres. Como ocorre em outras profissões, a presença massiva do sexo feminino no magistério aliada ao machismo estrutural de nossa sociedade provoca a desvalorização social e econômica da categoria.

Também não se pode deixar de salientar que a pandemia da COVID-19 agravou substancialmente as condições nocivas do trabalho docente em 2020 e 2021, já que a maioria dos professores passou a ter que dar aulas de suas casas sem o menor preparo para tanto e muitas vezes sem o apoio da escola.

Considerações finais

Tratando-se o neoliberalismo de um processo de construção hegemônica, alterou não apenas a economia brasileira, mas nossa sociedade como um todo e a ideologia que a domina.

Segundo os neoliberais, o magistério deve ser inserido em um livre mercado competitivo no qual a estabilidade, a equanimidade dos salários e a sindicalização são bastante indesejáveis por supostamente impedirem o mercado de produzir qualidade na escola.

Como consequência, os docentes têm sido gradativamente atingidos por um processo de precarização de suas condições de trabalho que têm afetado negativamente sua saúde física e mental.

Palavras-chave: neoliberalismo; precarização; trabalho; docente.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Camila Furlan da; SILVA, Sueli Maria Goulart. Novo neoliberalismo acadêmico e o ensino superior no Brasil. In: **Revista eletrônica de administração (Porto Alegre)**, v. 25, n. 3, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-23112019000300006>. Acesso em 21abr. 2021.
- FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**. BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique (organizadores). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires, 2006. Disponível em <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>>. Acesso em 21 abr. 2021.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (organizadores). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

O NOVO ENSINO MÉDIO E A BNCC: IMPRECISÕES FRENTE À DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL CEARENSE

Marta Leuda Lucas de Sousa
Mayara Tâmea Santos Soares
Newton Malveira Freire

Introdução

A reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, juntas, representam uma ameaça à oferta da disciplina de Sociologia na educação básica, pois, além de não garantirem a sua obrigatoriedade, segue com a normatização dos conteúdos prescritos, mostrando o quanto esse projeto está aliado aos interesses neoliberais, direcionados em especial à ideia de flexibilização curricular.

Essas são algumas das principais questões que reforçam a necessidade de que a temática apresentada conceba um campo de investigação científica.

O trabalho aqui proposto constitui excerto de uma pesquisa de mestrado, realizada em 2020, com professores que lecionam Sociologia na educação básica. Com abordagem mista e de caráter exploratório, esse estudo tem como objetivo precípuo investigar a percepção docente em relação ao desenvolvimento das políticas da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) frente às mudanças promovidas pela lei 13.415/2017 e da BNCC, referentes ao componente curricular de Sociologia.

Para tanto, além de pesquisa bibliográfica e documental, utilizamos questionário semi estruturado, elaborado em formulário online e disponibilizado ao público escolhido via plataforma de mensagem de texto.

Parte do referencial teórico está ancorado nas produções de Ball (2013/2014); Mendonça (2019) e Bodart (2020), pois fornecem elementos que evidenciam o avanço de uma agenda conservadora, fortemente marcada por uma política neoliberal, atingindo assim, diversos setores da sociedade, sobretudo, a educação.

Resultados preliminares apontam uma preocupação dos docentes da disciplina, pois de acordo com as normatizações designadas nos documentos, ela perde espaço ao ser ministrada de forma interdisciplinar, dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de modo que o conjunto de competências e habilidades previstas para a Sociologia, acaba minimizando o desenvolvimento de conteúdos fundamentais e conceitos próprios da área de Ciências Sociais.

Metodologia

A condução da pesquisa segue a abordagem metodológica mista, com base em Sampieri *et al* (2013). Realizada durante o primeiro semestre do ano de 2020, a pesquisa contou com a participação de 58 docentes, sendo 31 identificadas como do sexo feminino, e 27 do sexo masculino. Não houve exigência quanto a identidade de gênero, faixa etária, renda salarial e formação específica na área. Entretanto, o único quesito adotado seria estar em efetivo exercício da regência e lecionar Sociologia em qualquer uma das séries do ensino médio nas escolas da rede pública estadual cearense. Na busca de dados e informações, utilizamos um questionário semi estruturado, divulgando link de acesso ao instrumental via redes sociais e plataformas de mensagens de textos, pois conforme explica Faleiros *et al* (2016) o uso de ambientes virtuais para a realização de pesquisas em qualquer área representa uma possibilidade econômica, com maior velocidade de informação e produção, capaz de ultrapassar barreiras geográficas, viabilizando a realização de estudos com diferentes intencionalidades.

Discussão e resultados

Em posse das respostas, inicialmente constatamos que a maioria dos colaboradores se mostram favoráveis a mudanças estruturais no ensino médio. No entanto, opõe-se à forma como essa política vem sendo conduzida, seja pelo Ministério da Educação (MEC) em âmbito nacional, seja pela SEDUC na esfera

estadual. Para esses docentes, a maneira impositiva como a lei foi implantada eximiu a sociedade civil de um diálogo mais aprofundado e esclarecedor. Eles associam, portanto, a pouca participação na tomada de decisões como uma das causas da perda de autonomia curricular da Sociologia enquanto disciplina. Essa mesma ausência curricular reflete uma reprodução social através de modelos escolares que privilegiam disciplinas e áreas do conhecimento em relação a outras, conforme Mendonça (2019). Dessa forma, aqueles que têm capital econômico e cultural conseguem ter posição de vantagem nos “quase-mercados” das escolas locais. Aqueles que não têm, sofrem as consequências (BALL, 2003).

Notamos que mais de 80% dos respondentes mostraram desconfiança e não crença em torno das narrativas e propostas difundidas sobre a reforma, presentes nas publicações e material institucional produzidos pelo MEC. Parte das devolutivas apresentadas reforçam que o propósito subliminar, por trás do texto, tem como real finalidade, tanto no curto ou longo prazo, preparar para a experiência do mundo do trabalho, com ênfase na lógica mercadológica de ensinar para produzir.

Em se tratando da BNCC e como ela vem sendo conduzida pela SEDUC, apenas 11% dos professores acreditam que houve mobilização por parte da instituição acerca de esclarecimentos sobre os tempos e espaços destinados à Sociologia na educação básica. Por conseguinte, os demais enxergam que o documento é normativo, prescritivo e redutor de conteúdos. Na visão dos profissionais, essa especificidade tornará a sala de aula um espaço incompleto no exercício da função de aprender e ensinar.

Face ao exposto, é possível constatar que parte das políticas educacionais brasileiras, pensadas ao longo do tempo, estabelecem uma forte relação entre o público e o privado. Logo, o sistema neoliberalista não encontra dificuldades em penetrar e fixar seus tentáculos nos mais diversos setores, e encontra na educação um aporte para desenvolver seu modelo global que acarreta em sérias implicações através das redes que formam “comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções” (BALL, 2014, p. 29).

Outro ponto que gera incômodo aos docentes que ensinam Sociologia nas escolas, principalmente os profissionais que são contratados por tempo determinado de serviço, está relacionado à sua empregabilidade. Há receio de que o encolhimento ou supressão total da componente na matriz curricular faça com que percam horas de atividades, atuem em várias unidades ou não encontrem mais oportunidade para exercer a profissão pela qual foram formados e habilitados.

Conclusões

Doze anos da disciplina de Sociologia no currículo do ensino médio brasileiro não foram suficientes para demarcar uma trajetória robusta, mas não menos importante para destacar sua relevância, principalmente na representatividade de grupos, nos temas sensíveis ao cotidiano dos alunos e, talvez o mais importante, na demonstração do caráter científico da disciplina. Ainda assim, a disciplina sofre com constantes ultrajes influenciados, segundo Bodart e Feijó (2020), por gestões neoliberais e “movimentos” anti-intelectuais que limitam a sua função emancipadora de educação emancipatória.

Por essa razão, como aponta Oliveira (2020), se torna tão relevante entender como a Sociologia será incorporada nos currículos estaduais com a flexibilidade da sua disciplinaridade por causa da BNCC, a fim de traçar novos objetivos e intencionalidades educacionais, considerando sempre o trabalho único do docente formado na área. Uma vez que a Sociologia não será tratada como disciplina, não há indicativo da sua presença obrigatória. Se ela passa a compor um itinerário formativo ou mesmo uma eletiva, permanecerá condicionada à escolha dos sistemas de ensino, mostrando assim um não diálogo com as necessidades expressas pela juventude.

Palavras-chave: BNCC; Ensino Médio; Sociologia.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. As coisas mudam. Pesquisa educacional, desigualdades de classe social e “interligação”. Palestra Memorial Karl Mannheim, Instituto de Educação da Universidade de Londres: 12 de março de 2003.
- BALL, S. J. Educação global S.A. : novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. A importância da Sociologia Escolar: esclarecimentos necessários em tempo de obscurantismo. In: BODART, Cristiano das Neves (org). **A importância das Ciências Humanas - Sociologia, Filosofia, História e Geografia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.
- FALEIROS, Fabiana *et all* . Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. Texto contexto - enfermagem., Florianópolis , v. 25, n. 4, e3880014, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072016000400304&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 Mai 2021.
- MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Neoliberalismo, (Contra)Reformas e Educação. In: CARUSO, Haydée; SANTOS, Mário Bispo dos. **Rumos da Sociologia na educação básica ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino**. Porto Alegre: CirKula, 2019. p. 35/48.
- OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro. O Lugar da Teoria e da Prática na Formação de Professores de Sociologia. O Público e o Privado, v. s/v, p. 181-202, 2020.
- SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS IMPLICAÇÕES PARA AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

Gislaine dos Santos Pereira

Introdução

A reforma do ensino médio derivou do Projeto de Lei 6.840/13, que fora debatido por três anos, após a guinada do governo com a queda da presidenta Dilma Rousseff, sucedida por seu vice Michel Temer (por meio de um golpe), este projeto foi modificado e parte dele utilizado para criação de uma Medida Provisória (746/16). Uma nova Comissão Mista é instalada e rapidamente foram realizadas audiências públicas, nove no total, muitos dos convidados eram representantes do empresariado, de organizações, tais como: o Todos pela Educação, Instituto Unibanco, representantes de universidades privadas etc.

Este é um importante aspecto para compreender a atual reforma, a interferência do setor privado, contribuindo ativamente para sua elaboração e aprovação (e posteriormente, realizando o mesmo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC). A Comissão teria 120 dias para o debate e votação da MP, contudo em apenas 40 dias (de sua instalação em 19/10 a votação 30/11/16), ou seja, rapidamente foi aprovada e posteriormente passou pelo Congresso, sendo convertida na lei (13.415/17). Não houve debates com os alunos e professores, a sociedade em geral foi excluída da discussão para as mudanças.

A partir de sua aprovação estabeleceu-se um prazo para a implementação (o segundo ano subsequente a homologação da BNCC, que ocorreu em 2018). Assim, os Estados passaram a implementar as mudanças para cumprir as alterações na Lei de Diretrizes e Bases trazidas pela reforma, as principais mudanças são: ampliação da carga horária, de 800h em 200 dias letivos para 1.400h; dividida em duas partes: a BNCC (60% da carga horária) e os itinerários formativos (40%); divisão por área de conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional; permissão de parcerias público-privadas; parte da carga horária poderá ser cumprida na empresa; organização por módulos, créditos; permissão para o ensino à distância; contratação de profissionais com notório saber.

Desde então a reforma do ensino médio está sendo implementada na rede estadual paulista de forma gradativa. Em 2019 o governador juntamente ao secretário da educação, iniciaram as mudanças com a apresentação dos programas: NovoTec e Inova Educação, além de uma ampliação do número de escolas com o Programa Ensino Integral (PEI). Em 2020 um novo currículo foi apresentado (com base na BNCC e nas DCNEM, 2018), também foram elaboradas novas matrizes curriculares. A partir deste ano, os alunos ingressantes no ensino médio se inserem no Novo Ensino Médio (NEM).

São muitas mudanças em pouco tempo, e aceleradas pelo governo durante a pandemia. O que essas alterações implicam para as (já precárias) condições de trabalho das professoras e professores das escolas estaduais paulistas?

Metodologia

A discussão realizada nesta comunicação integra os estudos realizados na pesquisa de doutorado. Utilizaremos a metodologia qualitativa, realizando uma pesquisa documental, com objetivo de identificar os atores envolvidos no processo da reforma educacional e compreender sua elaboração, aprovação e implementação. Para tanto analisaremos os documentos expedidos com a reforma: a medida provisória, lei, os pareceres da Comissão Mista, a BNCC, as DCNEM, e especificamente os projetos que vem sendo implementados pelo governo de São Paulo: Inova Educação e PEI. Sempre interrogando o que essas alterações implicam para as condições de trabalho dos docentes.

Discussão e resultados

O Estado de São Paulo tem a peculiaridade de ter como secretário da educação, Rossieli Soares, que na época da aprovação da reforma ocupava o cargo de Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), ele foi um dos defensores da reforma e atuou para sua aprovação. Ele trouxe parte de sua equipe do MEC para trabalhar na Secretaria de Educação (SEDUC/SP). O resultado foi a criação de inúmeros projetos para a gradual implementação da reforma. Logo após a homologação da BNCC, é apresentado o Inova Educação (2019), o programa cria novas disciplinas e amplia a carga horária em 15 minutos diários. Os estudantes, a partir de 2020, passaram ter sete aulas diárias de 45 minutos. Com a inclusão de disciplinas eletivas, projeto de vida e tecnologia.

A partir dessa alteração houve mudanças na carga horária docente e na organização da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Que passou a ser de 45 minutos e não mais de 50, além de ter sido dividida por área, tendo um dia fixo para cada uma delas. Com a mudança, por exemplo, um docente com 40h semanais, passou a ter que cumprir 7 ATPC (no lugar dos 3 que cumpria anteriormente, além das 32 aulas com alunos e 13 Aula Pedagógica em Local de Livre Escolha - ATPL). Apesar de no computo total a jornada continuar a mesma, na prática essa alteração dificultou bastante a organização da carga horária das professoras e professores, principalmente daqueles que acumulam cargos com aulas em municípios ou no setor privado, estratégia utilizada para complementar os baixos salários. Ademais este aumento se relaciona com a implementação da reforma, é um momento de “engajamento” para os professores receberem instruções, estes devem estar alinhados as novas diretrizes para implementar de fato a reforma no chão da escola.

A implementação do Inova Educação e das ATPCs foram alteradas pela pandemia, o governo se organizou rapidamente e se aproveitou para trazer projetos em parcerias público-privada. Com a impossibilidade das aulas presenciais criou-se o Centro de Mídias que passou a oferecer aulas online aos estudantes, por meio de um aplicativo de celular. Os professores se viram inseridos em um novo processo de trabalho, aulas síncronas, assíncronas, novas tecnologias, o espaço privado foi invadido pelo trabalho e expandiu as jornadas de trabalho, atingindo ainda mais as mulheres, grande maioria no magistério paulista.

E aproveitando-se deste momento o governo aprovou um novo Currículo e amplia o número de escolas PEI, sem realizar uma discussão adequada com a comunidade, e criou novos projetos, como o Projeto de Assistência ao Currículo, além de voltar as aulas presenciais de maneira precoce com os trabalhadores da educação sem vacina, que infelizmente tem contribuído para muitas mortes.

A expansão das escolas PEI estão intrinsecamente relacionadas com a reforma, que prevê a ampliação do ensino integral. Suas consequências para os professores começam na forma de contratação, que não segue o que é previsto no Estatuto do Magistério, além de avaliações constantes por parte dos estudantes e gestão, que podem desligar o programa. Outro problema são as novas escolas que estão sendo integradas ao programa, mesmo com uma gratificação de 75%, muitos docentes não desejam trabalhar no projeto, e mesmo sendo efetivos são convidados a procurar outra escola para levar seu cargo.

Conclusões

A reforma do ensino médio intensifica a precarização do trabalho das professoras e professores estaduais paulista. Modifica a organização do trabalho com novos arranjos curriculares, um processo em implementação, o que gera ansiedade, por não saber como será de fato realizada a divisão por áreas, ou quais itinerários a escola oferecerá. Traz um maior controle com a criação de novos cargos, como o PAC, que tem o objetivo de acompanhar o planejamento e a execução das aulas, se estas estão seguindo o novo currículo, interferindo na autonomia do professor. Além da ampliação da carga horária com o aumento das ATPCs, ou a implementação das escolas PEI, que fecham salas noturnas, excluindo os alunos trabalhadores e diminuindo a possibilidade de escolha do professor, que mesmo sem concordar com o projeto poderá ter que atuar em algumas destas escolas, por falta de opção.

Todos esses preceitos se inserem no que Dardot e Laval denominam como: *a nova razão do mundo*. Para viver em um mundo regido pela concorrência e com empregos flexíveis é necessário, estudantes resilientes, que se adequem a um mundo do trabalho sem direitos e estabilidade. Para o capital, os professores tem um importante papel nesse processo, contribuir para que essa racionalidade seja incutida nos estudantes.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio; Condições de trabalho docente; Currículo Paulista; Programa Ensino Integral; Inova Educação.

REFERÊNCIAS

DARDOT, P; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista: etapa ensino médio. 2020. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA

*Camila Aparecida Pio
Edméia Maria de Lima
Ingrid de Cássia Selegrin Campos*

Introdução

O ensino médio no Brasil é marcado historicamente como alvo de disputas envolvendo distintos projetos societários, consolidando-se ora como preparatório para a educação superior ora como para inserção no mercado de trabalho a partir do ensino profissionalizante.

Essa situação perdura até os dias atuais, de modo que, em 2016, no contexto do golpe (MANCEBO, SILVA JUNIOR e OLIVEIRA, 2018), retirou do poder a presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente e, o Governo Temer, após instalar-se no poder, instaurou a Medida Provisória (MP nº 746/2016) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996. Essa MP converteu-se na Lei nº 13.415/2017, que reforçou o caráter antidemocrático dos encaminhamentos em curso, propondo alterações para esta etapa formativa.

Dentre as propostas apresentadas pela Lei nº 13.415/2017, problematizamos a Educação Integral de Tempo Integral - aumento da jornada do tempo escolar - sem considerar os estudantes que precisam trabalhar e contribuir com o sustento de suas famílias - resultando em um processo de exclusão ao direito à educação, expresso na legislação (BRASIL, 1988, Art. 205); e a organização curricular - em torno de um núcleo comum e o restante da formação organizada por itinerário formativos - o que implica em um acesso fragmentado ao conhecimento.

Tais medidas foram respaldadas por diferentes setores da sociedade civil, que viram nesse modelo a possibilidade de aliar a educação básica a seus interesses de mercado. Essas alterações possibilitam a inserção de profissionais com notório saber, e abrem um leque de oportunidades ao abranger, no itinerário formativo para a educação profissional, a possibilidade de esta ser cumprida fora da instituição escolar, por meio de parcerias público-privado.

Para além dos aspectos presentes na lei, foi evidenciada uma rede de hegemonia bastante articulada e integrada que atua nos bastidores na correlação de forças na elaboração e implementação dessas políticas, conhecida como Todos pela Educação e suas redes parceiras.

Diante desse cenário, e tomadas por uma inquietação que se estende a muitos pesquisadores: como resistir a tamanho desmonte na formação dos jovens das escolas públicas? Foi a partir dessas inquietações, presentes nos estudos do grupo de pesquisa, que surgiu a motivação em elaborar um curso de formação continuada para professores, intitulada “Curso A” e uma formação continuada direcionada a pedagogos, por meio de uma atividade do Projeto de Extensão - um desdobramento desse grupo - intitulada “Curso B”.

Metodologia

O presente estudo está pautado na análise bibliográfica e pesquisa documental, contando com a descrição do processo de elaboração e desenvolvimentos dos cursos de formação continuada apresentados. Sobre a pesquisa bibliográfica, Severino (2007, p. 122) esclarece que “[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”.

Orientamo-nos a partir do método materialista histórico-dialético, pois a partir dele é possível “[...] compreender o fenômeno educativo dentro de uma abrangência maior” (CURY, 1992, p. 9), visto que não podemos discutir o ensino médio isoladamente, mas inserido em sua totalidade histórica política, social e econômica. Nesse sentido, a análise documental vai ao encontro da percepção de Shiroma,

Campos e Garcia (2005, p. 439) que afirmam que analisar documentos é “[...] colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito com outro [...]”.

A partir disso e, diante da correlação de forças que se põe no processo de elaboração de uma política educacional, é que o grupo de pesquisa sentiu a necessidade de resistir às atuais normativas direcionadas, de modo antidemocrático, ao ensino médio.

Assim, foram elaborados dois cursos de formação continuada: “Curso A” e “Curso B”. Ambos foram resultado de discussões e angústias comuns aos pesquisadores envolvidos no projeto, principalmente sobre como resistir a tamanho desmonte. Tendo em vista o contexto da Covid-19 e a impossibilidade de as formações serem realizadas de modo presencial, a modalidade remota precisou ser adotada.

O primeiro trabalho, destinado à formação de professores, tem como objetivo: discutir as alterações do Ensino Médio frente ao contexto social, político, econômico; criar espaços de discussões e reflexões que contribuam para a formação de pedagogos e professores do ensino médio; possibilitar a construção de estratégias para o debate no momento em que a proposta da reforma do ensino médio chegar às escolas. Iniciou em 07 de maio, contando com a participação de 174 inscitos. Embora o projeto fosse pensado para os professores do estado, recebeu inscrições de participantes de 11 estados e as transmissões ocorrem pelo Youtube e, a cada duas, uma reunião de discussões pelo Zoom.

O segundo, mais voltado à formação e capacitação dos pedagogos, contou com a participação da APP - Sindicato, tem como objetivo propiciar espaços de discussão sobre a Educação e o trabalho do pedagogo na escola pública; atualizar a partir de discussões teórico-práticas a formação do profissional que atua na escola pública, contando com a participação de 274 pedagogos, de 15 estados, tendo início no dia 30 de abril, com as transmissões sendo realizadas pelo Youtube e uma plenária pelo Zoom, a fim de fechar e avaliar como se deu a formação. Optou-se por realizar, primeiramente, uma roda de conversa com os participantes e, a partir de suas falas, elaborar o programa do curso e enviar materiais de leitura prévia.

Discussão e resultados

Os trabalhos em desenvolvimento visam discutir a conjuntura que se instaura a partir da reforma do ensino médio e em processo de implementação nos estados a fim de propiciar uma reflexão acerca dos encaminhamentos e abordagem contra-hegemônica, visto que faz-se necessário a ocupação dos espaços individuais e coletivos, envolvendo toda a comunidade escolar.

Embora as atividades ainda estejam em curso, tanto os temas abordados quanto os questionamentos realizados fazem parte de um processo de construção contra-hegemônica que visa à fusão da teoria à vida prática, capaz de compreender a existência de uma correlação de forças na elaboração e implementação de políticas e, desse modo, fazer a resistência é sempre necessário.

Conclusões

O ensino médio no Brasil tem sido, historicamente, alvo de disputas e o currículo e questões referentes ao financiamento mostram-se o centro do processo. A atual reforma do ensino médio insere-se também nesse processo, de modo que alterou a organização curricular e ampliou a jornada escolar, consolidando a dualidade estrutural existente.

Diante desse processo, o grupo de pesquisa viu-se diante da necessidade de realizar um trabalho que viesse na contramão dos desmontes em curso. A partir das discussões realizadas, foram organizados dois trabalhos: um que envolvesse os pedagogos, e outro que pudesse refletir os encaminhamentos com os profissionais da educação de forma geral.

Inicialmente, os trabalhos abrangeriam apenas os profissionais do estado em que o grupo parte, contudo, a adesão de inscitos de outros estados revelou que essa discussão e resistência não são apenas uma necessidade do estado sede do projeto, mas se aplicam a uma realidade nacional.

Por fim, entendemos que a resistência a políticas autoritárias foram realizadas em outros momentos históricos e que, atualmente, o posicionamento dos pesquisadores e profissionais da educação também é uma medida urgente, pois as necessidades da juventude não podem ser adiadas.

Palavras-chave: Ensino médio; Políticas Educacionais; Resistência.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 maio 2020.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1992.
- MANCÊBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas, Gestão e Direito à Educação Superior: Novos Modos de Regulação e Tendências em Construção. **Acta Scientiarum Education** (ONLINE). v. 40(1), p. 1 - 11, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37669/21762>>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23^a. São Paulo: Cortez, 2007.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRABALHO DOCENTE E TEMPO LIVRE DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

*Bruno Modesto Silvestre
Carolina Barbosa Gomes Figueiredo Filho
Dirceu Santos Silva*

Introdução

A precariedade do trabalho marca a realidade das escolas públicas paulistas há décadas. A lógica gerencialista, os valores meritocráticos, os princípios pautados na eficiência e na racionalidade econômica, típicos do ideário neoliberal que pauta a “Nova Gestão Pública”, acentuaram a flexibilização e instabilidade das formas de contratação, a degradação das relações e condições trabalhistas, a intensificação do trabalho, entre outros. O fenômeno da uberização já se faz presente na rede estadual de ensino de São Paulo (REE-SP) (VENCO, 2016; 2019). Para além dos aspectos objetivos, há a precariedade em sua forma subjetiva, entendida como o sentimento de não dominar seu trabalho, de esforço de adaptação permanente para cumprir as metas fixadas, o que gera medo, ansiedade e insegurança (LINHART, 2014).

A pandemia de COVID-19 impactou as condições e as relações de trabalho docente de maneira acentuada e trouxe novas dimensões ao processo de precarização, como a reconfiguração da jornada de trabalho e do tempo livre dos professores. Em 27 de abril de 2020, o governador João Doria implantou um modelo de ensino remoto em toda a rede estadual, desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio. O ensino remoto remodelou as atividades e o trabalho docente. Nas videoaulas oferecidas pelo aplicativo Centro de Mídias de Educação de São Paulo (CMSP), os professores passaram a ministrar as aulas para o montante de 3,5 milhões de estudantes do estado de forma homogênea e padronizada. Os professores da rede (cerca de 150 mil) passaram a entregar sistematicamente relatórios, planos de trabalho, atividades, notas e resultados. Cabe investigar como esse modelo conferiu novos contornos à jornada de trabalho, já que as fronteiras entre horário de trabalho e de descanso se diluíram. No contexto da pandemia, o contato virtual da gestão da escola e dos alunos com os professores foi intensificado, podendo ser realizado a qualquer tempo e não apenas durante o turno regular.

Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo investigar os efeitos da pandemia de COVID-19 sobre o trabalho e o tempo livre dos professores da REE-SP.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, baseada na aplicação de um questionário virtual, com 27 perguntas em quatro seções, voltado para os professores da REE-SP. A primeira seção procurou traçar o perfil dos respondentes, nos aspectos de idade, sexo, raça/cor da pele, situação conjugal e familiar. A segunda seção envolveu o fato do docente ter sido contaminado com a COVID-19 ou não, seguida de questões profissionais como cidade de atuação, realização ou não de ensino remoto, categoria funcional, acúmulo de cargo, quantidade de escolas de trabalho, carga horária semanal e outras atividades remuneradas exercidas. A terceira seção tratou de questões relacionadas à comparação do trabalho antes e durante a pandemia: quantos turnos se trabalham em cada momento, frequência de trabalho durante os finais de semana, aumento, manutenção ou diminuição da jornada, quantidade de horas trabalhadas e realização de outras atividades obrigatórias. Na última seção, foram realizadas questões sobre a percepção subjetiva dos docentes relacionadas ao lazer: a percepção de exaustão no trabalho, a comparação com o tempo livre, a satisfação com os momentos de lazer, atividades que gostaria de fazer e razões pelas quais estas não se realizam.

O questionário circulou por grupos de e-mails, Facebook e WhatsApp dos professores, no período de 29 de setembro de 2020 a 05 de novembro de 2020, quando se completavam 5 e 6 meses de trabalho remoto. A divulgação e a distribuição do questionário se basearam na técnica conhecida como “bola de neve” (VINUTO, 2014) e contaram com colaboração dos próprios participantes para indicar o questionário a outros professores. No total, 124 participantes voluntários responderam ao questionário e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Discussão e resultados

Foram obtidas 124 respostas de professores da rede estadual de 30 cidades de São Paulo (capital, interior e litoral). A totalidade afirmou realizar ensino remoto no momento da pesquisa. Há uma série de relações e recortes com os dados a serem aprofundados, que, por uma questão de espaço, não foram desenvolvidos no presente trabalho, tais como as variações de carga horária e tempo livre por gênero, raça, categoria profissional, faixa etária etc. Desse modo, apresentaremos um panorama geral com as principais conclusões.

Sobre o perfil profissional, 61,5% se enquadram como categoria “A” ou efetivos, 10,7%, como categoria “F” ou estáveis, e 26,2% como categoria “O” ou temporários. Cabe enfatizar que a ausência de docentes da categoria “V” ou eventuais não é por acaso e ressalta a situação de vulnerabilidade a que estes profissionais foram submetidos na pandemia. Os professores eventuais, antes essenciais para o funcionamento da rede, perderam seus contratos durante a pandemia. Uma parcela dos docentes da categoria “O”, que atuava em substituição por curto prazo, teve seus contratos rompidos. Os dados coletados revelaram a busca frequente por ampliação da renda, mesmo no momento anterior à pandemia: 25,2% do total dos respondentes acumulavam cargos em mais de uma categoria ou em redes municipais e 23,4% disseram exercer outra atividade remunerada para além da docência. Com relação à jornada semanal, 58% disseram possuir a integral (40h) ou maior (com relato de até 60h), 35% possuíam jornada inicial ou básica (de 24 a 30h) e 7%, a reduzida (12h). A maioria dos docentes, 66,9%, afirmou trabalhar em apenas uma escola, 23,4% em duas e 9,7% em três ou mais.

Na comparação do antes e depois da pandemia, os dados observados são expressivos sobre o aumento da sobrecarga de trabalho. No período pré-pandemia, 43% costumavam exercer trabalhos ligados à docência aos finais de semana. No período da pandemia, esse dado saltou para 76,6%. Em todos os turnos, manhã, tarde, noite e, inclusive, madrugada, cresceu o relato de realização de atividades escolares sob o modelo remoto. Para 79,8%, a duração do tempo de trabalho aumentou durante a pandemia e apenas para 3,2%, diminuiu. Atingiu-se o patamar de 70,1% trabalhando 8 horas ou mais por dia (índice maior que aqueles que tinham de fato jornada integral), sendo que 46,1% relataram trabalhar 10 horas diárias ou mais a partir da pandemia. Expressivos 89,5% afirmaram não conseguir se “desligar” do trabalho quando encerram suas atividades. Esse contexto impactou diretamente o tempo livre dos professores da amostra: 78,2% constataram que seu tempo livre se tornou menor. Em uma escala de 0 a 10 sobre o nível de satisfação com as atividades de lazer desempenhadas, 60,6% classificaram-se na faixa de 0 a 3, enquanto somente 6,4%, na de 7 a 10. 96% disseram deixar de fazer atividades de lazer que gostariam com o advento da pandemia. Dentre as atividades obrigatórias para além do compromisso profissional exercidas pelos entrevistados, 91,9% realizam afazeres domésticos, 80,6% possuem rotina de estudos/cursos e 61,3% participam ativamente do cuidado dos filhos e/ou outros familiares.

Conclusões

A intensificação do trabalho é uma característica chave do fenômeno da precariedade objetiva. Esse aspecto foi reforçado sob a vigência do ensino remoto e reconhecido amplamente pelos docentes entrevistados na presente pesquisa. Esse cenário é atestado pelo aumento da carga horária trabalhada, inclusive durante turnos e dias da semana em que não se realizavam atividades profissionais com frequência no período anterior à pandemia. Nota-se, nas respostas dessa amostra, a tendência a um aceleração do ritmo e da quantidade de trabalho docente, combinada ainda com mais afazeres e responsabilidades no âmbito doméstico. Evidencia-se o agravamento da precariedade subjetiva dentre esse segmento, corroborada pela diminuição do tempo livre, pela frustração e insatisfação com as atividades de lazer, pelo esgotamento e fadiga revelados pela situação da rotina exaustivamente consumida pelo trabalho.

Palavras-chave: Trabalho docente; Tempo livre; Pandemia; Ensino remoto.

REFERÊNCIAS

- LINHART, D. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, R. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014, pp.45-54.
- VENCO, S. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. **Crítica e Sociedade - Revista de Cultura Política**, v. 6, n. 1. Uberlândia: nov. 2016.
- _____. Uberização do trabalho: um fenômeno de novo tipo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, sup. 1. Rio de Janeiro: 2019.
- VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, 2014.



www.seminarionacionalempesquisa.com

