

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

ELLEN BRAUNE REIS SILVA

**O ECLIPSE DA EDUCAÇÃO: a reforma do Ensino Médio sob
a Lei nº 13.415/2017 na perspectiva de educadores da rede estadual de
ensino do município de Franca/SP**

FRANCA- SP

2022

ELLEN BRAUNE REIS SILVA

O ECLIPSE DA EDUCAÇÃO: a reforma do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415/2017 na perspectiva de educadores da rede estadual de ensino do município de Franca/SP

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP/Campus de Franca/SP, como pré-requisito para obtenção do Título de Doutora em Serviço Social. Área de concentração: Serviço Social – trabalho e Sociedade. Linha de Pesquisa: Serviço Social e Interface com a educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins

FRANCA-SP

2022

S586e Silva, Ellen Braune Reis

O ECLIPSE DA EDUCAÇÃO: a reforma do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415/2017 na perspectiva de educadores da rede estadual de ensino do município de Franca/SP / Ellen Braune Reis Silva.
-- Franca, 2022
246 p.: il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca
Orientadora: Eliana Bolorino Canteiro Martins

1. Ensino Médio. 2. Políticas Públicas Educacionais. 3. Lei nº 13.415/2017. 4. Concepção Docente. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ELLEN BRAUNE REIS SILVA

**O ECLIPSE DA EDUCAÇÃO: a reforma do Ensino Médio sob
a Lei nº 13.415/2017 na perspectiva de educadores da rede estadual de
ensino do município de Franca/SP**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Doutora em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____

Profª. Drª. Eliana Bolorino Canteiro Martins (UNESP- Franca)

1º Examinador _____

Profª. Drª. Adriana Freire Pereira Ferriz (UFBA- Bahia)

2º Examinador _____

Profª. Drª. Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (UNIFACEF-Franca)

3º Examinador _____

Profª. Drª. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira (UNESP-Franca)

4º Examinador _____

Profª. Drª. Maria José de Oliveira Lima (UNESP-Franca)

1º Suplente _____

Profª Drª. Fabricia Cristina C. Maciel (Universidade Lusófona de Porto – Portugal)

2º Suplente _____

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida (UERJ-RJ)

3º Suplente _____

Profª. Drª. Josiani Julião Alves de Oliveira (UNESP-Franca)

Franca, 25 de outubro de 2022.

Ao Jean, Lucca e Tom.

AGRADECIMENTOS

Esta tese é a chegada de um longo percurso, e, como não ando só (pois aqui não chegaria), Agradeço a tod@s que teceram comigo em diferentes formas:

à minha querida orientadora Prof^a Dr^a Eliana Bolorino Canteiro Martins que, de maneira graciosa, orientou, lapidou, conduziu a trajetória com muito carinho e gentileza, por acreditar em mim e oportunizar a mudança de paradigmas cristalizados desde a minha formação docente;

à professora Dra Célia Maria Davi, minha primeira professora da Unesp, que escancarou uma nova realidade em meu fazer educacional, na ocasião em que ingressei no programa como aluna especial;

à professora Dra Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira e à professora Maria José de Oliveira Lima, pelas elucidações no momento de qualificação e pelas sugestões para a pesquisa de campo e análise das transcrições;

à professora Dra Adriana Férriz, pela disponibilidade de sua presença e participação na banca de doutoramento;

à Diretoria Regional de Ensino de Franca, em especial aos profissionais que participaram da pesquisa: agentes de organização escolar, professores, coordenadores e diretores;

ao meu esposo Jean, pelo incentivo, pela parceria e pelos sonhos compartilhados e conquistados com muito amor; ao meu filho Lucca, pela inspiração, pelo amor e pela maneira doce com que me transforma durante a caminhada;

aos meus pais Itamar e Eloisa, pelo incentivo em não estagnar, pelas marmitas que alimentaram minha alma;

aos meus irmãos Kelly e Giann, pela motivação, pela companhia nos congressos, por traçarem estratégias comigo, nos emaranhados dos passos; à minha cunhada Cris, pela inspiração, parceria e motivação.

ao meu irmão Allan (*in memorian*) por acreditar que era possível, quando nem eu mesma acreditava; à minha cunhada Monique Priscila, pela fortaleza em pessoa, pelo incentivo e ombro parceiro na caminhada;

aos meus cunhados, cunhadas e família, toda a gratidão pelo amparo e pela compreensão de minha ausência nos encontros, devido à escrita da pesquisa;

aos colegas de percurso do doutorado, pelas experiências compartilhadas, pelas trocas de angústias, pelos incentivos e, principalmente, pelas risadas e

aos parceiros de trabalho, que compartilho experiências, dores e sabores, agradeço pelas palavras, pelas emanções positivas, pela motivação.

Obrigada a tod@s que agregaram durante o percurso.
A tod@s vocês, a minha gratidão!

Insistindo as elites dominadoras na manipulação, vão inoculando nos indivíduos o apetite burguês do êxito pessoal. Esta manipulação se faz ora diretamente por estas elites, ora indiretamente, através dos líderes populistas. O líder populista, que emerge neste processo, é também um ser ambíguo. [...] Seu estar entre oligarquias dominadoras e massas lhe deixa marcas das duas. Enquanto populista, porém, na medida em que simplesmente manipula em lugar de lutar pela verdadeira organização popular, este tipo de líder em pouco ou em quase nada serve à revolução. Somente quando o líder populista supera o seu caráter ambíguo e a natureza dual de sua ação e opta decididamente pelas massas, deixando assim de ser populista, renuncia à manipulação e se entrega ao trabalho revolucionário de organização.

Paulo Freire, 1997

SILVA, Ellen Braune Reis. **O ECLIPSE DA EDUCAÇÃO**: a reforma do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415/2017 na perspectiva de educadores da rede estadual de ensino do município de Franca/SP. 2022. 246 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, 2022.

RESUMO

A pesquisa aborda a intencionalidade das políticas educacionais para o Ensino Médio na perspectiva da compreensão dos educadores da rede estadual paulista, especificamente do município de Franca/SP. O pressuposto que instiga a pesquisa é que a concepção dos educadores, fortificadas desde a formação profissional, não evidencia, de maneira aprofundada, as contradições do Estado, em suas relações sociais capitalistas para a educação pública. Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a configuração da política de educação brasileira, de forma particular para o ensino médio no contexto atual. As principais categorias da fundamentação teórica foram: a concepção de trabalho ontológico e na sociedade capitalista, bem como o conceito de trabalhador coletivo; a concepção de educação e de política de educação; a formação docente e currículo; hegemonia, ideologia e intelectual orgânico, sob as perspectivas teóricas de Marx, Gramsci, Paulo Freire e Frigotto, compreendendo a educação com o pressuposto hegemônico. A efetivação da pesquisa documental foi essencial, visando a análise da Lei sob o nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. O referido documento, de caráter normativo, abarca a implantação da Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio, altera as diretrizes da educação nacional, modifica a regulamentação da valorização dos profissionais da educação e implementa a escola de tempo integral, definindo novos rumos na política educacional brasileira. Foi realizada a pesquisa de campo, utilizando a abordagem qualitativa, tendo como participantes professores, gestores e agentes de organização escolar, pertencentes a amostra de cinco escolas estaduais com o ensino médio que estão implementados com os parâmetros do Programa de Ensino Integral, no município de Franca/SP. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: o questionário com intuito de mapear um perfil dos docentes e gestores das unidades educacionais pesquisadas. Posteriormente, utilizamos o grupo focal, abrangendo representações do segmento proposto com os participantes da pesquisa. Após a coleta de dados, a transcrição foi realizada e a análise foi sucedida por meio da correlação entre discurso e poder. Para a análise dos dados levantados na pesquisa de campo, utilizamos as categorias da Análise Crítica do Discurso (ACD), baseando-nos em FAIRCLOUGH (2001), sob parâmetros sociológicos amplos, compreendendo a interação do sistema linguístico com outras estruturas sociais. O resultado da pesquisa aponta para a educação como reprodutora dos mecanismos de inculcação ideológica, tendo os educadores como peça principal para a proposição hegemônica. Esta pesquisa indica contribuições em diferentes âmbitos, tais como: aos profissionais da educação que atuam no Ensino Médio; às instituições de formação docente; aos atores sociais ligados diretamente à implantação da nova política pública educacional; à sociedade em geral, especialmente às famílias com estudantes no Ensino Médio. Considera-se relevante promover rupturas nas permanências histórico-educacionais e o desvelamento da ideologia dominante que perpassa a educação. O professor é a chave fundamental para tal ruptura, contribuindo no desvelamento das reais intencionalidade desta política com intuito de mobilizar estratégias de resistência na direção da conquista de uma educação crítica.

Palavras-chave: Ensino Médio. Políticas Públicas Educacionais. Lei nº 13.415/2017. Concepção Docente.

ABSTRACT

The research addresses the intentionality of educational policies for High School from the perspective of the understanding of educators in the state network of São Paulo, specifically in the city of Franca/SP. The assumption that instigates the research is that the conception of educators, strengthened since professional training, does not show, in depth, the contradictions of the State, in its capitalist social relations for public education. Initially, a bibliographic revision was carried out on the configuration of Brazilian education policy, particularly for high school in the current context. The main categories of the theoretical foundation were: the conception of ontological work and in capitalist society, as well as the concept of collective worker; the conception of education and education policy; teacher training and curriculum; hegemony, ideology and organic intellectual, under the theoretical perspectives of Marx, Gramsci, Paulo Freire and Frigotto, understanding education with the hegemonic assumption. The effectiveness of the documentary research was essential, aiming at the analysis of the Law under No. 13.415, of February 16, 2017. The aforementioned document, of a normative nature, covers the implementation of the National Common Curriculum Base referring to High School, changes the guidelines of national education, modifies the regulation of the valorization of education professionals and implements the full-time school, defining new directions in the policy Brazilian education. Field research was carried out, using a qualitative approach, having teachers, managers and school organization agents, among the participants of five state schools with high school that are implemented with the parameters of the Integral Teaching Program, in the municipality of Franca/ SP. The instruments used in the research were: the questionnaire in order to map a profile of the teachers and managers of the educational units surveyed. Subsequently, we used the focus group, covering representations of the proposed segment with the research participants. After data collection, transcription was performed and the analysis was carried out through the correlation between discourse and power. For the analysis of the data collected in the field research, we used the categories of Critical Discourse Analysis (CDA), based on FAIRCLOUGH (2001), under broad sociological parameters, including the interaction of the linguistic system with other social structures. The result of the research points to education as a reproducer of the mechanisms of ideological inculcation, with the educators as the main piece for the hegemonic proposition. This research points out contributions in different areas, such as: to education professionals who work in high school; to teacher training institutions; to the social actors directly linked to the implementation of the new educational public policy; society in general, especially families with high school students. It is considered relevant to promote ruptures in the historical-educational permanence and the unveiling of the dominant ideology that permeates education. The teacher is the fundamental key to such a rupture, contributing to the unveiling of the real intentions of this policy in order to mobilize resistance strategies towards the achievement of a critical education.

Keywords: High school. Public Educational Policies. Law No. 13.415/2017. Teacher Conception.

RÉSUMÉ

La recherche porte sur l'intentionnalité des politiques éducatives pour le lycée du point de vue de la compréhension des éducateurs dans le réseau de l'État de São Paulo, en particulier dans la ville de Franca/SP. L'hypothèse qui anime la recherche est que la conception des éducateurs, renforcée depuis la formation professionnelle, ne montre pas, en profondeur, les contradictions de l'État, dans ses rapports sociaux capitalistes pour l'éducation publique. Dans un premier temps, une révision bibliographique a été réalisée sur la configuration de la politique éducative brésilienne, notamment pour le lycée dans le contexte actuel. Les principales catégories du fondement théorique étaient : la conception du travail ontologique et dans la société capitaliste, ainsi que la notion de travailleur collectif ; la conception de l'éducation et de la politique éducative ; la formation et le programme des enseignants ; hégémonie, idéologie et intellectuelle organique, sous les perspectives théoriques de Marx, Gramsci, Paulo Freire et Frigoto, comprenant l'éducation avec l'hypothèse hégémonique. L'effectivité de la recherche documentaire a été essentielle, visant l'analyse de la loi n° 13.415, du 16 février 2017. Le document susmentionné, de nature normative, porte sur la mise en œuvre du socle national commun des programmes d'études se référant au lycée, modifie les orientations de l'éducation nationale, modifie le règlement de la valorisation des professionnels de l'éducation et met en œuvre l'école à temps plein, définissant de nouvelles orientations dans la politique d'éducation brésilienne. Une recherche sur le terrain a été réalisée, en utilisant une approche qualitative, auprès d'enseignants, de gestionnaires et d'agents de l'organisation scolaire, parmi les participants de cinq écoles publiques avec lycée qui sont mises en œuvre avec les paramètres du programme d'enseignement intégral, dans la municipalité de Franca/ SP. Les instruments utilisés dans la recherche ont été : le questionnaire afin de dresser un profil des enseignants et des responsables des unités éducatives enquêtées. Par la suite, nous avons utilisé le groupe de discussion, couvrant les représentations du segment proposé avec les participants à la recherche. Après la collecte des données, la transcription a été effectuée et l'analyse a été effectuée à travers la corrélation entre le discours et le pouvoir. Pour l'analyse des données recueillies dans la recherche sur le terrain, nous avons utilisé les catégories de l'analyse critique du discours (CDA), basées sur FAIRCLOUGH (2001), sous de larges paramètres sociologiques, y compris l'interaction du système linguistique avec d'autres structures sociales. Le résultat de la recherche pointe vers l'éducation comme reproducteur des mécanismes d'inculcation idéologique, avec les éducateurs comme pièce maîtresse de la proposition hégémonique. Cette recherche souligne les contributions dans différents domaines, tels que : aux professionnels de l'éducation qui travaillent au secondaire ; aux établissements de formation des enseignants ; aux acteurs sociaux directement liés à la mise en œuvre de la nouvelle politique publique éducative ; la société en général, en particulier les familles avec des élèves du secondaire. Il est jugé pertinent de favoriser les ruptures dans les permanences historico-éducatives et le dévoilement de l'idéologie dominante qui imprègne l'éducation. L'enseignant est la clé fondamentale d'une telle rupture, contribuer à dévoiler les intentions réelles de cette politique afin de mobiliser des stratégies de résistance vers la réalisation d'une éducation critique.

Mots-clés: Lycée. Politiques éducatives publiques. Loi n° 13.415/2017. Conception de l'enseignant.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura de Quadro de pessoal Pedagógico – PEI.....	33
Figura 2	Choques globais na educação.....	105
Figura 3	Itinerários e Ensino Técnico.....	137
Figura 4	Bloco de dimensões avaliadas.....	164
Figura 5	Ações Centralizadas EFAPE 2021.....	176
Figura 6	Cálculo de GDPI.....	179
Figura 7	Ensino desplugado.....	203

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição percentual dos estudantes, entre 6 e 17 anos de idade, nas aulas presenciais no ano de 2020.....	104
Gráfico 2	Percentual de estudantes da rede pública com acesso a água e sabão em condições de uso, nas escolas.....	106
Gráfico 3	Faixa etária das vítimas.....	111
Gráfico 4	Autores de crimes contra crianças e adolescentes.....	111
Gráfico 5	Taxa de Matrículas no Ensino Médio entre os anos 2001 e 2012.....	129
Gráfico 6	Taxa de frequência à escola da população de 15 a 17 anos por renda per capita 2004 – 2012.....	130
Gráfico 7	Número de Matrículas (em milhares) na Educação Profissional no Ensino Médio Integrado à Educação profissional.....	131
Gráfico 8	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos de idade ou mais, 2001–2012.....	132
Gráfico 9	Ciclos educacionais ofertados pela Diretoria de Ensino Regional de Franca.....	159
Gráfico 10	Quantidade Total de Participantes na Pesquisa via <i>Google Forms</i>	162
Gráfico 11	Participantes da Escola Cidadã	165
Gráfico 12	Participantes da Unidade Politicidade.....	166
Gráfico 13	Participantes da Unidade Comprometimento Social.....	166
Gráfico 14	Participantes da Unidade Eticidade.....	167
Gráfico 15	Representação do sexo dos Participantes.....	168
Gráfico 16	Levantamento da Idade dos Participantes.....	169
Gráfico 17	Função dos Participantes na Unidade Escolar.....	170
Gráfico 18	Tempo de experiência na Educação Básica.....	171
Gráfico 19	Tempo de serviço.....	171
Gráfico 20	Escolaridade dos Participantes.....	173
Gráfico 21	Satisfação com a própria formação.....	174
Gráfico 22	Formação Continuada.....	175
Gráfico 23	Avaliação sobre as condições de trabalho.....	178
Gráfico 24	Faixa Salarial.....	180

Gráfico 25	Conhecimento sobre a Lei nº 13.415/2017.....	182
Gráfico 26	Concepção sobre a Lei nº 13.415/2017.....	183
Gráfico 27	Participantes do Grupo Focal.....	188

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Habitantes recenseados entre 1872 e 1920.....	92
Tabela 2	Números de matrículas em relação aos gêneros, nos Estados brasileiros.....	93
Tabela 3	Relação entre urbanização e analfabetismo.....	95
Tabela 4	Percentual de renda per capita dos alunos.....	103
Tabela 5	Formação e modalidade.....	174

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ALE	Adicional por Local de Exercício
ANED	Associação Nacional de Educação Domiciliar
AOE	Agente de Organização Escolar
ATS	Adicional de Tempo de Serviço
BIRD	Banco para Reconstrução do Desenvolvimento Internacional
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CB	Constituição Brasileira
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CMSP	Centro de Mídias do Estado de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Corona Virus Disease/2019
CPC	Centros Populares de Cultura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
D-D	Dinheiro-Dinheiro
D-M	Dinheiro-Mercadoria (compra)
D-M-D	Dinheiro-Mercadoria-Dinheiro
ETEC	Escola Técnica Estadual
ETI	Escola de Tempo Integral
FATEC	Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FTP	Formação Técnica e Profissional

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
G7	Grupo dos 7
GDPI	Gratificação de Dedicação Plena e Integrada
GEPESE	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social na Educação
GOE	Gerente de Organização Escolar
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPF	Financiamento de Projeto de Investimento - Banco Mundial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M-D	Mercadoria-Dinheiro (venda)
MEB	Movimento de Educação Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
MPC	Movimento Popular de Cultura
MVI	Mortes Violentas Intencionais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCA	Professor Coordenador de Área
PCG	Professor Coordenador Geral
PEI	Programa de Ensino Integral
PFEMTI	Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
PfoR	Programas por Resultado do Banco Mundial
PL	Projeto de Lei
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEJA	Programa de Ensino Técnico para a Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico
QAE	Quadro de Apoio Escolar
QM	Quadro do Magistério
RA	Registro de Alunos
SED	Secretaria Escolar Digital

SEESP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SESI	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Franca
STF	Supremo Tribunal Federal
TCH	Teoria do Capital Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1 CATEGORIAS TEÓRICAS FUNDANTES.....	42
1.1 Apontamentos sobre as principais concepções de Gramsci.....	47
1.2 A pedagogia libertadora de Paulo Freire.....	52
1.3 Marx: teoria e método.....	58
1.4 A relação trabalho e educação: ontológica e na sociedade capitalista.....	75
CAPÍTULO 2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: aspectos históricos e contemporâneos.....	80
2.1 Breve trajetória histórica da política educacional básica.....	80
2.2 A relação da política de educação com os organismos internacionais no contexto atual.....	99
2.3 Educação e Pandemia: precarização Intensificada.....	102
2.4 Hombrescholling: o compromisso neoliberal.....	107
2.5 A formação do docente no Brasil: a questão do ensino médio.....	113
2.6 A reforma do Ensino Médio: a lei nº 13.415/2017 e a BNCC.....	118
2.6.1 Discurso e poder: a mídia e a manipulação ideológica.....	139
CAPÍTULO 3. A PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES ACERCA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO À PARTIR DA REALIDADE DO MUNICÍPIO DE FRANCA-SP.....	157
3.1 O cenário da pesquisa: município de Franca-SP e escolas participantes.....	157
3.2 Perfil dos educadores participantes da pesquisa.....	160
3.2.1 Identificação dos atores.....	161
3.2.2 Formação: graduação e pós-graduação.....	172
3.2.3 Condições de Trabalho.....	177
3.3 Primeira aproximação referente a proposta do Ensino Médio atual na percepção dos educadores.....	182
3.4 Concepções dos participantes dos grupos focais: função social da escola, educação integral e educação para o trabalho.....	187
3.5 Conhecimentos sobre a Reforma do Ensino Médio e seus impactos na perspectiva dos educadores.....	198
3.6 Potencialidades e fragilidades da reforma do Ensino Médio.....	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	211
REFERÊNCIAS.....	217
APÊNDICES.....	229

ANEXOS.....	235
--------------------	------------

INTRODUÇÃO

“Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (PAULO FREIRE, 1997).

Na atual conjuntura, discorrer sobre o lugar que a educação ocupa no desenvolvimento das forças produtivas requer adensamento teórico para o desvelamento estrutural e histórico da escola que demarca um campo de disputas intensamente obscurecidas.

Porém, ressalta-se o viés contraditório presente na realidade social, nas políticas sociais e especificamente na política de educação, espaço de tensão e disputa de projetos societários e projetos educacionais divergentes, assim, apesar de força da ideologia dominante, se faz necessário considerar as possibilidades de mobilizar a contra-hegemonia também no universo educacional.

A polarização da escola via política educacional configura a relação entre o Estado e a Sociedade Civil na instância da complexidade da transformação da sociedade. Interligar a escola ao trabalho na sociedade, abarca a compreensão ontológica, epistemológica e o que está subjacente na ideologia do capital humano¹ (SCHULTZ, 1973), com o crescimento e endurecimento do capital. O trabalho humano amplia a economia e lucros do capital via qualificação educacional.

O fator H (capital humano) passou a compor a função de produção da teoria econômica marginalista para explicar os diferenciais de desenvolvimento entre países e entre indivíduos. Assim, a variação de desenvolvimento maior ou menor entre países ou a mobilidade social dos indivíduos que dantes eram explicados por A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão-de-obra) agora recebia um novo fator H como potenciador do fator L.[...] O fator H - composto por habilidades, conhecimentos, atitudes, valores - constitui, para Shultz, o insumo adicional gerador de um diferencial no desenvolvimento entre os países. O que esta concepção de natureza humana com igualdade e liberdade individual de escolha não revela, ao contrário, mascara, é o processo histórico assimétrico que produziu proprietários privados de meios e instrumentos de produção – detentores de capital, classe capitalista – e trabalhadores cuja mercadoria que dispõem para vender ou trocar no mercado é sua força de trabalho. Da mesma forma, esta concepção ignora o processo histórico desigual na constituição das diferentes nações. [...] ‘capital humano’ é um conceito ou noção ideológica construída para manter intactos os interesses da classe detentora do capital e esconder a exploração do trabalhador. Sua crítica, como o das noções de qualidade total, sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e

¹Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que têm- se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico.(SCHULTZ, 1973, p. 31)

empregabilidade, se coloca como tarefa teórica e ético-política imprescindível para aqueles que estão empenhados na superação das relações sociais capitalistas. (FRIGOTTO, 2009, p. 47-49, grifos do autor).

O ensino, em sua concepção tecnicista, desenvolve o indivíduo para atender às demandas do capital. A lógica do capitalismo possibilita prever a escola como mediadora e suporte de formação de mão-de-obra qualificada para atender às demandas mercantis. As unidades escolares, viabilizadas por políticas públicas que convergem nesse sentido, são espaços propícios, de efeito em massa, para atender à dinâmica ideológica do neoliberalismo.

O avanço das forças produtivas necessita do trabalho de revestimento processual para a formação do cidadão produtivo. Nesta relação entre educação e trabalho, incide a emblemática estrutura ostensiva do capital. Envolto em relações democráticas, a complexidade das permanências hegemônicas estão veladas em nuances das modificações nas esferas legislativas e de alterações das diretrizes. As reformas educacionais determinam a formação da sociedade para atender ao mercado econômico. O projeto de educação, para atender ao capital, faz parte das relações entre a nação e os organismos internacionais. De acordo com Saviani (2008, p. 24)

[...] enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência.

Os organismos externos, enquanto órgãos financiadores de projetos sociais para países em desenvolvimento, fomenta uma crítica para análise da proposta estratégica e dual que subsidia as principais implementações educacionais, de forma particular na realidade brasileira.

Nos anos 80, a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos multilaterais de financiamento [...]. De um Banco de Desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-se aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 1998, p. 20).

Os pilares da reestruturação produtiva, imposta aos países subdesenvolvidos, têm a ideologia de ajustar estruturalmente os interesses do capital na exploração e crescimento econômico. Nesse cerne, emergem novos conceitos da escola no que se refere ao contexto de formação e qualificação do trabalhador adequadas à lógica de acumulação estrutural do

pragmatismo neoliberal.

[...] quando examinamos quem, no Brasil, por exemplo, é analfabeto ou não atingiu mais que quatro anos de escolaridade, vemos que é a grande massa de trabalhadores de baixa renda. Daí que uma análise histórica nos permite afirmar exatamente ao contrário da ‘teoria do capital humano’: a baixa escolaridade nos países pobres deve-se a um reiterado processo histórico de colonização, relações imperialistas e de dependência mantidas por uma aliança de classe entre os países centro-hegemônicos do capital e da periferia. E o acesso desigual e a um conhecimento desigual para os filhos da classe trabalhadora, igualmente, deve-se a uma desigualdade estrutural de renda e de condição de classe (FRIGOTTO, 2009, p. 49).

Esse novo padrão organizacional da escola, enquanto qualificadora de mão de obra sofre desdobramentos e enfatiza o perfil de trabalhador flexível, engajado, associado à crise crescente que contextualiza o desemprego estrutural. Neste cenário, centra-se a relação educação e trabalho que adquire novas configurações. É, no contexto da crise estrutural do capital, que se enquadram as reformas educacionais.

Enveredando na Reforma do Ensino Médio, sob a Lei nº 13.415/2017 que de acordo com o Art. 4º, § 6º, oferece a formação com ênfase técnica e profissional, com a “inclusão de vivências práticas de trabalho voltadas ao setor produtivo”, a normativa escancara o viés da adequação educacional ao mercado de trabalho. Para tanto, de acordo com o § 11 do Art. 36, “os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento”, explícitas, no §12, do mesmo artigo, que as “escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional”.

Abordando qualitativamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento promulgado paralelamente à Reforma do Ensino Médio que visa à padronização de conteúdos vinculados à noção de itinerários formativos, o alinhamento prevê que “[...] sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2018a). O patamar de aprendizagens comuns deve estar atrelado ao padrão de qualidade previsto no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), em que embasa os princípios do ensino, ressaltando a igualdade, liberdade e garantia do direito às diversidades, entre outros.

A Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a) prevê um currículo e itinerários formativos, definidos, de maneira flexível, pelo próprio estudante, de acordo com a sua vocação para o trabalho. O discurso da última etapa da educação básica vinculada ao mercado de trabalho contribui para definir e prescrever as finalidades da educação básica pública: formar mão de obra que atendam às modificações e às demandas de serviços e produtos, numa

perspectiva reducionista do papel da educação em que reforça a fragmentação do conhecimento e a desigualdade social, contrariando o caráter de qualidade, inclusivo e universal da educação pública.

A Medida Provisória- MP 746/16, da qual resultou a Lei 13.415/2017 alterou a organização curricular prevista na LDB/1996 além de modificar a Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Com tal modificação, a Reforma do Ensino Médio prevê parcerias com o setor privado, na contramão do papel constitucional do Estado em arcar com o provimento da Educação Básica, que é constituída por: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

O arranjo da Lei 13.415/2017 orienta diretrizes em que estruturam o Ensino Médio em até 3.000 horas, sendo que as 1.800 horas são formalizadas pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2018a) e as restantes que compõem o currículo são divididas em cinco itinerários formativos, com livre escolha pelo estudante (matemática, ciências humanas, linguagens, ciências da natureza e formação técnica e profissional-FTP) envolvidos na educação técnica-profissional. As diretrizes abrem espaço para que instituições privadas ofereçam os itinerários formativos. Com regulamentação mais diretiva do currículo, o viés da regulamentação da BNCC aparenta um discurso em defesa do asseguramento de conteúdos unificados, mas dá abertura para assegurar apenas o mínimo, e nos moldes do pensamento hegemônico.

Dessa maneira, as finalidades do trabalho que são asseguradas no Art. 3º da Resolução Nº.3 (BRASIL, 2018b)², são distorcidas, referenciando o trabalho reduzido à mercadoria, e não como um processo ontológico da humanidade.

O ensino médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2018b, online).

Esta pesquisa tem como objetivo geral o de analisar a concepção dos educadores estaduais (SEESP) sobre a Reforma do Ensino Médio, reforma esta embasada na Lei nº 13.415/2017, no contexto do município de Franca/SP, com a meta do desvelamento do eclipse em que as proposições do Novo Ensino Médio estão ocultas.

²RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 : Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Os objetivos específicos são: avaliar o processo de formação dos educadores do Ensino Médio e os impactos dos interesses do mercado; analisar os documentos referentes à implementação educacional para o Ensino Médio (Reforma do Ensino Médio) e a BNCC; compreender o trabalho coletivo no universo educacional da rede pública estadual do Ensino Médio; questionar as permanências das políticas públicas educacionais que se configuram na conjuntura do trabalho dos educadores do Ensino Médio, no contexto de acirramento do capital.

De maneira interdisciplinar, a pesquisa abarca dimensões que são relacionadas ao serviço social, à sociologia, à educação, à história, ao discurso e à linguagem. A integração das áreas do conhecimento e a temática contemporânea, sendo pesquisadas durante o processo de implementação da própria lei, traz singularidades complexas e polêmicas que, de acordo com Eco (1977), há poucas bibliografias, além de modificações processuais que exigem atenção durante a pesquisa.

Além das modificações complexas que ocorrem no delinear da pesquisa, há de se salientar o contexto pandêmico que acirrou o sucateamento das políticas educacionais, além de ser um item dificultador para o desenvolvimento desta tese, considerando a suspensão de aulas presenciais, a dificuldade em manter o calendário letivo original, a necessidade de ajustes com estratégias de planejamento e de execução da pesquisa de campo, a utilização de meios tecnológicos para as reuniões virtuais, como uma nova demanda de letramento digital durante todo o processo de distanciamento social imposto pelas condições de crise sanitária devido à COVID-19, além, é claro, da dificuldade em manter habilidades socioemocionais, diante do crime contra a humanidade e ameaças à democracia brasileira, protagonizados pela atuação do governo federal entre os anos de 2018 a 2022, que totalizaram até o momento mais de 673 mil óbitos³ por síndrome respiratória aguda grave- SRAG. Esses foram alguns dos obstáculos para o cumprimento dos trâmites referentes à pesquisa.

A temática sobre a concepção dos educadores sobre as políticas educacionais despertou o interesse da pesquisadora desde o início da sua atuação enquanto docente. A fragilidade na união da categoria educacional e os diferentes posicionamentos frente às mudanças governamentais que atingem a educação e, conseqüentemente a sociedade, é uma realidade que envolve a docência, tendo como referência a própria experiência profissional, considerando que a doutoranda é graduada em Letras e é pesquisadora que atuou em instituições de ensino privadas e públicas, especificamente na educação básica e, no momento, atua na rede municipal de educação básica de Franca/SP.

³ Dados obtidos pela página da Secretaria da Saúde, disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

O processo educativo-reflexivo que a doutoranda/pesquisadora tem vivenciado no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – UNESP/Campus de Franca/SP, tem contribuído significativamente para ‘abrir horizontes’ a respeito da função social da escola e especialmente das contradições presentes na formulação e implementação das políticas educacionais, de forma particular para o ensino médio. As reflexões sobre a construção histórica da política educacional no Brasil e, principalmente, as reflexões sobre as propostas atuais, suscitaram inúmeros questionamentos que provocaram a organização desta pesquisa. A participação nas disciplinas de doutoramento, além da participação no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social na Educação (GEPESS/UNESP/Franca/SP), liderado pela professora Dr^a. Eliana Bolorino Canteiro Martins, foram primordiais para o despertar, por meio de leituras e diálogos, sobre as intencionalidades e as permanências da predisposição hegemônica das políticas em relação ao setor educacional. O contato com estudantes de graduação, pós-graduação e profissionais (assistentes sociais, pedagogos, docentes) e os estudos e trocas no grupo de pesquisa circulam sobre o debate de estratégias de enfrentamento às ofensivas neoliberais que assolam a educação pública, desvelam as disputas dos projetos educacionais/societários contraditórios que permeiam a política educacional ao longo da sua trajetória histórica e que culminam no desenho atual da política de educação básica, em especial, para o ensino médio.

Importante salientar que a escolha pelo objeto de pesquisa vem das inquietações e questionamentos da pesquisadora que se debruça no estudo da educação no desenvolvimento social. Atuando na área educacional há 17 anos, em diferentes funções escolares, a intenção da pesquisadora é a de desvelar a escola do "eclipse" que obscurece as verdadeiras intenções das políticas educacionais para a formação do trabalhador com vistas a atender principalmente às demandas do capital.

A complexidade do processo, portanto, abarca em sua esfera de educação científica na área educacional, a bagagem de conhecimentos adquiridos e também a percepção subjetiva da pesquisadora e os dados objetivos da pesquisa.

Toda produção do conhecimento precisa ser necessariamente crítica, criativa e competente [...]. Criatividade quer dizer superação do tecnicismo, das fórmulas feitas e receituários; é superação da armazenagem mecânica dos produtos do conhecimento, capacidade de elaboração pessoal, de participação ativa na produção dos conhecimentos (SEVERINO, 2001, p. 20).

Na política de educação, surgem discussões sobre a necessidade de modificação da escola pública. Diferentes documentos têm respaldado as recentes reconfigurações em diferentes níveis e modalidades de ensino. A Reforma do Ensino Médio, sob a Lei nº

13.415/2017, traz implementações para a última etapa da educação básica que estão veladas em relação à função social da escola e à educação, tendo como principal foco o trabalho simples⁴. Os atores envolvidos no processo de implementação das políticas (docentes e diretores) estão sujeitos às múltiplas influências, seja de formação profissional (inicial e permanente), seja de compreensão do papel da escola enquanto função social, seja pela crítica ao sistema e à consciência da luta de classes que a escola protagoniza.

Nesta perspectiva, sendo a concepção das políticas públicas como norteadoras do fazer metodológico no âmbito escolar, os educadores se configuram como primordiais para a ruptura de uma educação conservadora, disciplinadora, com vistas à educação na perspectiva emancipatória por meio do seu fazer no âmbito do exercício profissional. No entanto, é necessário ter uma visão crítica à dimensão das políticas sociais e especificamente à política de educação que estão sendo propostas pelos governos, tanto em nível federal quanto estadual. De acordo com Antunes (2000, p. 35)

O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada.

Conjuntamente à globalização produtiva, há o processo destrutivo que abrange excluídos de uma sociedade precarizada num enorme contingente de força humana de trabalho com desemprego, a partir da lógica da concorrência, e então, a tal lógica destrutiva utiliza-se de formas miseráveis de precarização da classe trabalhadora. As transformações estruturais do capitalismo vinculam uma adequação hegemônica da educação disseminada para adequação à submissão, cada vez mais minimizando a função social da escola e a formação integral dos indivíduos, de acordo com a lógica de mercado.

O capital, em suas estratégias de mascarar a consciência diante do fetichismo da mercadoria, na construção de qualificações profissionais para atender a um modelo produtivo condizente com o complexo sócio-metabólico capitalista, utiliza a educação na relação entre o Estado e a Sociedade Civil na instância da complexidade da transformação da sociedade.

[...] é a partir de tais mutações orgânicas da produção capitalista na era da globalização que podemos compreender a constituição de um complexo ideológico que irá determinar as políticas de formação profissional, com seus conceitos significativos de

⁴Em Marx, K.O conceito de trabalho simples refere-se à divisão social do trabalho e às necessidades constantes do aumento da produtividade sob condições de dominação para a produção de mais-valia. (*O Capital: crítica da economia política*, 1988).

empregabilidade e competência (ALVES, 2007, p. 249)

Um dos pilares fundamentais para a ampliação e a reprodução do pensamento ideológico neoliberal é a política de educação pública. O avanço das forças produtivas necessita do trabalho de revestimento processual para a formação do cidadão produtivo. Nesta relação entre educação e trabalho incide a emblemática estrutura ostensiva do capital. Mas nem todos conseguem compreender a intencionalidade das ações governamentais nas reformas do ensino. Envolto em relações democráticas, a complexidade das permanências hegemônicas está velada em nuances das modificações nas esferas legislativas e de alterações das diretrizes. Os educadores encontram-se no centro dessas disparidades.

O título da pesquisa *O Eclipse da educação: a reforma do Ensino Médio sob a lei nº 13.415/2017 na concepção de educadores estaduais no município de Franca/SP* faz referência ao que está obscuro, encoberto, durante o processo do eclipse. A metáfora insinua o obscuro do projeto educacional (e, portanto, o projeto societário) que se esconde nas políticas educacionais e que necessita de desvelamento para a compreensão da intencionalidade que perpassa a continuidade, as permanências e o fortalecimento das suas marcas históricas, o signo dual para a educação pública, ou seja, a educação para ricos diferente da educação para pobres. No eclipse lunar, ou solar, enquanto fenômeno astronômico, o objeto (sol ou lua) fica encoberto de maneira total ou parcial, em fases penumbral ou umbral. A relação nesta pesquisa, está em compreender que as intencionalidades das modificações nas políticas educacionais, especificamente no contexto contemporâneo, podem ficar totalmente obscurecidas se a formação docente ou as condições árduas de trabalho (precarização, intensificação, superexploração) não possibilitarem seu desvelamento. Para tanto, no caso do eclipse, uma lente de filtro viabiliza a visualização do corpo encoberto. No caso das intencionalidades hegemônicas, as leituras, os grupos de estudos, a consciência de classe e a crítica ao sistema, possibilitam o desvelamento da égide hegemônica. Na atual conjuntura política, econômica, social e cultural, discorrer sobre o ‘lugar’ que a educação ocupa no desenvolvimento das forças produtivas requer adensamento teórico e ousadia, pois esta discussão provoca o questionar, o refletir e o romper com as concepções arraigadas, visto que a dinâmica estrutural e histórica da escola demarca um campo de disputas intensas e intencionalmente obscurecidas.

Consideramos como pressuposto desta pesquisa que a execução verticalizada das reformas educacionais, por parte do Estado, expressa consentimento subalterno dos educadores na base da relação educação-capital.

Os organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial, enquanto órgãos financiadores de projetos sociais para países de economia dependente como o Brasil, fomenta

a necessidade de análise da proposta estratégica e dual, que subsidia as principais implementações educacionais, de forma particular na realidade brasileira.

Importante ressaltar que a mídia possui um papel interessante na inculcação de âmbito cultural. As políticas de ajustes econômicos apontam para a expansão do ensino técnico imbricado ao ensino médio numa perspectiva de fragmentação determinada pelo interesse do capital financeiro internacional. A mídia auxilia no processo de naturalização das políticas neoliberais e na intensificação da consciência acrítica. O interdiscurso da mídia pode articular na produção de identidade (GREGOLIN, 2007) estrategicamente, com o poder e o saber histórico, determinando materializações dos sujeitos na história, por meio de textos que circulam na sociedade. Os discursos são fragmentados, promovendo verdades e construções de identidades. De acordo com Gregolin (2007, p.15), “o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam (quem fala, fala de algum lugar, baseado em um direito reconhecido institucionalmente)”.

Grupos midiáticos intervêm em diversas áreas, alinhando-se a ideários políticos, culturais e econômicos, validando a ideologia dominante e conservadora (MORAES, 2018). Nesse ínterim de ideário neoliberal, há na Reforma, sob a Lei nº 13.415/2017, no Art. 10, § 3º o explícito de que: “o Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, [...], para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação” (BRASIL, 2017a). A lei destacada refere-se a alterações relevantes para a docência e para a discência na última etapa do ensino básico: o Ensino Médio.

A formação do docente⁵ também é referenciada na reforma nº. 13.415/2017 - “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017a). Do docente depende a manutenção do *status quo*, reforçando a hegemonia dominante ou a crítica dessa realidade, tendendo as ações de resistência junto à própria categoria profissional, com os estudantes e com o apoio da sociedade civil. A educação, sendo o alicerce para a transformação de uma sociedade, depende da percepção do professor, na compreensão contextual das políticas públicas, e da cultura (GRAMSCI, 1979), como instrumento da práxis sociopolítica, para a consciência de uma nova ordem hegemônica.

A globalização, a crise cíclica do capitalismo e as consequentes mudanças no mundo do

⁵ A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 30 DE AGOSTO DE 2022 (*) Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=240741-rcp002-22&category_slug=agosto-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05/11/2022.

trabalho enveredaram os rumos das políticas educacionais. A análise dessas políticas no contexto dos organismos internacionais desvela a intencionalidade dual da educação enquanto mantenedora das desigualdades sociais. Desnudar a intencionalidade da política educacional, especificamente do ensino médio, é fundamental para agir na direção de reformas educacionais que promovam a real democratização da educação escolarizada. Compreender a atuação do professor no contexto das reformas é relevante para alavancar atitudes de resistência diante da estratificação educacional. Para atingir os objetivos propostos, no enfoque da pesquisa documental, analisamos os seguintes documentos:

- Lei sob nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que implementa modificações para o Ensino Médio; - a Resolução SE nº 52, de 9/8/2011, que dispõe sobre as atribuições dos integrantes das classes do Quadro de Apoio Escolar – QAE, da Secretaria da Educação; - a Resolução SE 66/2019 que estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) normatiza os currículos nas diversas etapas da educação básica, com o principal objetivo de ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento.

A pesquisa de campo foi realizada na cidade de Franca/SP, que pertence à Diretoria Regional de Ensino de Franca. O município de Franca é dividido em cinco regiões geográficas: oeste, norte, leste, sul e centro, sendo composta por escolas de ensino regular que oferecem o Ensino Médio, sendo que 20 destas unidades estão implementadas com o Programa de Ensino Integral- PEI. Para a efetivação da pesquisa, foram selecionadas **cinco escolas** representativas do universo das escolas públicas da rede estadual de ensino do referido município.

Os critérios para a seleção dessas escolas foram: selecionar uma escola representativa de cada região geográfica do município, portanto 5 unidades educacionais. Para selecionar uma escola de cada região, a opção foi identificar qual escola faz parte do Programa de Ensino Integral (PEI). Uma das prioridades da Lei 13.415/17 é inserir, para trabalhar a Base Nacional Comum Curricular, o Programa de Tempo Integral. A referida lei institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral como pressuposto para o desenvolvimento pleno e de acordo com as diretrizes do programa, lança um novo modelo de escola que, de maneira progressiva, ampliará a jornada escolar. Buscamos, com a pesquisa de campo, compreender como se deu a proposição para a educação integral na teoria e na prática, que norteiam a proposta do novo Ensino Médio.

1ª - A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante,

tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (BRASIL, 2016a).

As PEIs abarcam em seu itinerário o Programa INOVA Educação. Esse programa foi instituído no governo do Estado de São Paulo em parceria com o Instituto Ayrton Senna⁶. Houve a redução das disciplinas tradicionais e a inclusão de uma nova carga horária. Neste programa, as atividades educativas estão alinhadas com o projeto de vida do estudante, no sentido de estimular desejos, vocações e contextos relacionados ao mundo do trabalho. Há três novas disciplinas que carregam as projeções do Programa INOVA Educação no Estado de São Paulo, que são: as Eletivas, o Projeto de vida e a Tecnologia. Com a lógica do mercado, as alterações no currículo estão abarcadas em todas as unidades, mesmo naquelas que ainda não estão implementadas em tempo integral.

A base das disciplinas já foi implantada no ano de 2020, em todas as unidades escolares públicas do Estado de São Paulo, no ciclo II e médio. Com o aumento de 3 disciplinas semanais na grade curricular, as aulas que eram de 50 minutos, com seis aulas diárias, totalizando 300 minutos diários, são modificadas. A modificação prevê a inserção de uma aula a mais no dia. Para que isso ocorresse, foram diminuídos 5 minutos de cada seis aulas diárias, e foi aumentado 15 minutos do horário de saída dos alunos, totalizando 315 minutos diários. Os alunos, que antes saíam às 12h 20min. (para o ensino matutino) e 18h 20min. (para o ensino vespertino), passam a sair às 12h 35min. e 18h 35min. respectivamente. A grade escolar ficou, então, estabelecida em 7 aulas semanais, com 45 minutos cada. O projeto não foi implantado no ensino noturno, de acordo com a grade curricular semanal da RESOLUÇÃO SE 66/2019⁷.

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, o Inova Educação no Estado de São Paulo, oferece disciplinas eletivas, com a duração semestral e a escolha através de feirão de acordo com o interesse dos alunos e a vocação dos professores. Além das eletivas, há as disciplinas anuais, que são o Projeto de Vida e a Tecnologia. Para atuar no Inova Educação, qualquer formação inicial docente é aceita. O docente, para tanto, precisa realizar um curso de extensão, realizado pela EFAP (Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores). O curso é dividido em duas modalidades de 30 horas cada: o curso básico e o avançado. Para cada disciplina do Inova, é necessário ter o certificado do curso.

Para o ‘Feirão das Eletivas’, os professores organizam sua temática e fazem a oferta

⁶ O Instituto Ayrton Senna é uma organização que produz, sistematiza e formula políticas e práticas para a educação integral, por meio de duas frentes: Novas Ideias e Aplicação em Políticas Públicas. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/edulab-21.html>. Acesso em: 16 out. 2021.

⁷ RESOLUÇÃO SE 66/2019, estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio. D.O.E. - 10/12/2019 – SEÇÃO I – p.32 e 33.

para os alunos. Essa oferta, nomeada como ‘cardápio das eletivas’, abrange temas diferenciados. Os alunos escolhem uma disciplina para cursar, de acordo com o ‘cardápio das eletivas’. A carga horária da disciplina prevê duas aulas semanais.

Outra disciplina do Inova Educação é o *Projeto de vida*. Para a realização dessa disciplina, o docente trabalha com apostilas elaboradas pela Secretaria, sendo que as atividades “são estruturadas a partir da experiência da própria rede com a disciplina de Projeto de Vida – existente desde 2012 – PEI e ETI- que auxiliam os alunos a desenvolverem a gestão do próprio tempo, a organização pessoal, compromisso com a comunidade e perspectivas para o futuro⁸.”

Para a disciplina Tecnologia, o docente precisa estruturar suas aulas para abranger temas como cultura digital, pensamento computacional, cidadania digital e mídias e tecnologias. O docente precisa ser proativo e estruturar suas aulas de maneira que não use as tecnologias, pois não houve investimento nas unidades, por meio da Secretaria de Educação, para abarcar o conteúdo prático com os discentes.

Esta pesquisa contou, para a pesquisa de campo, com a participação de: um professor das disciplinas do Inova Educação (Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas), nas cinco escolas, além, do Professor Coordenador, representado, ora pelo PCG, ora pelo PCA, ora pelos dois atuantes na função.

Quando houve mais de uma escola PEI na região, o recorte da seleção foi embasado no tempo de implantação do programa na unidade escolar, ou seja, aquela escola que conta com o Programa há mais tempo.

Para preservar o anonimato e garantir a ética da pesquisa, de acordo com a Resolução CNS nº 466/2012, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE⁹- (que foi assinado por todos os participantes), buscamos manter incógnitas as Unidades Educacionais e também todos os participantes da pesquisa. Em relação às Unidades Escolares nomeamos ficticiamente as escolas baseadas nas categorias teóricas utilizadas por Paulo Freire, definindo as seguintes nomenclaturas, para cada unidade escolar: *Escola Cidadã; Politicidade; Comprometimento Social; Eticidade; Escola Democrática*. Para resguardar o sigilo dos profissionais, participantes da pesquisa, utilizamos para identificação, nomes fictícios, com iniciais aleatórias seguidas dos nomes supracitados que denominam as unidades educacionais (escolas) que

⁸Grade curricular dos componentes do Ensino Médio nos turnos diurno e noturno, conforme anexos VII e IX da RESOLUÇÃO SE 66/2019 que estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo.

⁹O projeto O ECLIPSE DA EDUCAÇÃO: a reforma do Ensino Médio sob a lei nº 13.415/2017 na concepção de educadores estaduais no município de Franca/SP que tem como pesquisador responsável Ellen Braune Reis Silva, foi recebido para análise ética no CEP UNESP - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Camp, sob o protocolo **CAAE**: 44626521.1.0000.5408, foi submetido em 11/06/2021, com o número do Comprovante 024476/2021, tendo a situação da Versão do Projeto Aprovada.

participaram da pesquisa. Inclusive, ressaltamos que houve o cuidado na omissão de trechos dos depoimentos muito pessoais que pudessem revelar a identidade da unidade escolar ou mesmo do participante. Sobre a pesquisa social, Gil (2008, p.42) afirma que:

O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.

A pesquisa passou, portanto, pela fase de levantamento, leitura e crítica das referências bibliográficas e documentais; pela fase da pesquisa por questionário via *Google Forms* nas cinco unidades selecionadas; pela fase da pesquisa de campo, através do grupo focal, em cada unidade selecionada.

As pesquisas bibliográficas e documentais deram o aporte necessário para todas as fases desta pesquisa, auxiliando na definição do problema, na adequação dos objetivos, na fundamentação teórica, na análise da pesquisa de campo e na elaboração de toda a escrita.

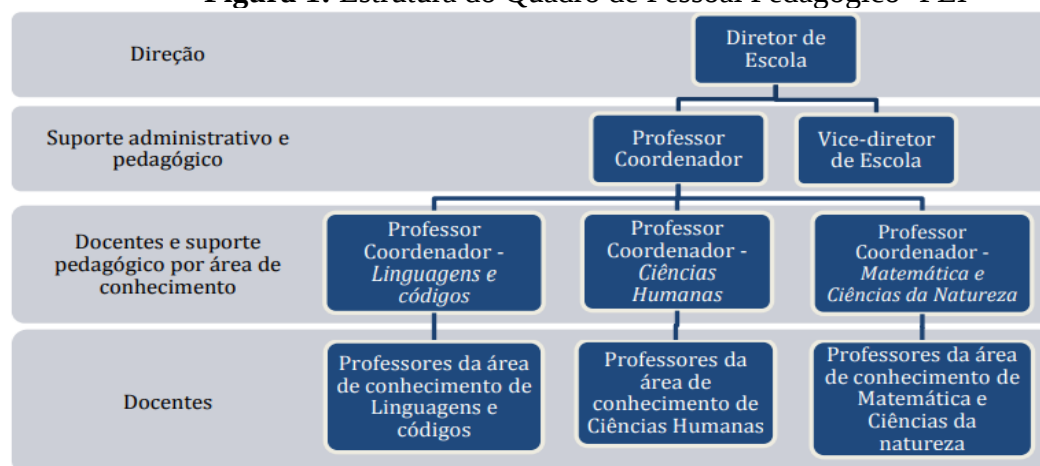
A pesquisa por meio do questionário possibilitou o levantamento do perfil profissional dos participantes, representante das unidades educacionais selecionadas.

A pesquisa de campo - por meio do grupo focal, terceira etapa da pesquisa, foi relevante para o desenvolvimento de investigações, pois permitiu maior aproximação com a realidade pesquisada, além de dar originalidade ao estudo. Segundo Gonsalves (2001, p.67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Os participantes da investigação foram docentes, gestores e agentes administrativos das unidades escolares selecionadas. Considerando que há uma relação intrínseca entre os instrumentais definidos para a pesquisa e os respectivos participantes, por uma questão didática, inicialmente descrevemos quais foram os instrumentais e, em seguida, há a explicação referente a cada segmento de participantes definidos na pesquisa.

Os profissionais da educação, participantes da pesquisa, foram: o diretor escolar, o coordenador pedagógico, os agentes de organização escolar e os docentes, totalizando 53 participantes, em todas as cinco unidades pesquisadas, com o preenchimento do formulário online para levantamento de dados (*Google Forms*), considerando a estrutura de composição do Quadro do Pessoal Pedagógico que compõe as unidades escolares em que o Programa de Ensino Integral- PEI foi implementado.

Figura 1: Estrutura do Quadro de Pessoal Pedagógico- PEI

Fonte: Governo do Estado de São Paulo, on-line s/d¹⁰

O diretor escolar possui como responsabilidade a gestão escolar e pode ser designado pela Diretoria Regional de Ensino para atuação na PEI, com a operacionalização e a execução do plano de ação escolar. O vice-diretor auxilia tanto o diretor como o Professor Coordenador Geral da unidade, acompanhando os projetos e mediando conflitos.

O professor coordenador pedagógico faz parte da equipe gestora da rede da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo- SEESP. Para a atuação na função gestora, os profissionais precisam ser docentes na rede com atuação mínima de três anos no magistério para atuação como coordenador pedagógico. O contrato de trabalho deve ser o contrato efetivo na rede (A) ou a categoria F- estável. Para a designação, o diretor da unidade ou a Diretoria regional de Ensino podem selecionar o profissional para a função. No Programa de Ensino Integral, o Professor Coordenador Geral – PCG possui como função primordial, executar a proposta pedagógica de acordo com o currículo, orientando as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual.

Sabendo que na mesma rede, cada docente possui um tipo de categoria referente a seu contrato, especificamos cada uma: os docentes podem ser contratados por meio de concurso público de caráter efetivo, sendo, então, caracterizado pela categoria A. Há também docentes contratados por processo seletivo temporário, caracterizados pela categoria F, que são considerados estáveis. São professores que foram contratados de acordo com a LC 1.010/2007¹¹ e podem concorrer à designação na unidade escolar.

¹⁰Recursos Humanos Programa Ensino Integral. Disponível em: educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/343.pdf

¹¹De acordo com o artigo 2º da referida LC, no § 2º - Por terem sido admitidos para o exercício de função permanente, inclusive de natureza técnica, e nos termos do disposto no inciso I deste artigo, são titulares de cargos efetivos os servidores ativos e inativos que, até a data da publicação desta lei, tenham sido admitidos com fundamento nos incisos I e II do artigo 1º da § 3º - O disposto no § 2º deste artigo aplica-se aos servidores que, em razão da natureza permanente da função para a qual tenham sido admitidos, estejam na mesma situação ali prevista.

De acordo com o Artigo 8º da Resolução SE 75, de 30-12-2014¹²

indicação para o posto de trabalho de Professor Coordenador dar-se-á, na unidade escolar, por iniciativa do Diretor da Escola e, no Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino, pelo Dirigente Regional, devendo, em ambos os casos, a designação, assim como sua cessação, ser devidamente publicadas no Diário Oficial do Estado, por portaria do Dirigente Regional de Ensino.

Ao Professor Coordenador Geral, no PEI, a atribuição refere-se à:

[...] coordenar a atuação dos professores coordenadores de área, garantindo alinhamento das ações entre as áreas, e, com apoio desses, orientar professores quanto às aulas de trabalho pedagógico coletivo e livre, exercido na escola em sua totalidade. Trata-se do principal ator na sistematização e avaliação da produção didático-pedagógica na escola (SÃO PAULO, s/d, on-line, p. 5).

O Professor Coordenador de Área- PCA foi implantado nas escolas do Estado de São Paulo com o PEI, pois, até então, havia apenas o professor coordenador geral.

[...] destaca-se como novidade deste modelo a função do Professor Coordenador por área de conhecimento. Este profissional atuará com atribuições muito semelhantes às do Professor Coordenador, mas com responsabilidade específica numa área de conhecimento. As principais vantagens da existência desse profissional no ambiente escolar estão: i) na maior facilidade de apoio aos professores da respectiva área com dificuldades específicas da disciplina; e ii) no reforço à coordenação pedagógica com trabalho interdisciplinar na equipe escolar (SÃO PAULO, s/d, p.3).

Os gestores, os diretores, os Professores Coordenadores Gerais (PCG) e os Professores coordenadores de Área (PCA) são considerados de extrema importância para a pesquisa por serem de formação docente, com experiência em sala de aula, de no mínimo três anos (no caso de coordenador pedagógico). Salienta-se que na rede normal, não há o PCG e nem o PCA, sendo estas, figuras apenas no PEI.

De acordo com o Artigo 2.1 da Resolução SE 56, de 14-10-2016, para a gestão:

[...] requer a capacidade de realizar ações que promovam a melhoria da qualidade da escola e o comprometimento com a promoção das aprendizagens dos alunos na perspectiva da educação inclusiva, garantindo a todos oportunidades de desenvolvimento de suas potencialidades, em especial as que propiciem a formação integral do aluno, preparando-o para uma atuação ética, sustentável e transformadora na vida pessoal, social, política e no mundo do trabalho.

Nesse sentido, a pesquisa de campo incluiu o coordenador pedagógico da escola, o professor coordenador de área, além do diretor e do vice-diretor.

¹²Resolução SE 75, de 30-12-2014 dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.

Os agentes de organização escolar, de acordo com o artigo 2º da Resolução SE nº 52/2011¹³, devem “desenvolver atividades no âmbito da organização escolar e o atendimento a alunos e à comunidade escolar em geral, de acordo com as necessidades da unidade escolar”, com funções específicas em pagamentos e vida funcional do docente. Há a divisão do trabalho com a atuação na vida funcional dos profissionais. A esse agente é dado o nome de Gerente de Organização Escolar- GOE. Conforme artigo 18 da Lei Nº 1.144/2011¹⁴ para a função de GOE, é necessário o preenchimento de alguns requisitos:

I-obtenção de certificado ocupacional; **II**- certificado de conclusão do ensino médio ou equivalente. **1º** - O certificado a que se refere o inciso I deste artigo será obtido mediante processo de Certificação Ocupacional a ser estabelecido por decreto e gerido pela Secretaria de Gestão Pública. **2º** - Ao servidor designado para o exercício da função de Gerente de Organização Escolar caberá gerir no âmbito da organização escolar, as atividades especificadas no artigo 4º desta lei complementar.

A integração, nesta pesquisa, dos agentes de organização escolar, apesar de não serem do quadro do magistério, justifica-se na medida que estes fazem parte do contexto da unidade educacional, lidando diretamente com os professores e possuem uma percepção da escola e do corpo docente de maneira que podem auxiliar na pesquisa para aprofundamento da temática, norteando as diferentes concepções sobre a percepção dos educadores frente às modificações das políticas públicas. Importante salientar que os integrantes do Quadro de Apoio Escolar-QAE não recebem gratificação para trabalhar no Programa.

A situação dos profissionais do QAE no projeto de Ensino Integral difere daquela do QM, no sentido de que não precisam atender a um regime de trabalho diferente dos demais funcionários da rede, com atribuições específicas. Afinal, as atividades dos funcionários permanecem as mesmas. Dessa forma, não passando por um processo de avaliação e não tendo a necessidade de movimentá-los, às unidades do projeto comportam cargos de Agente de Organização Escolar e função de Gerente de Organização Escolar. Assim, as vagas dessas escolas são oferecidas no concurso de remoção do QAE e entre as opções para os ingressantes. E, em tendo profissionais certificados para a função de Gerente de Organização Escolar, este será alocado para a respectiva unidade (SÃO PAULO, s/d, p.15).

E então, ressaltamos a significância dos docentes escolares. Os docentes selecionados para a representatividade da categoria, nesta pesquisa, são docentes que atuam nas novas disciplinas do Inova Educação: Eletivas, Tecnologia e Projeto de Vida. A seleção da representatividade dos docentes das disciplinas foi realizada por meio de interesse na

¹³Resolução SE nº 52, de 9-8-2011: Dispõe sobre as atribuições dos integrantes das classes do Quadro de Apoio Escolar – QAE, da Secretaria da Educação

¹⁴A lei complementar nº 1.144, de 11 de julho de 2011, Institui Plano de Cargos, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro de Apoio Escolar, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

participação da pesquisa.

Das atribuições dos professores dessas escolas, destacam-se: i) elaboração programa de ação, com indicadores e metas relacionadas à sua atuação; ii) produção de materiais didáticos; iii) substituição de aulas dos demais professores; iv) elaboração de plano bimestral e guias de aprendizagem de suas respectivas disciplinas; v) atuação na parte diversificada do currículo, que inclui disciplinas eletivas e orientação aos alunos em seus respectivos projetos de vida; e vi) tutoria aos alunos (SÃO PAULO, s/d, p. 6).

O INOVA Educação é um projeto do Governo do Estado de São Paulo que prevê atividades com novas disciplinas, que envolvam conteúdos partindo da própria escolha dos alunos e as novas tecnologias, para estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. De acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, “o programa é uma forma de ampliar para toda a rede as experiências exitosas do Programa Ensino Integral (PEI) e do Escola de Tempo Integral (ETI) e as práticas bem-sucedidas já implementadas por diversas escolas da rede em período parcial¹⁵” Para a implantação do projeto houve alteração de 15 minutos acrescentados na grade curricular tradicional.

Aos docentes do Programa, é instituído o Regime de Dedicação Plena e Integral o qual,

[...] é vedado o desempenho de qualquer outra atividade remunerada durante o horário de funcionamento da escola (artigo 1º da LC nº 1.164/2012). Desta forma, permite-se o acúmulo legal, desde que seja no período noturno – uma vez que a escola funciona durante o período diurno, com 9 horas de funcionamento diárias – e com carga horária limitada à da jornada reduzida, devido ao limite legal de 64 horas semanais determinado pela lei que institui Plano de Carreira do Magistério¹⁶ (SÃO PAULO, s/d, on-line, p. 9).

Ressalta-se que o profissional do PEI passa por um processo seletivo, acirrando, via remuneração, a estratificação da classe de trabalho, “focando na seleção de candidatos com perfil adequado à proposta” (SÃO PAULO, s/d, p. 12).

O desafio de todo processo seletivo é identificar se o candidato tem as competências e habilidades requeridas para a função. Nesse processo, especificamente, procura-se identificar profissionais que se identifiquem e se comprometam com a proposta do Ensino Integral em sua completude[...]até às exigências de organização e planejamento em sua atuação decorrentes do modelo de gestão. Nesse aspecto, a disposição a aprender é um dos principais aspectos do perfil, e isto envolve a predisposição à avaliação da própria atuação, seja por si próprio, como pelos demais atores envolvidos em sua atuação cotidiana (SÃO PAULO, s/d, p. 12).

¹⁵Secretaria da Educação do Estado de São Paulo- SEESP. “Tire suas dúvidas sobre o Inova Educação”. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/inova-educacao/tire-suas-duvidas-sobre-o-inova-educacao/>. Acesso em :12 ago. 2020.

¹⁶O Plano de Carreira é conferido pela Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997.

Em relação aos instrumentos necessários à efetivação da pesquisa de campo, fizemos uso do questionário, com objetivo de elaborar um perfil dos educadores e também efetivar uma primeira aproximação com os participantes sobre o tema da pesquisa. O questionário foi enviado para a escola, com esclarecimentos sobre a pesquisa. A primeira aproximação foi efetivada através de um questionário on-line, realizado pela ferramenta do *Google Forms*¹⁷ para as 5 escolas selecionadas, com o objetivo de identificar o perfil da comunidade escolar (gestores, docentes das disciplinas do Programa INOVA e também os agentes administrativos).

Posteriormente, o grupo focal foi utilizado enquanto técnica de investigação qualitativa, na busca de significado por meio de entrevistas grupais com o intuito de levantar dados e interpretar discursos latentes e representações ideológicas das opiniões sociais. De acordo com Gatti (2005, p 7) “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.”

O grupo focal foi formado com representações dos grupos de unidades escolares de cada região do município de Franca. As reuniões focais ocorreram pelo *Google Meet*, gravado com o consentimento dos participantes, devido ao protocolo de distanciamento exigido pelo contexto pandêmico. Depois, foram transcritas para que o material fosse analisado e interpretado. O grupo representativo de cada unidade escolar continha: professores representativos das disciplinas do Inova Educação, nas disciplinas de Eletiva, Projeto de Vida ou Tecnologia, variando a quantidade por escola, entre três ou cinco docentes, além de um ou dois gestores (coordenador geral ou coordenador de área). Salientamos aqui que na maioria dos casos, um único professor leciona mais de uma disciplina do INOVA, por isso, a disponibilidade de participação de cada docente variou em cada unidade. A pesquisa foi realizada, então, totalizando um grupo focal em cada unidade escolar.

Ao delinear a presente pesquisa, conforme exposto anteriormente, optamos por investigar como os educadores pensam, analisam as propostas educacionais em curso, especificamente para o nível médio, com a intenção de revelar as concepções que dirigem as ações destes profissionais da educação, explicitando a própria configuração inculcada das políticas públicas, que obscurecem as intencionalidades ideológicas da educação que, em última instância, formam os novos cidadãos. A escolha representativa dos integrantes da comunidade

¹⁷*Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro. As informações coletadas e os resultados do questionário serão transmitidos automaticamente. Em atividades on-line, crescentes no momento de distanciamento social devido aos protocolos contra COVID-19, foi uma ferramenta muito utilizada, para diferentes finalidades. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Forms. Acesso em: 14 mar. 2022.

escolar teve como objetivo conhecer a fundo como é o trabalho na unidade escolar. De acordo com Fairclough (2001, p. 31),

o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso.

A investigação se pauta no método materialista histórico-dialético, que se caracteriza pelo movimento do homem social no processo sócio-histórico. A epistemologia crítico-dialética, de acordo com Severino (2001, p. 19), “é o paradigma epistemológico que se tem revelado mais fecundo para dar conta da especificidade dos problemas políticos e pedagógicos, mostrando assim sua relevância atual para a pesquisa educacional”. Sobre a dialética, Gil corrobora a afirmação:

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (GIL, 2008, p. 14).

O caminho do método de investigação da pesquisa social conduziu a compreensão dos dados levantados por meio da pesquisa de campo, que suscitou na interpretação das percepções dos participantes sobre o tema da investigação, já explicitado anteriormente. Assim, a pesquisa é condicionada ao método e à análise dos dados obtidos. Nesse sentido, Gamboa (2007, p. 34):

[...] nos apresenta a dialética como o processo da construção do concreto do pensamento a partir do concreto real. O que se denomina concreto não é mais do que a síntese de múltiplas determinações mais simples, é o resultado, no pensamento, de numerosos elementos cada vez mais abstratos que vão ascendendo até construir o concreto. O concreto é concreto porque é a síntese, e a unidade do diverso é o resultado e não o ponto de partida. Para uma maior compreensão da dialética é importante distinguir o concreto real, que é o objeto real que se deve conhecer, e o concreto do pensamento, que é o conhecimento daquele objeto real.

Portanto, o empírico e o concreto, na pesquisa social, articulam-se e suas complexidades analisadas, de forma articuladas são interpretadas e irrompem a uma nova totalidade. Neste sentido, para a apreensão da realidade, os paradigmas de interpretação de dados necessitam da interpretação entre sujeito-objeto, ou seja, a relação entre docentes e escola, para a compreensão da questão central, que é a concepção dos educadores sobre as políticas públicas para o Ensino Médio.

A atuação científica no contexto educacional envolve elementos complexos e duais com

necessidade de haver um caminho, um método filosófico-científico. A educação, portanto, é aqui referenda pela dialética marxista como paradigma de interpretação de uma realidade contextual.

O pensamento, neste método, é a reflexão do empírico, do real aparente e por meio de reflexões, consegue-se compreender de maneira mais elaborada o concreto pensado, a essência do objeto em suas múltiplas determinações. De acordo com Saviani (2007, p. 91), “a construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.” A dialética permite a movimentação do pensamento, enquanto a atuação e organização do homem na sociedade, diz respeito à materialidade histórica do método.

A categoria trabalho é a centralidade do pensamento marxista, pois, num caráter filosófico, é essa a categoria central e vital da relação entre o homem, a natureza e a sociedade. Considerando o contexto capitalista do mundo do trabalho, a atividade vital é explorada, definindo um processo de alienação. Esse procedimento contraditório de exploração e desumanização pode estar intrinsecamente relacionada ao fazer docente se situarmos o fazer educativo construído historicamente, pois, como afirma Saviani (2007, p. 4), “o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A empreitada de resistência, que deve ser coletiva, torna-se emblemática quando atores escolares reiteram um papel de reprodutor das políticas verticalizadas e hegemônicas. O tema da pesquisa sobre a percepção dos educadores em relação às políticas públicas torna-se, então, primordial para referenciar ações contra-hegemônicas no exercício da profissão, tendo como ponto de partida da investigação, a centralidade da escola no processo das novas configurações de alienação diante da expansão da sociedade capitalista.

Após a coleta de dados da pesquisa de campo com os atores sociais, a análise dos dados transcritos sobre a percepção docente foi referendada na correlação entre discurso e poder. Sendo a linguagem uma atividade dialética que pode orientar tanto a reprodução ideológica como a ressignificação e reestruturação de uma realidade, a investigação e a análise dos dados foi embasada na corrente da Análise Crítica do Discurso (ACD), teoria que dialoga com o campo das ciências sociais, história e filosofia. Na Análise Crítica do Discurso, “o discurso é uma forma de materialização ideológica, como identificaram os marxistas em outras instâncias sociais” (PÊCHEUX, 1990. *Apud* MELO, 2009, p. 3). Para Fairclough (2001), o discurso, sendo uma prática social, pode tanto ser instrumento de molde ideológico, como também ser transformador de uma realidade social. Para a Teoria da Análise do Discurso, há “relações de poder, institucionalização de identidades sociais, processos de inconsciência ideológica, enfim,

diversas manifestações humanas.” (MELO, 2009, p.3).

A Análise Crítica do Discurso (ACD) trouxe contribuições para a discussão teórica e metodológica da percepção docente após o levantamento de dados na pesquisa de campo, à medida que, por meio do seu embasamento teórico, foi possível analisar os diversos discursos, seja dos educadores, seja dos documentos formais, no intuito de desvelar conexões entre o texto e o contexto histórico das modificações das políticas públicas para a última fase da educação básica - o Ensino Médio, buscando a interface entre os aspectos sociais e os mecanismos da linguagem. De acordo com Fairclough (2001, p. 113), “a investigação dos princípios interpretativos que são usados para determinar o sentido, permite compreender o investimento político e ideológico de um tipo de discurso”.

A ACD, tratando-se de uma teoria transdisciplinar, configura-se como uma maneira investigativa de rever as formas linguísticas no viés da manutenção e transformação social. A verificação da forma dialética em que as estruturas sociais engendram na linguagem, representa o rompimento de fronteiras epistemológicas no sentido de compreender a abordagem sociodiscursiva.

Por fim, informamos que o projeto de pesquisa, ponto de partida para realização dessa pesquisa, foi apresentado ao Comitê de Ética local (UNESP/Campus de Franca/SP) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelos participantes envolvidos nos grupos focais, após a devida apresentação dos objetivos da pesquisa, conforme aprovação na Plataforma Brasil em 15/06/2021 do Comitê de Ética em Pesquisa-CEP, sob o **CAAE: 44626521.1.0000.5408**.

Informamos ainda que após o término desta pesquisa, comprometemo-nos a socializar os resultados obtidos com todas as escolas e, especificamente, com todos os participantes da pesquisa. Essa socialização será realizada através da entrega de cópias da tese para as escolas participantes e também a organização de apresentação dos resultados em reunião, abrangendo todos os representantes da comunidade escolar.

A estrutura organizativa da tese está embasada em três capítulos, sendo: Introdução; Capítulo 1- Categorias teóricas fundantes; Capítulo 2 - A política de Educação Básica no Brasil: aspectos históricos e contemporâneos; Capítulo 3. A percepção dos educadores acerca da política de educação da reforma do ensino médio a partir da realidade do município de Franca-SP, com aprofundamento na análise de dados; Considerações Finais.

Na Introdução, apresentamos o objeto da pesquisa, assim como os objetivos, documentos norteadores para as análises e elencamos as categorias fundamentais para a análise dos dados.

No capítulo primeiro, as categorias teóricas são apresentadas, articulando a educação à formação da sociedade. Subdividido em quatro itens, este capítulo como um todo evidencia autores que corroboram para elucidar as relações socioeconômicas e de trabalho, no contexto do capital, tais como Antônio Gramsci, Paulo Freire, Karl Marx, Michael W. Apple, Dermeval Saviani, Diniz-Pereira, Gaudêncio Frigotto.

No capítulo segundo, subdividido em seis itens, e um subitem, verifica-se a educação utilizada pela superestrutura hegemônica em permanências, tendo na escola o armamento poderoso para afirmar a hegemonia dominante e intensificar a divisão social entre as classes, sobrepondo ainda mais a concepção entre dominantes e dominados.

No capítulo terceiro, subdividido em seis itens e três subitem, o resultado da pesquisa de campo é ressaltada. Subdividido em seis itens e três subitens, neste apresenta-se o perfil dos sujeitos da pesquisa, as informações obtidas por meio do questionário via *Google Forms* e da análise do discurso evidenciado no grupo focal, com a aplicação da Análise Crítica do Discurso para evidenciar a percepção dos participantes sobre a política de educação na reforma sob a Lei nº 13415/2017.

Nas Considerações Finais, há a sintetização das evidências obtidas na realização desta pesquisa. Ressaltamos aqui alguns elementos contidos neste item da pesquisa, os quais destacamos que compreendemos a educação como instituição social utilizada como mercadoria para produção de outras mercadorias, ou seja, produção em massa de mão de obra, para atender ao capital. Compreendemos o discurso hegemônico imbricado nas relações docentes, de maneira velada. Verificamos os cursos pedagógicos como itens comercializados ao seus clientes docentes, em que a prática educacional torna-se um modelo de mercado com efeitos na política educacional, evidenciando pressupostos para ampliação de habilidades e competências na proliferação da égide hegemônica, retomando conceitos da pesquisa bibliográfica e documental, além de endossar a análise desta pesquisa, com elementos críticos da pesquisa de campo, no discurso introjetado e evidenciado no grupo focal.

CAPÍTULO 1

CATEGORIAS TEÓRICAS FUNDANTES

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 1997)

A fundamentação teórica da pesquisa sedimenta-se nas seguintes categorias: concepção de trabalho ontológico e na sociedade capitalista e também o conceito de trabalhador coletivo; concepção de educação e de política de educação; formação docente e currículo; hegemonia, ideologia e intelectual orgânico; educação básica, e especificamente - ensino médio; educação libertadora na perspectiva de Paulo Freire.

Em Marx (1985), referenciamos a partir de *O Capital* - livro I- a concepção de trabalho em seu princípio ontológico, nas considerações em que o trabalho é a categoria fundante do mundo e dos homens. A essência da categoria valor-trabalho foi elencada com vistas a contextualizar a função docente na intensificação das condições de exploração da força de trabalho em conceitos do trabalho produtivo e improdutivo na produção da mais-valia ou do fazer rentável do capital. Em *O Capital*, livro III, aprofundamos a discussão do fazer docente necessário ao capital e ao regime político, na produção indireta de lucros ao capital, pois, os docentes não criam mais-valia, mas corroboram para que o capital se aproprie da parte da mais-valia gerada em seu processo de produção em massa de mão-de-obra qualificada e ‘alienada’, para atender ao mercado. Embasados na leitura articulada de *O Capital*- Livros I, II e III, evidenciamos os docentes na venda da força de trabalho despossuídos do meio de produção. A categoria de trabalhador coletivo foi discutida, buscando evidenciá-la à consciência da classe trabalhadora docente em sua capacidade imanente de incorporar em seu fazer pedagógico, um projeto de movimentos sociais.

Embora o tema Educação não apareça como objeto central nos escritos de Marx, suas contribuições estão enveredadas nas relações socioeconômicas, trabalho e capitalismo, na conjuntura da sociedade, mesmo porque, não é possível ver a educação de uma maneira isolada, como um conjunto de elementos à parte de toda a estrutura social. Os aspectos educacionais nos escritos de Marx propõem o desvelamento dos mecanismos educacionais para além do Estado capitalista. De acordo com Luporini, “o homem nasce, de fato, na sociedade, mas não nasce social; assim, se torna pela educação que o faz assumir, pouco a pouco, aquela sua

situação de fato é originária" (1966, p. 61).

A estrutura escolar, não natural, cristalizada no processo histórico de formação da estrutura produtiva da sociedade, não foi proposta e desenvolvida de maneira arbitrária. Há, portanto, uma intrínseca relação entre educação e trabalho produtivo, na formação de trabalhadores como essenciais na base de produção para a acumulação capitalista.

Outra proposta muito apreciada pelos burgueses é a da 'instrução', mas especialmente do 'ensino industrial' geral. Nós não chamaremos a atenção para a contradição absurda que reside no fato de que a indústria moderna substitui cada vez mais o trabalho complexo pelo trabalho simples. [...] O real sentido da instrução para os economistas filantropos é o seguinte: ensinar a cada operário o maior número possível de ramos industriais, de tal modo que, se ele for expulso de um ramo pela introdução de uma nova máquina ou por uma modificação na divisão de trabalho, possa se empregar em outro lugar o mais facilmente possível (MARX *apud* NOGUEIRA, 1990, p. 116-117).

A educação nos preceitos marxianos carrega o conceito de omnilateralidade como importante para a formação humana para além da limitação da sociedade capitalista. A omnilateralidade traz oposições ao conceito de unilateralidade no contexto alienante da divisão social do trabalho nas relações burguesas. O socialismo revolucionário de Marx, ao apropriar-se da tradição burguesa, desvela o projeto de formação da sociedade, no contexto fragmentado da dualidade do ensino, em que o ensino intelectual é negado ao setor público, fortalecendo para a massa da sociedade, o ensino operativo e instrumental, podendo, no decorrer do processo, o conhecimento de consciência de classe para a construção revolucionária. Neste projeto de educação, o trabalho humano torna-se alienado e a vida social é determinada pela valorização do capital, apoiado em manifestações fetichizadas. Na unilateralidade, o conhecimento do todo é historicamente expropriado.

É um produto da divisão manufatureira do trabalho se opor-lhes às forças intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e poder que os domina. Esse processo de dissociação começa na cooperação simples, em que o capitalista representa em face dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social de trabalho. O processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, convertendo-o em parcial. Ele se completa na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a força a servir ao capital (MARX, 1985, p. 283).

A complexidade da educação para a formação do homem trabalhador, na sociedade capitalista, carrega em si, a alienação da totalidade, expropriando o conhecimento para garantia do sobre-trabalho. A formação fragmentada cristaliza a divisão social e promove a formação do proletário assalariado de baixa cultura, além de corroborar pela formação do analfabetismo político/analfabetismo funcional. Neste sentido, a educação é utilizada como controle das

classes dominantes, compreendida pela superestrutura para dominar a classe proletária.

A educação, no entanto, pode ser transformadora. De acordo com Brandão (1984, p.12), a educação pode tanto “ser imposta por um sistema centralizado de poder ou pode existir de forma livre entre os grupos. Pela educação se pensa tipos de homens, pois ela existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais.”

Em Saviani (2011), debruçamos na categoria concepção de educação e política, discutindo os pontos de convergência entre política e educação, na necessidade de defini-las individualmente em suas distinções e especificidades e identificá-las em seus fenômenos inseparáveis da atividade docente. Compreendemos a interferência da política na educação em seu viés hegemônico e dominador. Adentramos nas duas dimensões essenciais para a manutenção social: 1ª - o saber educacional, disciplinar, intelectual e 2ª - o saber político, sectário, dogmático. Tais dimensões repelem-se em disputas hegemônicas, sendo complementares entre si e interpenetram-se em dependência recíproca entre política e educação.

Para a categoria formação docente e currículo, evidenciamos em Michael Whitman Apple (1982) as relações entre o currículo e as esferas ideológicas da sociedade. Buscamos compreender os elementos de controle e reprodução do currículo que viabilizem uma educação castradora e arbitrária. O autor questiona a relação entre educação e sociedade; poder e cultura, embasando o currículo na recriação ideológica hegemônica de grupos e classes dominantes.

Sobre a formação inicial e continuada de professores, abarcamos os princípios de Diniz-Pereira (2002), em que ressalta os modelos bancários introjetados em toda a formação docente e defende a transformação da prática docente viabilizada pela formação inicial. O autor ressalta ainda que as condições de trabalho e a falta de investimentos na educação fortalecem a precariedade da formação continuada.

As categorias hegemonia, ideologia e intelectual orgânico tiveram o aparato dos estudos de Gramsci (1995). De acordo com o autor, os poderes político, econômico, social e cultural possuem um viés ideológico e têm o objetivo de assegurar os seus interesses hegemônicos de forma continuada.

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, aliás, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção “verbal” não é inconsequente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação,

nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, uma consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (GRAMSCI, 1995, p. 20).

Neste sentido, o intelectual orgânico responsabiliza-se por despertar a consciência coletiva da classe oprimida, atuando internamente ao sistema com vistas à emancipação. De acordo com o autor, o aluno representa na escola e a sociedade civil, pois “a consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizada), sendo, a consciência, então, o reflexo da fração da sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc.” (GRAMSCI, 1979, p.131, grifos do autor). A partir deste preceito, o docente, indo além do engessamento de sua formação, poderia estar apto a mudar uma realidade, prevalecendo assim, uma transformação cultural, difundindo percepções contra- hegemônicas.

Dai porque é possível dizer que, na escola o nexo instrução -educação- somente pode ser representada pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura representados pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 1979, p. 131).

Para a categoria educação básica e especificamente ensino médio, utilizamos os preceitos de Frigotto e Motta (2017). De acordo com o autor, a reforma do Ensino Médio fez-se de maneira urgente, com estreita relação entre a MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). A intencionalidade da urgência apresentada para a reforma tem viés ideológico condizente com a cultura hegemônica.

O viés ideológico diz respeito à intencionalidade de alavancar a produtividade com vistas ao crescimento econômico no Brasil, ajustando e reestruturando assim, o currículo do Ensino Médio em conformidade às necessidades de formação para atender ao mundo do trabalho. Neste sentido, Frigotto e Motta (2017) embasam nossa pesquisa, no viés da reforma Educacional, no sentido de desvelar o investimento em capital humano¹⁸ para atender as

¹⁸A base empírica de Schultz no desenvolvimento do que foi denominada de “teoria” do capital humano foi a observação de que as famílias que investiam mais em educação formal e em saúde tinham retornos maiores do que as demais. Como positivista e empirista, ao ver a dificuldade de mensurar a saúde, abandona este indicador e fica apenas com a educação. Ao final do seu experimento, na comparação entre o Produto Interno Bruto (PIB) e a escolaridade, Schultz encontra uma correlação altíssima entre ambas. Daí conclui, sem levar em conta o processo histórico marcado pela desigualdade entre as classes sociais e nações, que o investimento em educação é algo tão ou mais rentável que os demais investimentos. (FRIGOTTO, 2015. p. 216). Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 13, Nº 20/2015. Acesso em: 22 mar. 2022.

necessidades do mercado.

A categoria educação libertadora foi referendada com os preceitos de Paulo Freire (1967). De acordo com o autor, é possível romper com o processo histórico, enraizado, de exploração e opressão por meio da educação. A educação problematizadora ou humanista rompe com a educação bancária e substitui o modelo tradicional.

Os círculos de cultura, de acordo com o autor, promovem os alunos enquanto sujeitos que transformam o mundo. Para Freire, o homem precisa tomar consciência de que é massificado, a partir dessa consciência que é possível superar a massificação. Para o autor, “não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação” (FREIRE, 1967, p. 93).

É necessário reinventar a educação como compromisso de uma sociedade em mudança. A renovação educacional exige uma mudança da estrutura social, a partir do contexto de desenvolvimento individual e social, para o combate à alienação e à desumanização. Esta pesquisa é relevante uma vez que analisa as múltiplas determinações alienantes que condicionam o fazer docente da educação básica, especificamente no Ensino Médio.

Apenas um número reduzido de pessoas consegue desenvolver uma prática social antagônica à ordem da educação em massa. Estes são os intelectuais orgânicos que podem ser sabotados pelo poder ideológico e político do capital, em sua formação aprofundada, nas universidades. Muitas universidades foram criadas na perspectiva autoritária e conservadora. Os intelectuais orgânicos do capital incorporam a ideologia dominante e com o diploma em mãos, corroboram para disseminá-la e intensificá-la nas diversas funções sociais. A educação assume então a sustentação ideológica da doutrina neoliberal. De caráter expansionista, as universidades engendram a política de formação para legitimar o interesse da doutrina neoliberal. A exploração do trabalho tem o fortalecimento da nova forma de luta pela hegemonia, por meio da pedagogia da hegemonia, fazendo da escola o principal aparelho de reprodução burguesa e de formação dos intelectuais.

Considerando a complexidade que abarca o tema, a pesquisa não pode ser delineada de maneira fragmentada, isolada do contexto social que a engendra. É preciso um levantamento de determinações históricas na construção da política educacional do Brasil, como também para a formação docente, considerando-se a atuação hegemônica do Estado nas condições objetivas do trabalho docente e da implementação de políticas educacionais. Respalando-nos teoricamente nas perspectivas marxistas sobre a importância do trabalho para o homem enquanto prolongamento de sua atividade natural, a verificação da atuação do

professor/educador enquanto intelectual orgânico, foi respaldada nos preceitos gramscianos e freirianos, portanto, a concepção de educação, de política de educação que fundamentam essa pesquisa está sedimentada na perspectiva crítica, emancipatória.

A pauta educacional, sendo permeada por interesses ideológicos, de disputas entre as classes sociais fundantes da sociabilidade capitalista – capital e trabalho - utilizam-se das instituições escolares como estratégia, como subjugação do sujeito dentro do sistema neoliberal, tendo na escola o armamento poderoso para afirmar a hegemonia dominante e intensificar a divisão social entre as classes - dominantes e dominados. A função do educador, enquanto intelectual orgânico, remete às denúncias da exploração capitalista num movimento dialético de reflexão-ação-reflexão que decorre na tomada de consciência social e na movimentação da luta contra-hegemônica. Essa vertente contribui significativamente para a formação de sujeitos políticos, de direitos, portanto, politizados para influenciar nas transformações societárias em curso, no processo histórico de uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico.

Ao articular a educação à formação da sociedade, respalda-se que a autonomia, democracia, equidade e protagonismo sejam evidenciados nas propostas das políticas educacionais. Neste sentido, contraditoriamente à égide hegemônica, a escola também pode possibilitar espaços propícios para o desenvolvimento dialético entre o crescimento individual de cada estudante e a formação para a vida em sociedade. Desvelando o mecanismo da sociabilidade capitalista, há possibilidades de favorecer a construção de uma consciência crítica e propositiva que contribua com as transformações societárias. Salienta-se a necessidade desta pesquisa na construção de conhecimentos e debates no que se refere ao desvelamento das políticas educacionais e viabilize espaços de enfrentamento por parte dos educadores, envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo, desencadeado pela escola.

A pesquisa contribui com as reflexões acerca da temática supracitada e possui a pretensão de ser referência para a formação docente e a prática pedagógica na direção da análise crítica das políticas educacionais, visando à busca de estratégias para recuperar a real função social da educação. Cientes da temática em processo de sucateamento no contexto da política educacional e no acirramento do capital, esta pesquisa prevê a continuidade do tema em outros momentos e com prosseguimento de outros pesquisadores.

1.1 APONTAMENTOS SOBRE AS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DE GRAMSCI

No contexto de crise do modelo do liberalismo, na fase de militância de Gramsci, a

Europa passava por condições repressivas por parte do Estado. A sua contribuição teórico-filosófica não pôde dissonar sua perspectiva de vida diante do cenário político, econômico e social da época. Nascido com uma deformidade cervical em 1891, na Sardenha-Itália, num contexto familiar de pai preso e família numerosa, com seis irmãos, passou por destacada dificuldade financeira. Com grande capacidade intelectual, ganhou bolsa de estudos, filiou-se ao partido socialista, e logo após a década de 1921, aliou-se à facção comunista, tornando-se um líder representativo da facção, cujo principal objetivo era abolir o capitalismo vigente, época em que o fascismo de Mussolini concentrou grandes poderes frente à atuação do Estado, perseguindo e exilando os líderes oposicionistas do governo.

Em 1926, Gramsci foi levado à prisão, saindo apenas para gozar da morte, já muito debilitado pelos maus tratos de dez anos de cárcere. Suas obras foram escritas, portanto, antes da prisão, publicadas em jornais e revistas socialistas em que era partidário e no cárcere. Com a reunião de cartas que não foram produzidas para a publicação, estas ocorreram após sua morte e completam as obras de autoria de Gramsci. Os escritos na prisão compõem conjuntos de anotações diversificadas em notas conhecidas como “cadernos miscelâneos”. Depois de 1932, os cadernos foram agrupados de acordo com as temáticas. No entanto, de maneira complexa e sem a intenção de publicação, o autor trabalhava com os vários temas, pulando as páginas para preenchê-las depois. De acordo com Simionato (2002), o cárcere possibilitou a Gramsci a elaboração de 33 cadernos escolares. A primeira edição dos cadernos, organizada por seu amigo, Palmiro Togliatti, compunha 6 livros, destacando 29 dos cadernos em temas estanques. Em 1975, o Instituto Gramsci, na Itália, faz uma nova edição, em 4 volumes. Ainda, de acordo com a autora (SIMIONATO, 2002), as obras de Gramsci são lançadas no Brasil, após o período de distensão, na década de 1970.

As profundas transformações políticas da época de Gramsci e sua condição de vida propiciaram reflexões intensas em que o autor questionava a exploração do proletariado. De acordo com o filósofo, a revolução empenhada por Mussolini era uma revolução passiva em meio ao acirramento da crise. O fascismo surge no cenário de contradições expressivas de crise da Revolução de 1917, e tinha como principal arma, o domínio total, extrema coerção, além do *status quo* do sistema capitalista, em que a supremacia hegemônica mantém o domínio.

O processo de transformação societária engendra revoluções que provocam rupturas. Na revolução passiva, há uma diligência dos intelectuais orgânicos, expressos pela organicidade dos grupos, para perpetuar a hegemonia, pautando suas ações nas massas populares. O *status quo* da burguesia é mantido, não determinando, pois, um novo modo de produção, nem

revolucionando as superestruturas. Diante da crise hegemônica, a estrutura de força precisa recuperar o consenso das massas. Para tanto, há a utilização da mídia, para forjar um consenso de massa, e consequentemente “fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados” (GRAMSCI, 2007, p. 96-97). Caso não haja a recuperação do consenso das massas, essa recuperação se dá por meio da força. A força do Estado provém de sua organização política. Tal organização promove, pois, a revolução passiva, em que desorganiza a classe opositora, incorporando-a, de certa forma, no consenso, permitindo, de maneira revolucionária ou reacionária, a coerção do Estado e a permanência da burguesia na supremacia hegemônica.

[...] toda revolução passiva desenvolve um ‘conservadorismo ou reformismo temperado’, que rompe a livre dialética política das contradições entre as classes e neutraliza, orienta a iniciativa popular, buscando satisfazer muito parcialmente algumas das suas exigências ‘em pequenas doses, legalmente, de modo reformista’. Enfim, na medida em que a revolução passiva tende a resolver os problemas de transformação e direção da sociedade (a hegemonia) pelo Estado (domínio), pelos seus aparelhos administrativos e policiais. A partir do momento em que o conjunto da reprodução social passa através do Estado, ‘a direção política torna-se um aspecto da dominação’ e as massas são finalmente tratadas como ‘massa de manobra’ (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 120-121- grifos do autor).

Para compreender a racionalidade do poder do Estado, Gramsci reportou suas elucubrações no cárcere para verificar como o Estado se coloca como representante da sociedade civil. Nesse ínterim, o filósofo sardo define que ao Estado é atribuída a responsabilidade de igualdade política às massas, permitindo que o indivíduo sinta-se abarcado ao bem comum e que tenha atitudes, na sociedade civil, do direito privado, na lógica do lucro da sociedade capitalista. Neste sentido, o Estado age como se abarcasse o interesse geral, mas tem o propósito de privilegiar apenas uma particularidade, de caráter classista. Dessa forma, Gramsci prevê que, para a manutenção da ordem social, além da coerção, o Estado dissemina valores que se vinculam, dialeticamente, constituindo um vínculo orgânico de organização da sociedade.

Estes sistemas influem sobre as massas populares como força política externa, como elemento de força coesiva das classes dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como fermento vital de transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida. Os elementos principais do senso comum são fornecidos pelas religiões e, consequentemente, a relação entre senso comum e religião é muito mais íntima do que a relação entre senso comum e sistemas filosóficos dos intelectuais (GRAMSCI, 1999, p. 114-115).

O **Estado Ampliado** é composto pela sociedade civil, (instaurada pelas escolas, igrejas, instituições privadas ou não) e pelo Estado político (coerção e força). A sociedade civil faz uso da concordância para solidificar sua hegemonia, buscando angariar aliados, de maneira politizada. O Estado político possui como fator ideológico a dominação. De acordo com Gramsci (2007, p.235):

A divisão dos poderes e toda a discussão havida para sua efetivação e a dogmática jurídica derivada de seu advento constituem o resultado da luta entre a sociedade civil e a sociedade política de um determinado período histórico, com certo equilíbrio instável entre as classes, determinado pelo fato de que certas categorias de intelectuais (a serviço direto do Estado, especialmente burocracia civil e militar) ainda estão muito ligadas às velhas classes dominantes.

O **conceito de hegemonia** é muito difundido nos cadernos de Gramsci. As relações de força e a centralidade do poder político e poder civil estão envoltos nas transformações históricas. Para Gramsci, (2007, p. 263) “tem-se uma forma extrema de sociedade política: ou para lutar contra o novo e conservar o que oscila, fortalecendo-o coercivamente, ou como expressão do novo para esmagar as resistências que encontra ao desenvolver-se, etc”. Nesse sentido, a organização da cultura viabiliza a construção de um consenso de massa. As formas de consciência do homem, na sociedade, determinam o ser social e constituem o bloco histórico e seus elementos de estrutura e superestrutura.

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico (GRAMSCI, 2001, p.20- grifos do autor)

A hegemonia compõe a superestrutura. Essa hegemonia, de acordo com o intelectual sardo, é a dominação ideológica na relação de poder, utilizando-se de instrumentos sofisticados como estrutura ideológica de coerção em potencialidade para envolver a estrutura (sociedade civil). Não há, no entanto, a dicotomia entre estrutura e superestrutura, mas sim, interações dialéticas.

As relações de força dessa interação são medidas de acordo com a organização dos grupos. As múltiplas manifestações dos movimentos sociais podem desorganizar a base hegemônica e garantir uma luta contra-hegemônica.

De acordo com Gramsci, a atividade humana deve ter uma função revolucionária. A luta

política deve constituir e envolver um momento catártico, elucidando a filosofia da práxis. A tradutibilidade do movimento reflexão-ação possibilitaria o movimento articulatório e dialético da realidade objetiva da superestrutura. Através do conhecimento, seria possível a tradutibilidade e a consciência de classe, redimensionando a luta operária para a luta política, como construção das vontades coletivas.

[...] um instrumento ideológico para expandir a consciência das massas sobre o mecanismo da política e da cultura e sobre a determinação histórica e econômica das ideias, tornando as massas populares melhor capacitadas para controlar suas vidas e “dirigir” a sociedade ou “controlando os que a dirigem”. (MONASTA, 2010, p. 30).

Como superação do senso comum, o autor formula que a luta de hegemonias seria conseguida por meio da concepção de ordem intelectual e crítica, contrapondo-se à fragmentação. Nesse caso, vigoraria o ‘bom senso’ e a composição de um grupo social homogêneo, de caráter político. Essa nova concepção de realidade afirma uma realidade coerente e transformadora, uma filosofia da práxis. O sentido desta prática é ir além do mecanicismo e fatalismo. Para o rompimento com a subordinação, a filosofia da práxis faz-se primordial como elemento de coesão, conhecimento e movimento cultural. A culminância da organicidade da filosofia da práxis pode ser efetivada por meio dos princípios e ações dos intelectuais orgânicos.

Por intelectuais, deve-se entender [...] todo o estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo [...]. Para analisar a função político-social dos intelectuais, é preciso investigar e examinar sua atitude psicológica em relação às classes fundamentais que eles põem em contato nos diversos campos: têm uma atitude “paternalista” para com as classes instrumentais ou se consideram uma expressão orgânica destas classes? Têm uma atitude “servil” para com as classes dirigentes ou se consideram, eles próprios, dirigentes, parte integrante das classes dirigentes? (GRAMSCI, 2004, p. 37).

No patamar da filosofia da práxis, estrutura e superestrutura não possuem uma linha demarcatória, inter-relacionando-se constituindo-se o bloco histórico. Os intelectuais orgânicos caracterizam-se pelo desvelamento das contradições societais, buscando uma construção de novos dirigentes, por meio da formação de uma consciência crítica das contradições sociais, a qual possibilitaria uma contra-hegemonia, ou uma hegemonia popular, da vontade coletiva.

O processo de consciência para compor uma força hegemônica, organizada por interesses da massa humana deve sobrepor aos interesses dos intelectuais tradicionais, que segundo Gramsci, são representantes de uma continuidade histórica, influenciando com a coerção

subordinada à hegemonia exterior. Romper com a categoria dos intelectuais tradicionais é elevar o homem ao nível ético-político.

O movimento histórico-dialético de luta social abarca inquietações que se encontram e se modificam na conscientização ao enfrentamento e disputa pela hegemonia. A filosofia da práxis envolve as relações sociais cotidianas, com o engajamento político necessário para proporcionar rupturas no movimento histórico-social.

Gramsci remete suas concepções de mudança político-social ao intelectual orgânico. As categorias formadas historicamente como intelectuais ligados a grupos sociais são mediatizados pelo conjunto das superestruturas. Atingir a hegemonia é o objetivo de um grupo subalterno, por meio de armas ideológicas que suscitem um novo Estado. Freire (1997), coloca na educação a possibilidade de promover rupturas e transgressões ao homem que, inacabado, se constrói nas relações. A articulação do pensamento contra-hegemônico por meio da prática educativa possibilita a ascensão crítica e consciente das massas alimentadas por uma educação libertadora.

A percepção da conjuntura dominante permite a desmistificação e o desvelamento do senso comum e da realidade contraditória e alienante. Nesse processo educativo, a práxis pode ser empenhada na construção de uma nova hegemonia, que vá ao encontro dos interesses da classe subalterna.

É nesta perspectiva que justificamos os apontamentos sobre principais concepções de Gramsci, por servir como um despertar para a real contribuição que pode advir do processo educativo realizado por educadores que reconhecem a dimensão ético-política da sua prática profissional em qualquer espaço educacional e, apesar da hegemonia dominante prevalecer nos umbrais da política educacional em todos os níveis e modalidades de ensino, possam se unir para construir uma contra-hegemonia.

1.2 A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Nascido no ano de 1921, privado de bens materiais, Freire teve uma infância pobre em Recife/PE. Em sua rotina dura, descobriu-se como crítico do sistema capitalista, pôde perceber a defasagem do método educativo de até então, devido à descontextualização de um universo temático. Paulo Freire pesquisou que o ensino deveria ser mediatizado, de uma maneira diferente, afirmando em entrevista que “não tem nada de introjetar e extrojetar, o negócio é na base da compreensão crítica da palavra [...] É a compreensão crítica do próprio pensamento. Tu não podes ter pensamento e linguagem sem realidade concreta” (FREIRE apud GADOTTI,

2012 p. 83-86).

O autor sistematizou, no ano de 1963, a alfabetização de trezentos adultos em Angicos-RN, em quarenta horas. Para tanto, teve como primazia a leitura do mundo, antecedendo a leitura da palavra. Após o sucesso do projeto que ficou conhecido como “Quarenta horas de Angicos”, foi elaborado, no Rio de Janeiro, com o auxílio de movimentos sociais e do movimento estudantil, o ‘Programa Nacional de Alfabetização’, que visava reestruturar a práxis político- pedagógica do Brasil e provocar uma transformação social, com a alfabetização de milhões de brasileiros no período de dois anos, buscando desvelar a ideologia dominante.

No contexto da ditadura militar no Brasil, período da década de 1964- 1984, os esforços para a posição democrática e de libertação conferiram aos movimentos sociais, que combatiam a ditadura militar e lutavam por uma sociedade democrática, a inspiração para a busca da direção política. O ideário das atividades, nesse contexto político, mobiliza estudantes, trabalhadores e sindicatos, movimentos culturais e sociais contra a repressão. Essa nova prática social provocou uma ruptura na educação de até então. As experiências significativas na construção de uma nova sociedade possibilitaram a experimentação de uma práxis social que expandiu a compreensão de cidadania. O programa foi logo interrompido com o golpe militar, em 1964 e Paulo Freire foi exilado. Suas ideias eram consideradas, pelo governo militar da época, como perigosas, subversivas, quando, na verdade, pretendia desvelar a realidade social e portanto, contribuir no processo de constituição de uma consciência crítica.

Os movimentos sociais, para Paulo Freire, seriam capazes de impulsionar uma sociedade, angariando esforços para uma conscientização coletiva, que sobreponha aquele grupo, questionando permanências e viabilizando novos olhares, ressignificando os espaços e as ordens opressoras, pois, “superada a contradição, o que antes era mera transformação ‘assistencializadora’ em benefício, sobretudo, da matriz, se torna desenvolvimento verdadeiro, em benefício do ‘ser para si’ (FREIRE, 1967, p. 92, grifo do autor).

Nesse ínterim, Paulo Freire, militante da educação popular via conscientização social, foi exilado do país. Morou na Bolívia, Chile, debruçando-se sobre o movimento da reforma agrária. Lecionou nos Estados Unidos, em Genebra, na Suíça. Trabalhou em São Tomé e Príncipe, sendo importante figura na reforma educacional de Guiné-Bissau e Moçambique (GADOTTI, 2012, p.62). Foi no exílio que Freire conseguiu olhar para o Brasil com o distanciamento necessário para compreender a necessidade do desvelamento da opressão. A conscientização das massas estava imbricada à alfabetização.

A opressão utiliza-se da violência para imperar. No quesito política educacional brasileira, a opressão possui raízes históricas. O início da educação formal, no Brasil, a partir

da colonização, foi marcado por confrontos. O objetivo maior da inculcação da cultura europeia via descontextualização cultural indígena era a formação da massa submissa para enriquecimento da elite. A educação inicial tinha a violência como prática fundante do ensino. Suas raízes permearam a história da formação do país. Os castigos físicos, a imposição cultural e ideológica, permeiam a configuração da sociedade. Para Apple (2006, p. 103, grifo do autor)

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam as regras, as rotinas para manter a ordem, o currículo [...]. O controle é também exercido por meio das formas de significação do que a escola distribui: o “corpus formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico.

Nesse sentido, a educação descontextualizada, verticalizada, possui como objetivo primordial a formação em massa de mão-de-obra submissa para a manutenção do poder da hegemonia e crescimento econômico da minoria.

Para Paulo Freire, a educação deve ser realizada pela via de tomada de consciência. Em suas obras: *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Educação como prática da liberdade* (1967), o autor revela a necessidade de libertação dos opressores via educação popular.

A coerção dos setores dominantes, para que a conscientização das massas não seja alcançada, ocorre através de diferentes ferramentas. No Brasil, a ditadura militar foi um dos artifícios utilizados para reproduzir a ideologia do ofuscamento. As relações econômicas, no sistema do capital, são imbricadas, de maneira que envolvem todos os elementos da sociedade chamados de ‘sistema orgânico’, tendo a dominação e a subordinação como pressupostos. Essa regulamentação sociometabólica está entrelaçada ao capital, garantindo a produção generalizada de mercadorias e, por conseguinte, a produção de lucros, via desumanização dos sujeitos.

No contexto contemporâneo, a partir da década de 1990, ocorre uma nova configuração de ofensiva neoliberal de superexploração da classe trabalhadora, para garantir a acumulação do grande capital financeiro. Neste contexto se faz urgente recuperar o pensamento de Paulo Freire para mobilizar estratégias de resistências.

A proposta da educação libertadora surge como necessidade urgente para ressignificar a cidadania atrelada à luta pela democratização e a articulação dos poderes político, econômico, social e cultural à camada popular.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser

social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (FREIRE, 1996, p. 46).

A pedagogia libertadora é a chave para a transformação da sociedade, alicerçada numa práxis de colaboração e participação, capaz de gerar o desvelamento necessário para compreender o discurso hegemônico e alçar a contra-hegemonia. Considerando a importância das formulações teóricas de Paulo Freire, para compreender e desvelar possíveis estratégias de luta nesse momento histórico, os preceitos dos seus escritos são norteadores para um fazer educacional aliado à verdadeira função social da escola.

A matriz da pedagogia libertadora é a criticidade da massa. A educação popular, de acordo com Freire (1967), tem um dos componentes de sua estruturação como o círculo de cultura. Nesse círculo, o diálogo substitui a imposição como respeito à liberdade e à cultura dos educandos. As palavras geradoras do aprendizado fazem parte do cotidiano do alfabetizando.

Segundo esta pedagogia a palavra jamais pode ser vista como um “dado” (ou como uma doação do educador ao educando), mas é sempre, e essencialmente, um tema de debate para todos os participantes do círculo de cultura. As palavras não existem independentemente de sua significação real, de sua referência às situações (FREIRE, 1967, p. 5).

A aprendizagem ocorre por meio de situação concreta. Os homens que compõem o círculo de cultura são a massa popular, e desde o início, a alfabetização é engendrada por palavras cotidianas do círculo. Dessa maneira, em trinta dias, o aprendizado ocorre, no contexto das relações dos aprendizes, considerando-se, para tanto, a prática social livre e crítica, pois forja a consciência de uma situação social, constituindo-se como um grupo de debate. Nesse ínterim, os homens que compõem o círculo de cultura abrem espaço para ir além de suas relações internas, fundamentando tais discussões em conceitos concretos e que compõem a realidade cultural do grupo.

A tomada de consciência ocorre imbricada à aprendizagem das palavras geradoras. Estas são, pois, referências iniciais motivadoras, para que o coordenador de debates dialogue com o grupo, utilizando-se de pontos referenciais, que são, portanto, contextuais em relação ao um grupo específico, para além de padronizações.

A projeção de imagens configura a estrutura fundante do círculo, orientando a situação de construção do diálogo. Análises ricas em diálogo levam à conscientização e desvelamento de padrões e manifestações hegemônicas. Por meio dos debates, situações corriqueiras vão

tomando dimensões de compreensão para além do que antes era visto. A alfabetização surte efeito ao mesmo tempo em que demonstra um novo mundo, uma ideologia nua em sua significação.

Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que, implicando em todo este esforço de reflexão do homem sobre si e sobre o mundo em que e com que está, o faz descobrir “que o mundo é seu também, que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar— e ajudar o mundo a ser melhor (FREIRE, 1967, p. 142).

O princípio estruturador, societário, discriminatório e hierárquico vai sendo ressignificado e vai tomando uma “posição perigosa” (assim considerada pelas classes dominantes). O homem toma consciência de classe e, aos poucos, vai se distanciando da dimensão submissa e alienante a qual fazia parte. Supera, assim, os limites ingênuos de sua própria existência. O desvelamento das relações ocorre via educação. A educação libertadora.

O pensamento de Paulo Freire é uma importante referência, para pensar a função do educador. Ainda que não se efetive na íntegra a proposta de Paulo Freire, repensar o processo educativo e o docente na relação educador-educando é essencial para viabilizar estratégias na perspectiva de uma ação reflexiva mesmo nos limites das estruturas das instituições educacionais.

Tendo em vista o contexto anterior, foi realizada uma aproximação epistemológica entre os estudos do filósofo, político, marxista, italiano Antonio Francesco Gramsci e o professor e filósofo brasileiro Paulo Reglus Neves Freire, nesta pesquisa, para compreender o poder do Estado e a opressão e refletir sobre a hegemonia neoliberal e a necessidade da transformação crítico-social, possibilitando ao homem da massa, uma nova ocupação hegemônica, nesta pesquisa. Compreende-se a correspondência epistemológica entre os teóricos como potencial, para a apreensão dos elementos sobre o Estado, a política e a emancipação das classes subalternas. O nexos de aproximação entre as teorias é a preocupação comum pelos oprimidos e a possibilidade de transformação social.

O Italiano Gramsci reflete sobre a opressão fascista dos operários entre as décadas de 1916 e 1937, focando suas reflexões na força de coerção do Estado e a formação da mentalidade civil, para barrar a oposição, embasado em categorias de Marx, Engels e Lênin.

O brasileiro Paulo Freire lutava pela emancipação e o “despertar” da classe subalterna,

mediatizados pelo mundo contra a lógica do capital, transformando, de forma crítica, o processo anticolonialista, visando romper, assim, com a condição histórica do sujeito, em um compromisso com a práxis humana. Atuando como educador e político, entre as décadas de 1941 a 1996, preocupou-se não só com a população campesina, e com a construção de sujeitos cognoscentes e protagonistas. Com a ditadura militar, sofreu o exílio, considerado subversivo e antipatriota.

Gramsci (1979) e Freire (1997), consideravam a educação como “estratégia poderosa”, pois, através de uma formação crítica, o homem atingiria consciência capaz de se contrapor aos ditames dos governantes. A proximidade epistemológica entre os intelectuais está no interesse de ambos em favorecer a conscientização dos homens sobre o poder do pensamento crítico. Os dois pensadores lutavam por libertar a classe subalterna da concepção de mundo que vai ao encontro dos interesses do opressor. Para Freire, “não há revolução com verbalismo, nem tampouco com ateísmo, mas com a práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (1987, p. 70).

Os intelectuais orgânicos são comunicadores ativistas de um grupo social que se movimenta contra os interesses da elite e, nesse movimento, conscientiza seus pares a se contrapor culturalmente à dinâmica dos interesses do capitalismo. A atividade intelectual do sujeito volta-se à construção de um novo projeto hegemônico, voltado às classes subalternas. Esse processo de formação crítica da consciência de classe compõe a organização de suas ações políticas, regulada pela viabilização da emancipação humana.

O papel fundamental dos intelectuais orgânicos é o de mediação entre sua classe e o Estado. A supremacia desse grupo deve se manifestar como direção intelectual e moral, e não como domínio (DURIGUETTO, 2014).

Todo grupo possui, portanto, uma camada de intelectuais. A coerção pode ser a ideologia de um grupo que visa à subordinação com vistas às atividades que atendam ao lucro do capitalismo, sendo, para tanto, dirigente dessa classe ou dominante das classes opostas. Romper com esse ciclo faz-se necessário para problematizar e compreender o produto de um processo histórico. O intelectual orgânico consegue promover rupturas da concepção do senso comum e seu vínculo permite guiar a consciência crítica, potencializando a capacidade intelectual em uma construção orgânica, coerente aos princípios crítico-político-filosóficos, transcendendo, assim, a concepção do senso comum, orientando, portanto, uma filosofia da práxis.

Os dois teóricos aqui pesquisados possuem conexões epistemológicas de maneira político-ativistas, revelando-se intelectuais orgânicos que transformaram a realidade crítico-

social da época em que viveram, deixando um legado relevante para compreendermos a repressão do Estado capitalista e sua opressão para impedir a construção de uma sociedade emancipatória.

Somente por meio de uma poderosa estratégia de luta, o conhecimento, que permite, na perspectiva da totalidade, desvelar as mediações, as contradições presentes na realidade social, será possível recuperar a possibilidade de formar cidadãos críticos, que se reconheçam como sujeitos históricos, protagonistas e não meros expectadores. Recorremos a Freire para expressar a perspectiva de educação do presente estudo:

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (1967, p. 11).

Os ‘círculos de cultura’, de acordo com Gramsci, propunham que ‘animadores culturais’ (2001, p. 35) conduzissem a construção de um novo saber, destoados da ideologia capitalista. As problematizações sobre a consciência de classe da camada operária seriam expostas por ‘temas geradores’ (FREIRE, 1987, p. 50), e a percepção da realidade seria expandida e mediatizada via intercomunicação. Diante da periculosidade que tais ideais apresentavam à classe dominante, os pensadores sofreram repressão, cada qual em seu país, em sua época. No entanto, mesmo no cárcere ou no exílio, continuaram a lutar para que seus pensamentos incentivassem uma prática contra-hegemônica e libertadora. A distância espaço-temporal das práxis de Gramsci e Freire não foram capazes de distanciá-los da fundamentação epistemológica de construção revolucionária da sociedade.

1.3 MARX: teoria e método

O Método e a Teoria, em Marx, não se diferenciam por se complementarem reciprocamente, por serem frutos de pesquisas teóricas e empíricas intensas, com procedimentos científicos rigorosos, pautados na clareza de um viés político identitário, ocupando uma transversalidade nas dimensões axiológicas, epistemológicas e ontológicas.

Considerando a produção teórica de Marx e sua abrangência sobre o desenvolvimento capitalista, em meados do século XIX, há uma articulação para a produção de uma teoria social. O conhecimento histórico e a análise da atividade política que envolvia o proletariado vislumbrou uma concepção teórica aliada à prática, na perspectiva da transformação, aliando a

ação da classe trabalhadora à filosofia de superação da submissão que engendra à classe.

A orientação do materialismo histórico-dialético na pesquisa segue a processualidade histórica, tem uma opção política demarcada, com o compromisso na transformação, com expressão crítica, a partir da observação concreta até atingir a abstração, no plano das ideias, contextualizando e buscando o desvendamento das contradições e permanências ao longo do processo, compreendendo as tendências, as prospecções e as perspectivas do objeto pesquisado, considerando a realidade enquanto movimento. O método então, reconhece esse movimento, faz capturas para apreender a realidade, possibilita a análise das capturas, considerando múltiplos determinantes que se interconectam e se expressam na concretude.

Os participantes educadores, pesquisados nesta tese, sendo “concretos”, podem assimilar os conhecimentos historicamente acumulados para ir além das projeções a que são submetidos. Conhecer a realidade aparente e pesquisar suas raízes são processos que permitem surgir uma nova realidade, tendo como centralidade a luta econômica e política com prospecção à superação do capitalismo e encontro da função social da escola, com vistas à emancipação da sociedade.

As bases do referencial epistemológico são a expressão do movimento do real, um processo em curso de constituição, com intercomunicação entre múltiplos determinantes, com elementos explícitos ou mascarados, requerendo uma análise crítica do aparente. A totalidade precisa ser analisada, a partir dos fragmentos capturados do real. Após a análise crítica e rigorosa, os fragmentos voltam à totalidade, para serem ressignificados e novamente analisados, estabelecendo relação entre os fragmentos. Esse movimento dialético e crítico permite apreender o real por sucessivas aproximações, para aprofundar e sistematizar, o que é considerado o concreto pensado. Netto (2011, p.12) afirma que Marx considera "cientificamente exato" (o concreto pensado) como um produto do pensamento que realiza "a viagem de modo inverso", considerando este método como aquele "que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto", único modo pelo qual "o cérebro pensante" se apropria do mundo.

O concreto é concreto por que é a síntese de múltiplas determinações, portanto unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento [...]. O método consiste em elevar-se do abstrato ao concreto, em reproduzi-lo como concreto espiritual. (MARX, 2011, p. 54)

A opção pela fundamentação do materialismo histórico dialético é uma **opção política**, intrinsecamente, como opção de valores, opção para interpretar e realizar a pesquisa,

compreendendo a ciência como **não neutra**, tendo a finalidade da construção de novas formas de sociabilidade. De acordo com Netto (2011, p. 3), “Marx nunca foi um obediente servidor da ordem burguesa: foi um pensador que colocou, na sua vida e na sua obra, a pesquisa da verdade a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista”.

Também no que toca à teoria social de Marx, a questão do método se apresenta como um nó de problemas. E, neste caso, problemas que não se devem apenas a razões de natureza teórica e/ou filosófica: devem-se igualmente a razões ideopolíticas – na medida em que a teoria social de Marx vincula-se a um projeto revolucionário, a análise e a crítica da sua concepção teórico-metodológica (e não só) estiveram sempre condicionadas às reações que tal projeto despertou e continua despertando. Durante o século XX, nas chamadas “sociedades democráticas”, ninguém teve seus direitos civis ou políticos limitados por ser durkheimiano ou weberiano – mas milhares de homens e mulheres, cientistas sociais ou não, foram perseguidos, presos, torturados, desterrados e até mesmo assassinados por serem marxistas (NETTO, 2009, p. 667).

A utilização do método histórico dialético na pesquisa incide, principalmente, nas manifestações das classes fundamentais em relação ao objeto, em face à atualidade, articulando várias áreas, investigando a origem, o processo e desenvolvimento, em suas transições e rupturas e as condições de crise no modo capitalista, com proposições interventivas, tendo como estrutura, o tripé vinculado à estruturação da teoria marxiana que são: Teoria do Valor, Teoria da Alienação, Teoria da Revolução (PRATES, 2005).

Em Marx, o método prescinde em desocultar, com fundamentos, dentro do objeto de estudo, a estrutura, a dinâmica e o movimento da sociedade burguesa, buscando contrastar, de maneira racional, os conhecimentos acumulados, diante dos condicionantes.

Na teoria do Valor, a construção da pesquisa imbricada na fetichização¹⁹ do capitalismo, compreende a inserção precária do indivíduo nos processos sociais, de modo reducionista, compreende, assim, o capitalismo enquanto mecanismo de despolitizar o homem social, legitimando a participação desse homem sem a substância política fundamental.

¹⁹FETICHISMO DA MERCADORIA: Marx nos diz que, na sociedade capitalista, os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente. Essa síndrome, que impregna a produção capitalista, é por ele denominada fetichismo, e sua forma elementar é o fetichismo da MERCADORIA enquanto repositório ou portadora do VALOR. A analogia é com a religião, na qual as pessoas conferem a alguma entidade um poder imaginário. Mas a analogia é inexata, pois, como Marx sustenta, as propriedades conferidas a objetos materiais na economia capitalista são reais e não produto da imaginação. Só que não são propriedades naturais. São sociais. Constituem forças reais, não controladas pelos seres humanos e que, na verdade, exercem controle sobre eles; são as “formas de aparência” objetivas das relações econômicas que definem o capitalismo. Se essas formas são tomadas como naturais, isso se deve a que seu conteúdo ou essência social, não é visível imediatamente e só pode ser revelado pela análise teórica. Embora isso nem sempre seja bem compreendido, a doutrina do fetichismo de Marx e a sua teoria do valor acham-se indissoluvelmente ligadas. Ambas põem em evidência a forma peculiar assumida pelo trabalho na sociedade burguesa. O trabalho enquanto tal é um elemento universal das sociedades humanas. Mas é somente com a produção e a troca de mercadorias, generalizadas sob a égide do capitalismo, que o trabalho ganha expressão como uma propriedade objetiva de seus próprios produtos: como seu valor. (BOTTOMORE, 1988, p. 242)

A revolução política decompõe a vida burguesa em seus componentes sem revolucionar esses mesmos componentes nem submetê-los à crítica. Ela encara a sociedade burguesa, o mundo das necessidades, do trabalho, dos interesses privados, do direito privado, como o fundamento de sua subsistência, como um pressuposto sem qualquer fundamentação adicional, e, em consequência, como sua base natural (MARX, s/d, p. 53)

Marx possui como fundamentos metodológicos, em suas obras, a emancipação política sem que haja a exploração do homem pelo homem, não considera ser possível a emancipação humana dentro do capitalismo, pois é considerada utópica, pois, no acirramento do capital, há como característica central, uma classe sobre a outra. Neste sentido, em Sobre a questão Judaica, Marx busca:

realçar, na situação histórica presente, a não coincidência entre emancipação política e emancipação humana, porque persiste ainda a divisão ou o hiato entre sociedade civil e Estado. A sociedade civil é o recinto da vida real mas egoísta, no fundo desprovida de laços, simples arena de conflitos e de interesses antagônicos. O Estado, pelo contrário, surge como uma esfera de vida colectiva, mas ilusória. (MARX²⁰, s/d, p. 5, on-line)

A emancipação humana, de acordo com Marx, necessita de uma revolução radical dentro do complexo do capital, pois considera ser impossível emancipar-se “sem emancipar todas as esferas da sociedade” (MARX, s/d, p.17). A pobreza dos homens, no capitalismo, é essencial enquanto ordem mantenedora contraditória da desigualdade. As contradições explícitas na ordem social enquanto lei geral de acumulação capitalista é evidenciada em Marx (1985), o qual o autor cita a composição do capital durante o processo de acumulação, desmembrada em dois sentidos que se correlacionam e secomplementam: sob a composição do valor e sob a composição técnica do capital, considerando-se os dois componentes como composição orgânica do capital. Na composição do valor, há a escala de acumulação, na divisão do mais-valor. Na composição da matéria (técnica do capital), os meios de produção imbricados na força viva do trabalho, está a determinação entre as massas do meio de produção e a quantidade de trabalho exigida para o seu emprego. A composição orgânica do capital reproduz continuamente a própria relação capitalista.

A composição orgânica do capital, produzindo riqueza para poucos e pobreza para muitos, sendo contraditória, impede a emancipação humana, produzindo a alienação e o estranhamento. De acordo com Bellers (apud MARX, 1985, p. 451), “o que seria esse homem

²⁰ Texto sobre a Questão Judaica, de Karl Marx, traduzido por Artur Morão. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf . Acesso em: 12 jul. 2022.

rico sem o trabalhador, senão ele mesmo um trabalhador? E porque os trabalhadores tornam os homens ricos, segue-se que quanto mais trabalhadores houver, mais ricos haverá. [...] O trabalho dos pobres é a mina dos ricos”.

Os diversos capitais individuais que se aplicam num determinado ramo da produção têm composições mais ou menos distintas entre si. A média de suas composições individuais nos dá a composição do capital total desse ramo da produção. Por fim, a média total das composições médias de todos os ramos da produção nos dá a composição do capital social de um país (MARX, 1985 p. 451).

As categorias de concorrência e crédito, previstas na Lei Geral de Acumulação Capitalista são alavancas de centralização do capital, induzindo a produtividade e a pressão aos trabalhadores, com condições precarizadas para aumentar a riqueza alheia e a expansão do capital, em que, o trabalho alienado pressupõe esse ciclo.

numa nação livre, em que escravos não sejam permitidos, a riqueza mais segura está numa multidão de pobres laboriosos. Além de constituírem uma inesgotável fonte de homens para a marinha e o exército, sem eles não haveria qualquer satisfação e nenhum produto de nenhum país seria valorizável. Para fazer feliz a sociedade (que, naturalmente, é formada de não trabalhadores) e satisfazer ao povo mesmo nas circunstâncias mais adversas, é necessário que a grande maioria permaneça tão ignorante quanto pobre. O conhecimento expande e multiplica nossos desejos, e quanto menos um homem deseja, tanto mais facilmente se podem satisfazer suas necessidades (MANDEVILLE *apud* MARX, 1985, p. 452).

A Teoria da Alienação, para Marx, no contexto da sociedade burguesa, não pode ser explicada sob o aspecto isolado do termo, estando imbricada, portanto, numa complexa relação de multifatores e está relacionada ao caráter fetichista da mercadoria.

a alienação é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica ((BOTTOMORE, 1988, p. 19).

A ideologia dos interesses capitalistas, proporciona uma inconsciência no homem comum diante do mundo do trabalho, sendo portanto, a raiz inerente do modo de produção capitalista, estando intrinsecamente relacionada, a alienação e a exploração do homem pelo homem, tendo como sentido em Marx o estranhamento e a perda de consciência, considerando que, de acordo com o autor, há várias formas de alienação. Portanto, a alienação, em suas várias vertentes, fragmenta o homem, tira-o de sua consciência, possibilitando a concorrência no lugar

da cooperação, possibilitando ainda a reificação²¹ do trabalhador.

Nesse sentido, quanto maior a produtividade do trabalho, maior é a precarização para a venda do seu próprio trabalho, imbricado também, na necessidade de compra para estar incluído na sociedade, para além das necessidades humanas, engendrado pela viabilidade do próprio capital, especialmente com os avanços tecnológicos.

As articulações estão aparentes, afastadas da produção, fragmentando as esferas, assim, as conexões que se ocultam por trás dos processos autônomos ou naturalizados, precisando ser desvendados através do método de análise crítica, nos processos de alienação e reprodução capitalista que se fragmentam de maneira intencional, repercutindo a alienação²² no processo.

Produção, distribuição, troca e consumo constituem assim um autêntico silogismo; a produção é a universalidade, a distribuição e a troca, a particularidade, e o consumo, a singularidade na qual o todo se unifica. Esta é certamente uma conexão, mas uma conexão superficial. A produção é determinada por leis naturais universais; a distribuição, pela casualidade social, e pode, por isso, ter um efeito mais ou menos estimulante sobre a produção; a troca interpõe-se entre ambos como movimento social formal; e o ato conclusivo do consumo, concebido não apenas como fim, mas também como finalidade propriamente dita, situa-se propriamente fora da economia, exceto quando retroage sobre o ponto de partida e enceta de novo todo o processo (MARX, 2011, p. 39)

O Materialismo Histórico Dialético, em Marx, parte do ser concreto, do real e vai além de refutar ou reafirmar/confirmar hipóteses, considerando os condicionantes em múltiplas causas e múltiplos efeitos, buscando desocultar a estrutura e os movimentos.

A Teoria da Revolução é utilizada por Marx nos Manuscritos Econômico- Filosóficos de 1844, para explicitar apontamentos alienantes para a classe proletária. A ideia da revolução em Marx vai além da ideia filosófica, com apontamentos da revolução permanente até a tomada de poder pelos proletários, vislumbrando a independência, naquele contexto, da classe operária.

²¹Reificação é o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso “especial” de ALIENAÇÃO, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista (BOTTOMORE, 1988, p. 494).

²²O conceito de alienação, considerado hoje como um dos conceitos centrais do marxismo e amplamente usado tanto por marxistas como não marxistas, só entrou para os dicionários de filosofia na segunda metade do século XX. Antes, porém, era considerado como um importante termo filosófico e foi muito usado mesmo fora da filosofia: na vida cotidiana, no sentido de afastamento de antigos amigos ou companheiros; na teoria econômica e no direito, como termo para designar a transferência da propriedade de uma pessoa para outra (compra e venda, roubo, doação); na medicina e na psiquiatria, como nome para o desvio da normalidade, a insanidade. E antes de se ter desenvolvido como um “conceito” metafilosófico (revolucionário) com Marx, foi usado como conceito filosófico por HEGEL e por FEUERBACH. Em seus comentários sobre a alienação, Hegel teve, por sua vez, vários predecessores, alguns dos quais usaram a palavra sem se aproximarem de seu significado hegeliano (ou marxista); outros foram precursores da ideia sem usar a expressão, e, em alguns casos, houve até mesmo uma espécie de encontro entre a ideia e o termo que a indica. (BOTTOMORE, 1988, p. 19)

Enquanto teoria social, o materialismo histórico dialético considera a revolução enquanto construção de fortalecimento da classe.

O Materialismo histórico dialético parte do critério da práxis, articulando teoria e prática, numa ação que prevê movimentos através da mediação.

A filosofia converte-se, segundo a expressão de Marx, em “uma força material” com efeitos sobre o “senso comum” de uma época. Um sistema filosófico deve ser colocado em perspectiva histórica, no sentido de que não pode ser criticado simplesmente num plano abstrato, mas deve ser referido às ideologias que ajudam várias forças sociais a gerarem. Como uma “filosofia da práxis”, o marxismo pode ajudar as massas a se tornarem protagonistas da história, à medida em que um número cada vez maior de membros da classe subalterna venha a adquirir conhecimentos especializados, desenvolvendo a possibilidade de uma atividade intelectual crítica e uma visão do mundo coerente (BOTTOMORE, 1988, p. 407).

A Categoria da Totalidade, prevista no método em Marx, vai além da junção de fatores, pois, ao analisar o fragmento e direcioná-lo ao todo, há a simbiose do todo e da parte analisada, pois, separados didaticamente, de maneira provisória para desvendar as intercomunicações, o método permite compreender as interconexões da constituição do objeto pesquisado. Nesse ínterim, a historicidade reconhece esse movimento, enquanto categoria dialética imbricada e articulada para compreender o real, ressignificando as expressões e a processualidade, com possibilidades de superação.

A contradição, enquanto centralização do método, engendra a pesquisa por instigar a reação oposta, sendo a contradição e o movimento indissociáveis.

Embora o conceito(contradição) possa ser usado como uma metáfora para qualquer espécie de dissonância, divergência, oposição ou tensão, ele assume um significado particular no caso da ação humana (ou, mais geralmente, de qualquer ação orientada para um objetivo), em que especifica qualquer situação que permita a satisfação de um fim unicamente às expensas de um outro, isto é, uma conexão ou coerção. Na tradição marxista, as contradições dialéticas se têm caracterizado em contraste com as oposições ou conflitos exclusivos ou “reais”, pois seus termos ou polos pressupõem-se mutuamente, de modo a constituir uma oposição inclusiva; e com (ii) as oposições lógicas formais, pois as relações envolvidas são dependentes de significado (ou conteúdo), e não puramente formais, de modo que a negação de A não leve ao seu cancelamento abstrato, mas à criação de um conteúdo mais abrangente, novo e superior (BOTTOMORE, 1988, p 134-135).

A contradição pressupõe a superação da história. O conflito em luta permanente, nega e guarda sínteses dos processos anteriores, sem o apagamento do que já foi vivido, pois este deixa marcas.

A investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso

é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori (MARX, 1989, p. 78).

No reconhecimento da realidade contraditória, o movimento do método permite decifrar as contradições para desvelá-las. A explicitação das contradições permite o reconhecimento da realidade indo além da aparência, para, assim, desencadear de maneira consciente, processos que vão além da subordinação.

Karl Marx, em *O Capital* (1985), apresenta, de maneira interdisciplinar (embasado na sociologia, economia, filosofia, política), a teoria sobre o capital. Nesta teoria, ficam explicitados os mecanismos utilizados para a supervalorização do capital, sobreposto à intencionalidade de suprir as necessidades humanas. De acordo com o autor, o modo de produção ganha autonomia e controle em relação aos próprios homens, fomentando a exploração do trabalho.

A concepção do trabalho, em Marx, é uma categoria imbricada com o poder, a totalidade e a contradição e está ampliada, de maneira transversal em todo o método, pois, o homem sendo um ser social, transforma a matéria prima (natureza), através de condições objetivas e se transforma no processo de maneira subjetiva, desenvolvendo a sociabilidade e humanidade. A natureza, sendo potência que se atualiza na relação metabólica com o homem, que, ao se apropriar do meio natural, age sobre a natureza e modifica a si mesmo, estabelecendo uma relação em que o autor afirma que

o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1985, p. 188).

Em Marx (1985), o homem é potencialidade que poderá desenvolver suas condições subjetivas através dos pressupostos objetivos a que faz parte. Assim, o trabalho pressupõe condições e processos sociais. A centralidade da categoria trabalho, para o autor, é articulada com a categoria classe social, para explicar as contradições constitutivas do modo de produção capitalista.

O crescimento da população e das primeiras aldeias, no contexto histórico da formação da civilização, foi marcado pelo aumento da disponibilidade de alimentos e um poder político

como forma de organização ligada à família. As decisões no grupo eram tomadas pelos mais experientes da aldeia. Mas logo, outras atividades foram surgindo, como a agricultura, a metalurgia, a produção de roupas e utensílios. O que sobrava da produção era negociado por outros produtos, em forma de troca. Para a sobrevivência, então, não era preciso mais o trabalho no campo. O contexto amplia-se para o comércio e outras formas de organização da produção e de um sistema administrativo.

A mercadoria, enquanto um objeto externo, satisfaz as necessidades do homem em diversos contextos. A troca dos produtos como meio de subsistência passa a ter outro valor, como múltiplas formas de uso das mercadorias. Marx (1985) caracteriza como um ato histórico a compreensão da utilidade das mercadorias (valor de uso), assim como também considera um ato histórico as medidas sociais que surgem a partir das mercadorias, condicionadas pelas pressupostas determinidades do valor de troca permutáveis entre si, que originam a redução de ambos a uma terceira medida.

Se abstraímos seu valor de uso, abstraímos também os componentes e formas corpóreas que fazem dele um valor de uso. O produto não é mais uma mesa, uma casa, um fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensíveis foram apagadas. E também já não é mais o produto do carpinteiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Com o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, também as diferentes formas concretas desses trabalhos, que não mais se distinguem uns dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato (MARX, 1985, p. 160-161).

A mercadoria teve a força do trabalho humano durante sua produção, como substância social que, abstraída do seu valor de uso, permanece apenas com o seu valor de troca. A força de trabalho na sociedade, de maneira conjunta, consiste nas forças individuais de cada trabalhador e essa força, com a modernidade e as tecnologias, têm no seu produto de hora de trabalho individual representada pela metade do tempo do trabalho social, e é esse tempo de produção que determina a grandeza de valor da mercadoria, evidenciando o trabalho cristalizado como valores em seu tempo de produção. Quando algo não é mediado pelo trabalho humano, não há valor, como os itens da natureza, tendo apenas o valor de uso, mas sem valor, pois, com os elementos da terra, água, vegetação, o homem aproveita de sua utilidade, mas não produz um valor de uso social, como uma mercadoria. Para se transformar em mercadoria, o produto precisa ter o valor de uso e o valor de troca unido ao tempo do trabalho. Nesse ínterim, há a divisão social do trabalho, em que uma mercadoria não é trocada por outra mercadoria com o mesmo valor de uso, pois “valor de uso de toda mercadoria reside numa determinada atividade produtiva adequada a um fim, ou trabalho útil. Valores de uso não podem se confrontar como

mercadorias se neles não residem trabalhos úteis qualitativamente diferentes”. (MARX, 1985, p. 166).

O trabalho, então, como condicionante de mercadorias de valor de uso, é conjuntura essencial do metabolismo entre o homem e a natureza com o dispêndio da força humana. Há embutido, um processo de caráter enigmático quando o produto do trabalho assume a forma-mercadoria, ocupando uma relação social determinada pelos homens, com caráter fetichista, numa relação de troca reificada pelas pessoas e pelas coisas. É através da troca que os produtos do trabalho atingem a cisão entre objetividade de valor e objetividade de uso.

Com o trabalho humano, a força despendida assume determinações sociais com a forma material e com a objetividade de valor, assumindo o caráter de forma-mercadoria. A forma-mercadoria reflete os caracteres sociais, a relação social dos produtores com o trabalho e a relação social entre os próprios objetos. O valor converte o produto do trabalho no que Marx (1985) nomeia de “hieróglifo social”, e os homens passam a tentar decifrar o segredo do produto, pois os produtos passam a possuir movimento social com independência dos seus produtores, mas com interdependência de elos da divisão social do trabalho, sendo, portanto, reduzidos à força reguladora do tempo de trabalho, avaliado pela forma-acabada, a forma-dinheiro.

Desse modo, para encontrarmos uma analogia, temos de nos refugiar na região nebulosa do mundo religioso. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias (MARX, 1985, p. 206-207).

O metabolismo social da mercadoria, numa relação recíproca, considera o processo em que transfere os valores de uso (esfera do consumo) para os valores de troca, como metamorfose da mesma mercadoria, a mercadoria-dinheiro. O valor de uso convertido em dinheiro consome a alienação da forma original da mercadoria, a partir do momento em que as mercadorias são substituídas mediante a troca, no processo bilateral entre compra e venda.

O metabolismo social prevê, portanto, essa metamorfose da mercadoria através da sua circulação, no momento em que a mercadoria sai das mãos de quem não a tem como valor de uso (venda) e passa a para as mãos de quem a vê como valor de uso (compra), e nesse processo se dá o metabolismo social da mercadoria, em que um produto sai da esfera da troca para a esfera do consumo.

O metabolismo da mercadoria se consoma em metamorfoses complementares: o produto, quando vendido, é alienado pela conversão do seu valor em dinheiro e logo após aquele dinheiro, ao se comprar outra mercadoria, se converte em outra mercadoria. Tais transações possibilitam a conversão das mercadorias em atos de venda e compra. De acordo com Marx (1985), há a mudança de forma da mercadoria-dinheiro-mercadoria: M-D-M, momento em que se extingue o processo de troca de mercadoria por outra mercadoria e passa a ser trocado por um equivalente universal: o dinheiro. De acordo com o autor, esse salto entre o corpo da mercadoria para o corpo do dinheiro é denominado de ‘salto mortal’ pois, se algo der errado, o seu possuidor assume os riscos e as consequências. Por isso, seu produto deve dar um bom salto para adquirir a forma de dinheiro para quem vende e a forma de necessidade suprida/ valor de uso, para quem compra.

A circulação do dinheiro-mercadoria-dinheiro: D-M-D, também nutre o capital e assume, invariavelmente, a manifestação do D-M: dinheiro-mercadoria (compra) e M-D: mercadoria-dinheiro (venda), num movimento que esconde, inclusive, a decomposição D-D: dinheiro-dinheiro, no momento em que se confrontam elementos em circulação, estabelecendo lucros, por exemplo, ao comprar uma mercadoria por x e vendê-la por $x+10$, evidenciando a troca de D-D, contrapondo a ordem da circulação inicial e enfatizando a metamorfose inerente do movimento da mercadoria em capital por meio do mais-valor²³, momento em que o dinheiro multiplica-se em seu percurso e a circulação permite uma expansão do valor, alterando a natureza do processo.

Se valores iguais fossem trocados, não haveria ganho algum para nenhum dos contratantes, mas as duas partes obtêm um ganho, ou pelo menos deveriam obtê-lo. Por quê? O valor das coisas consiste meramente em sua relação com nossas necessidades. O que para um vale mais, para outro vale menos, e vice-versa [...], a questão é se cada uma das partes troca algo supérfluo por algo necessário (CONDILLAC *apud* MARX, 1985, p. 303).

O produto passa a adquirir formas de produzir bens e serviços necessários à vida, como elo da divisão social do trabalho. São formas produtivas específicas do trabalho humano, executado na sociedade ou através dela, satisfazendo uma necessidade social. Nesse ínterim, o

²³Se o valor produzido fosse proporcional ao tempo de trabalho gasto e os salários fossem uniformes entre os vários setores, então a MAIS-VALIA, ou seja, a diferença entre o valor produzido num ciclo da produção e os salários pagos, também seria proporcional ao trabalho despendido. Abstraindo-se a renda, a mais-valia aparece para o capitalista como lucro, e a razão entre ela e o capital investido como taxa de lucro. Mas, se o capital investido por unidade de trabalho despendido não for uniforme em todos os setores (e não há razão, em geral, para se acreditar que seja), então a razão entre a mais-valia e o capital investido, isto é, a taxa de lucro, será diferente nos diversos setores. Isso levanta o problema teórico de como conciliar a equalização da taxa de lucro com a teoria do valor-trabalho (BOTTOMORE, 1988, p. 467).

dinheiro torna-se meio de pagamento. O dinheiro, cristalizado por meio de contrato, possui a determinação de valor entre credor e devedor. O prazo para o pagamento determina a promessa do comprador e o prazo de trabalho para o credor. A necessidade social deriva do processo de circulação do dinheiro. São entrelaçamentos das metamorfoses da mercadoria. O dinheiro, enquanto medida de valor, media o desenvolvimento do trabalhador social. Essa transformação é condicionada pela configuração do processo de produção, em que sua figura de valor é, “ao mesmo tempo, a forma imediatamente social de efetivação do trabalho humano *in abstracto*” (MARX, 1985, p.284, grifo do autor). Dessa maneira, o novo capital entra em cena, além da mercadoria do dinheiro. Enfatizamos aqui, o trabalho, na metamorfose da mercadoria enquanto valor de uso e de consumo.

Para poder extrair valor do consumo de uma mercadoria, nosso possuidor de dinheiro teria de ter a sorte de descobrir no mercado, no interior da esfera da circulação, uma mercadoria cujo próprio valor de uso possuísse a característica peculiar de ser fonte de valor, cujo próprio consumo fosse, portanto, objetivação de trabalho e, por conseguinte, criação de valor. E o possuidor de dinheiro encontra no mercado uma tal mercadoria específica: a capacidade de trabalho, ou força de trabalho (MARX, 1985, p. 312).

Sempre que há valores de uso, a partir da capacidade física ou mental, provenientes da força humana, há o complexo da força de trabalho. Desse modo, o comprador, possuidor do dinheiro, estabelece uma relação mútua com o vendedor, possuidor da força de trabalho, num contrato estabelecido entre ambas as partes, adicionando neste contrato, o tempo de serviço despendido para a produção. Esta relação, fruto de revoluções econômicas e marcas históricas demarca o processo social de produção, tendo como mercadoria principal, a força de trabalho.

No valor da força de trabalho, está compreendido o tempo para a produção e a disposição do indivíduo vivo, além das condições objetivas para o trabalho e os meios para desenvolver o processo de produção, pois como o produto é um valor de uso, o processo fica objetivado no produto e o trabalho é incorporado à sua finalização. Para Marx (1985, p. 337), “o trabalho pertence ao capitalista”. Mediante a compra da força de trabalho, o capitalista incorpora o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos que constituem o produto e lhe pertencem igualmente”.

Considerando o valor da força de trabalho, incluindo os custos diários e a manutenção para o processo, são grandezas distintas para o capitalista. O processo de formação de valor é dado de acordo com a sua finalidade e conteúdo, no entanto, a valorização desse processo é dada pela forma capitalista, que independe de sua complexidade e alta formação e o mais-valia, resulta do excedente quantitativo do processo de trabalho. Portanto, na dinâmica da sociedade

capitalista, há a dominação abstrata.

Diante da situação evidenciada da expropriação dos meios de produção, aceitar a precarização do trabalho se faz pelo trabalhador por condições de sobrevivência, embora, não obstante, haja insatisfações recorrentes. Para incorrer contra tais insatisfações:

Essa é uma inversão característica do capitalismo, pela qual o que é sujeito é convertido em objeto, e vice-versa. É por isso que Marx e Engels tratam a abolição da divisão de trabalho como sinônimo da abolição das relações de propriedade privada: as pessoas só serão livres quando conquistarem o controle sobre a produção e a troca, planejando-as de maneira consciente (BOTTOMORE, 1988, p. 187).

Há, portanto, um distanciamento entre o trabalho ontológico e o valor do trabalho no contexto da produção capitalista, imbricado, inclusive nesse distanciamento, a teoria da alienação, em Marx. De acordo com essa teoria, a sociedade capitalista se apropria dos níveis do processo do trabalho, capturando a subjetividade do homem nesse processo, sendo, portanto, “o processo por meio do qual a essência humana dos operários se objetivava nos produtos do seu trabalho e se contrapunha a eles por serem produtos alienados e convertidos em capital” (MARX, 1985, p. 18).

O **trabalho coletivo** também é primordial, de acordo com Marx (1985), no modo de produção capitalista, para produção de capital em maior quantidade, sendo considerado, o trabalho coletivo, como a soma dos trabalhos individuais.

Se o processo de trabalho é complexo, a simples massa dos que trabalham em conjunto permite distribuir as diferentes operações entre diferentes braços e, desse modo, executá-las simultaneamente, encurtando, assim, o tempo de trabalho necessário para a fabricação do produto total (MARX, 1985, p. 278).

O aumento da produtividade, na configuração do trabalho coletivo, garante a especialização da tarefa, pelo trabalhador, em um movimento de ordenamento, regularidade e uniformidade, beneficiando o capitalista, ao mesmo tempo em que mutila o trabalhador, padronizando suas capacidades e tornando-o especialista em determinado meio, consumido pelo trabalho.

O processo de produtividade, inserido no contexto do trabalho, sob o controle do capital, aliena o trabalhador, em cada nuance do trabalho social, no qual, o trabalho coletivo é realizado, para o fim de produção, podendo ser caracterizado como cooperação simples, manufatura e indústria, em especificidades de forma e conteúdo. Faz-se necessário compreender as distinções das formas de trabalho social, para situar o trabalhador coletivo nas engrenagens do capital,

compreendendo que as formas de trabalho social são abstratas que desencadeiam a produção de mais-valia, podendo estar e/ou ser absoluta ou relativa. Considerando o lucro embasado no tempo do trabalho, nos meios de produção e entre o valor final da mercadoria, a mais-valia absoluta resulta na desigualdade salarial, projetando, para tanto, intensificação da jornada laboral, para aumento do lucro.

[...] na análise da produção de mais-valia relativa: dentro do sistema capitalista, todos os métodos para a elevação da força produtiva social do trabalho se aplicam à custa do trabalhador individual; todos os meios para o desenvolvimento da produção se convertem em meios de dominação e exploração do produtor, mutilam o trabalhador, transformando-o num ser parcial, degradam-no, tornando-o um apêndice da máquina; aniquilam, com o tormento de seu trabalho, seu conteúdo, alienam-lhe as potências espirituais do processo de trabalho na mesma medida em que a ciência é incorporada a este último como potência autônoma: desfiguram as condições dentro das quais ele trabalha, submetem-no, durante o processo de trabalho, ao mais mesquinho e odioso despotismo, transformam seu tempo de vida em tempo de trabalho (MARX, 1984, p. 274).

A aparência objetiva das determinações sociais do trabalho é velado pelo fetichismo da mercadoria. Considerando o trabalho docente, nos percalços históricos da linha de tempo educacional, no Brasil, há processos de regulamentação da profissão e organização do fazer docente, em que foram imbricadas a necessidade do sistema capitalista no fazer pedagógico para a formação da sociedade, além da padronização das capacidades do trabalhador docente, extraindo-se a ideia da cidadania no processo civilizatório imposto pelas províncias.

A interrelação entre o trabalho docente e as habilidades e competências exigidas da escola, para atender ao mercado, foram intensificados no acirramento do capital, com a proletarianização docente, a apropriação das classes dominantes, desigualdade de gênero e condições de trabalho.

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha a cabeça das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital (MARX, 1984, p. 105-106).

As forças produtivas do capital engendram o trabalho docente como atividade alheia à natureza do homem, como satisfação das necessidades de outrem. O homem, não dominando o processo de produção do trabalho educativo, numa determinação de estranhamento, representa a perda do homem em si mesmo, sendo o trabalho utilizado para a garantia da satisfação de natureza orgânica, como beber, comer e procriar. Esta atividade animalesca expropria o humano

das atividades cotidianas, transformando-o em desumano, na perda de si mesmo para a garantia da subsistência. O estranhamento sócio-político do homem e a ruptura entre indivíduo e sociedade fica sobressalente na contradição entre o conceito do trabalho ontológico e o capital, provenientes do controle e manipulação deste último.

Em *Manuscritos de 1844*, Marx afirma que há o estranhamento do homem no trabalho no momento em que o trabalho produz as mercadorias e produz o trabalhador enquanto mercadoria.

Este fato, nada mais exprime, senão: o objeto, que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta, como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho, é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho é sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* do trabalhador, a objetivação, como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação (MARX, Manuscritos-filosóficos, p. 80)

Há, portanto, o estranhamento do homem, de acordo com Marx (1844), em quatro determinações: 1ª determinação de estranhamento: estranhamento do homem com o seu produto de trabalho, com a produção para as necessidades não de si, mas para outro; o salário consequente do trabalho, não é o produto do seu esforço, produto do próprio trabalho, mas o meio de subsistência; 2ª determinação de estranhamento: a atividade produtiva, em si, na medida em que a natureza do trabalho ontológico não satisfaz a necessidade do homem trabalhador, mas satisfaz a necessidade de outrem, em uma desumanização. A determinação do estranhamento também é referenciada no momento em que o trabalho se transforma em meio individual e não de fundamentação social; a 3ª determinação do trabalho estranhado com o gênero humano, “faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência” (MARX, 1844, p. 85).

Diferenciando-se do animal que produz apenas para domínio de sua carência física imediata, o homem se confirma livremente com o seu produto, enquanto produz universalmente e com liberdade na relação com seu produto, tornando-o criador por meio da natureza. “ O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo” (MARX, 1844, p. 85). Na 3ª determinação do estranhamento, o trabalho livre é reduzido a um meio de existência, reduzindo o ser do gênero/essência humana, em sua relação com a natureza. Na 4ª determinação do estranhamento, há uma “ consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho,

de sua atividade vital e do seu ser genérico, é o estranhamento do homem pelo homem.” (MARX, 1844, p. 85).

As contradições relativas à essência humana (ou gênero diferenciando-se da atividade animal), confronta-se à lógica do trabalho ontológico, submetendo o homem a determinações em que ele não se reconhece, com caráter alienante em que, o ato da emancipação tem que estar vinculado ao reconhecimento da inversão da vida genérica do homem.

De acordo com Mészáros (2006, p. 19), “em alemão, as palavras *Entäusserung*, *Entfremdung* e *Verunssetzung*, são usadas para significar alienação ou estranhamento. Marx (1844) a define como ‘*die Praxis der Entäusserung*, como práticas de alienação”.

O conceito de alienação em Marx tem quatro princípios, que são os seguintes: a) o homem está alienado na natureza; b) está alienado de si mesmo (da própria realidade); c) de seu ser genérico (do seu ser como membro da espécie humana); d) o homem está alienado do homem (dos outros homens) (MÉSZÁROS, 2006, p. 20).

O trabalho docente, no viés das determinações de estranhamento e alienação, no ínterim do contexto capitalista, possibilita a interiorização do sujeito com os princípios da sociedade, em uma reprodução do sistema dual. A crise do sistema econômico intensifica o sistema de interiorização dos determinantes das práticas alienatórias, com reajustes cíclicos deste mesmo sistema de interiorização.

Considerando o preceito da palavra, no contexto de vendabilidade da sociedade feudal, a alienação ocorria quando, a criatura (peixes na água, pássaros do céu, plantas da terra), transformada em propriedade, resistia ao avanço do sistema capitalista quando “o burguês não pode alienar as coisas da comunidade sem a permissão do rei (século XIII). O ideal supremo era que cada um pudesse *dar e alienar aquilo que lhe pertence*” (MÉSZÁROS, 2006, p. 37-grifos do autor).

O fato de que a alienação como vendabilidade universal envolvia a *reificação*²⁴, foi reconhecido já bem antes que a totalidade da ordem social que operava sobre essa base pudesse ser submetida a uma crítica radical e efetiva. A glorificação mistificadora da ‘liberdade’ como ‘liberdade contratualmente salvaguardada’ (na realidade, a abdicação contratual da liberdade humana) desempenhou um papel importante em retardar o reconhecimento das contradições subjacentes[...] Dizer isso não modifica, porém, o fato de que a ligação entre a alienação e a reificação foi reconhecida, ainda que de forma acrítica – por alguns filósofos que, longe de

²⁴ Reificação: Para o marxismo, processo inerente às sociedades capitalistas que supervaloriza a produção, em detrimento das relações humanas e sociais, podendo ocasionar a perda da subjetividade, da autonomia e da autoconsciência, atribuindo ao ser humano uma natureza inanimada e automática, como coisas ou mercadorias. [...] Valorização excessiva de coisas, em detrimento de pessoas. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Reifica%C3%A7%C3%A3o_\(marxismo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Reifica%C3%A7%C3%A3o_(marxismo)). Acesso em: 21 jul. 2022.

questionarem as bases contratuais da sociedade, idealizaram-nas. [...] A pessoa viva, no entanto, tinha de ser primeiro reificada- transformada em uma coisa, numa simples propriedade, durante o contrato- antes que pudesse ser dominada pelo seu novo dono (MÉSZÁROS, 2006, p. 38- grifos do autor).

Mészáros salienta ainda que o contrato de trabalho fixado, ao invés das relações feudais, eram realizados na manipulação dos seres que eram alienados livremente na celebração desse contrato de trabalho. A alienação ocorreu, portanto, por meio das transformações econômicas, como aceitação diante da miséria, na vendabilidade dos serviços por livre escolha.

No sistema capitalista, a educação institucionalizada nos moldes do programa de educação integral é interiorizada como um dos pressupostos importantes, responsável pelo fortalecimento do Ensino Médio.

Aqui, a questão social, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de internalização pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas adequadas e as formas de condutas certas[...]. As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização (MÉSZÁROS, 2008, p. 44)

Todo esse movimento prevê ainda um movimento de superação, por meio da Teoria da Revolução de Marx, construída nos movimentos políticos dos operários, nas greves, visando combater a repressão dos dominadores. Característico deste período de crescimento econômico da época, (século XIX), no contexto da revolução industrial, há um incipiente surgimento da consciência dos trabalhadores que se aponta como divergente em relação aos objetivos da burguesia.

A necessidade de revolução social se insere, inicialmente, na questão filosófica, remetendo à necessidade da compreensão da crítica da economia política de uma sociedade, na perspectiva de superá-lo. Compreendendo a necessidade de compreender o real e as representações das forças estranhas que o controlam, nas materializações para fora de si, de sua essência, ganhando autonomia e controlando o sujeito, a questão econômica, política e social é criticada.

O embasamento da nova sociedade só pode ser considerado, se na sociedade que a antecede fornecer possibilidades para esse novo processo. Compreendendo os valores liberais como dissolvidos na falsificação consciente das forças produtivas, o desenvolvimento da consciência é preciso acontecer de maneira dialética, enquanto um processo em movimento. Não é algo acabado, como um fim em si mesmo. Neste sentido, não há linearidade no processo de consciência política. Há superações particulares que se unem e se redefinem, numa trama de

concepção de mundo. De acordo com Marx e Engels (2007, p. 43) "a consciência é naturalmente, antes de mais nada, mera conexão limitada com as outras pessoas e coisas situadas fora do indivíduo que se torna consciente."

A liberdade nesse campo só pode consistir no homem socializado nos produtores associados, regulando racionalmente seu intercâmbio com a natureza, colocando-a sob seu controle comum, em lugar de serem dominados por ela como forças cegas, e realizando isso com o mínimo dispêndio de energia possível e nas condições mais favoráveis à sua natureza humana e dignas dela. Não obstante, ela continua pertencendo à esfera da necessidade. Além dela, começa aquela evolução da energia humana que é um fim em si mesmo, o verdadeiro reino da liberdade; o qual, porém, só pode florescer, tendo essa esfera da necessidade como sua base. A redução da jornada de trabalho é o seu pré-requisito básico (MÉSZÁROS, 2006, p. 40).

Considerando o trabalho educativo como um fazer intencional, a formação humana é intencionada, concomitantemente com a busca incessante de formas mais adequadas de se atingir o objetivo proposto, através da apropriação dos elementos produzidos historicamente na perspectiva de transformação.

1.4 A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO: ontológica e na sociedade capitalista

O homem, desde a formação da sociedade, é constituído de propriedade que pressupõe, de maneira inerente, o trabalhar e o educar. A produção de sua própria vida está na energia de modificar, por meio da construção, materiais provenientes da natureza, para seu próprio usufruto.

Se pudéssemos nos despir de todo orgulho, se, para definir nossa espécie, nos ativéssemos estritamente ao que a história e a pré-história nos apresentam como a característica constante do homem e da inteligência, talvez não disséssemos *Homo sapiens*, mas *Homo faber*. Em conclusão, a inteligência, encarada no que parece ser o seu empenho original, é a faculdade de fabricar objetos artificiais, sobretudo ferramentas para fazer ferramentas e de diversificar ao infinito a fabricação delas (BERGSON, 1979, p. 178-179 apud SAVIANI 2007, p. 153, grifos do autor).

Dessa maneira, o homem movimenta a natureza ao seu redor, agindo sobre ela e transformando-a. O homem aprende que necessita produzir sua própria existência a partir dos materiais disponíveis na natureza, portanto não é uma capacidade nata. Essa relação entre homem e natureza, na sua própria função ontológica, ocorre por meio da educação. No desenvolvimento da identidade humana, houve a apropriação da produção no próprio ato de produzir.

Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja

validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p.154).

A aprendizagem do trabalho na ação de transformação da natureza é a essência do homem e se transforma, sofre rupturas no decorrer do processo histórico de formação da sociedade. Nas comunidades primitivas, os meios de produção eram fortalecidos pelo manejo coletivo de agrupamento, num modo de produção comunal, sem divisão em classes (SAVIANI, 2007). A educação, passada de geração a geração, evidenciava a preparação para a vida, no processo de existência comum, de produção e formação da própria identidade do homem em comunidade. A educação era uma ação espontânea que ocorria nas relações coletivas no modo de produção daquele entorno. Para Libâneo (2010, p. 73) “a ação educadora seria, pois, a transmissão às crianças, aos jovens e adultos, de princípios, valores, costumes, ideias, normas sociais, regras de vida às quais precisam ser adaptados e ajustados”.

No decorrer do processo de formação dessa mesma comunidade, houve transformações. As rupturas na relação homem-trabalho foram ocorrendo de maneira hierárquica. O que era realizado de maneira grupal, começava a estabelecer um processo de apropriação privada da terra. Dessa maneira, a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas ocorre. A divisão do homem em classes começa a ser estabelecido entre os proprietários que viviam por meio do trabalho alheio e os não-proprietários, que através de sua força braçal, deveriam manter-se a si mesmo, além de subsidiar a estabilidade dos proprietários rurais. Estabelecia-se, a partir de então, a relação entre a aristocracia e os escravos. A educação, assim como as relações de trabalho, vai sendo enveredada em um novo processo de relação no interior da sociedade. As transformações ocorrem, de acordo com interesse aristocrático. Para Bourdieu e Passeron (2009, p. 5):

As relações de força presentes na ação pedagógica são consideradas como sendo simultaneamente autônomas e dependentes, isto é, dependem das relações de força presentes na estrutura social e conseguem constituir-se como instituição autônoma para a reprodução dessa mesma estrutura.

A educação para os homens livres, advindos da classe proprietária, eram atividades intelectuais, enquanto a classe não-proprietária recebia uma educação voltada ao trabalho. Formava, em sua origem, a dualidade educacional oriunda da ideologia da classe dominante, “perpetrando-se a separação entre educação e trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155).

O conformismo utilitário do processo educativo servia para a adequação do homem às exigências da produção. Para Manacorda (1990, p. 285),

O velho princípio correspondia à divisão da sociedade em camadas intelectuais (isto é, dirigentes em sentido lato) e camadas instrumentais (ou subalternas), exprimia-se na duplicidade das escolas- humanísticas e profissionais manuais- a uma só das quais era a reservada a formação intelectual, reduzida à ‘desinteressada’ aquisição da cultura humanística tradicional. Nessa estrutura, o princípio cultural e educativo era, portanto, unitário: o problema é que era dado a alguns e negado aos outros, porque eram duplas as estruturas educativas.

A escola, como etimologicamente a palavra é construída, derivada do grego, significa “lugar do ócio, do tempo livre” (SAVIANI, 2007, p. 155). Era uma atividade possível para aqueles que tinham o tempo para aprender, não precisavam, portanto, trabalhar. A educação voltada para a maioria coincidia com o processo de trabalho. A escola, desde sua origem, foi sendo modificada, tomando proporções de acordo com os movimentos sociais e capitalistas. A complexificação da instituição não significa, necessariamente, um desenvolvimento qualitativo na esfera de educação para todos, pois, as continuidades e permanências do ensino arraigado de dualidades e ideologia da camada dominante ainda é preponderante nas relações entre aluno e ensino.

A escola, no sentido amplo do termo, é determinada pelo modo de organização da sociedade capitalista e na organização do processo de produção. A cisão entre escola e trabalho, em seu contexto ontológico, ocorre, portanto, na relação e, ao mesmo tempo, separação, entre trabalho manual e intelectual. Para este, a escola servia para a formação das castas dirigentes da sociedade; para aqueles, a institucionalização da educação era o aporte necessário para o aprofundamento da divisão do trabalho. Diferencia-se, de maneira explícita, a educação voltada à classe dominante daquela que recebiam a classe dominada.

A causa reside na evolução empírica da vida dos indivíduos, ou seja, nas *condições materiais do mundo*. Enquanto as circunstâncias em que este indivíduo lhe não permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe não fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, *este indivíduo só atingirá o desenvolvimento unilateral e mutilado* (MARX & ENGELS, 1978, p. 62, grifos do autor).

Essa dualidade educacional reflete, ainda hoje, permanências entre trabalho manual e trabalho intelectual. A educação voltada ao processo de trabalho é expandida com o modo de produção capitalista, a partir da revolução industrial.

A escola assumiu seu papel de viabilizar a cultura de maneira generalizada, mas ainda com a função ideológica dominante: a qualificação específica visava a condução de máquinas, a mecanização das operações manuais, os ajustes e reparos das maquinarias. “A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar, operando-as sem maiores dificuldades” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Dessa maneira, houve uma nova modificação da escola. Antes, voltada apenas à classe dominante, após, volta-se à formação em massa da classe trabalhadora, através das escolas profissionais, ligadas à produção e aos aspectos operacionais. O ensino profissional tinha como característica preencher as exigências do mercado capitalista, fornecendo mão-de-obra qualificada à sociedade, enquanto o ensino voltado aos intelectuais preparava as elites para a camada dirigente da sociedade.

Além do ensino profissionalizante, inscrito em si mesmo no “adestramento em uma determinada habilidade” (SAVIANI, 2007, p. 160), o ensino médio público fundamenta-se na multiplicidade de técnicas, buscando a formação de politécnicos, numa generalização de ensino, disposto para atender a classe trabalhadora, independentemente da ocupação a que venha exercer.

O sistema apresenta, em sua construção, um movimento que se reconfigura sem cessar, numa dinâmica em que estão implícitas a moral, a economia, a cultura, o trabalho, a política e a expressão do homem na sociedade, “afinal, a existência humana implica sua educação, colocando-se esta como uma dimensão irreduzível da mesma” (ARAÚJO e SILVA, 2005, p. 40). A educação, sendo prática ligada à produção e reprodução da vida social, fornece aparato para a continuidade da vida social.

Trata-se de reconhecer no conceito de educação difundida no linguajar corrente esta ideia balizadora: o acontecer educativo corresponde à ação e ao resultado de um processo de formação dos sujeitos ao longo das idades para se tornarem adultos, pelo que adquirem capacidades e qualidades humanas para o enfrentamento de exigências postas por determinado contexto social (LIBÂNEO, 2010, p. 73).

A escola representa a perspectiva do homem e sua compreensão do mundo no contexto em que está situado. Esse processo, não sendo estável, expressa a consciência do homem no movimento do contexto histórico em que está inserido.

Necessário ressaltar que as visões de mundo compartilham do movimento da história: embora sejam datadas em seu nascedouro, em suas interlocuções com o momento em que se configuram, em suas maiores ou menores apropriações de heranças recebidas, elas renovam-se, refazem-se (ARAÚJO e SILVA, 2005, p. 43).

A educação aponta a ideologia da sociedade capitalista, situando-a como prática social, em suas proposições em relação aos meios de produção. Para Libâneo (2010, p. 72) o termo *educatio* (educação) “parece sintetizar: tratamento, cuidados que se aplicam aos educandos visando adaptar seu comportamento a expectativas e exigências de um determinado meio social”. Nesse sentido, a educação é vista como algo que se repete, imutável, predominando a ideia de adaptação passiva a uma realidade cristalizada (LIBÂNEO, 2010). Faz-se necessário compreender a escola enquanto prática crítico-social na conquista da liberdade política e

intelectual, suscitando o desenvolvimento do indivíduo à busca da razão crítico-emancipatória.

A defesa da escola pública está na negação de privilégios e monopólios da estratificação social. Para tanto, é necessário promover uma ruptura dessas fundações de visão de mundo, com a proposição de superar as instituições escolares como instâncias que privilegiam uma classe na apropriação do conhecimento, em torno da exploração e condenação restritiva à classe trabalhadora. A escola deve oferecer subsídios para que o homem desenvolva suas capacidades como um fim em si mesmo. Diante de tais configurações, faz-se necessário repensar o papel da escola na formação da sociedade. Pensar a quem a escola serve, enquanto instrumento de ideologia burguesa. Reconstruir o espaço educativo é papel dos profissionais envolvidos com as expressões da questão social, além dos próprios integrantes da sociedade. O objetivo a ser alcançado é uma instituição que rompa com os valores neoliberais e neoconservadores da sociedade burguesa, alcançando a libertação da manutenção da lógica capitalista, buscando o comprometimento com a perspectiva da emancipação humana.

A pesquisa histórico-educacional tem muito a revelar sobre as permanências atuais da educação escolar brasileira. As mazelas que têm se evidenciado no arcabouço social e cultural da supremacia hegemônica encontra-se instaurada nas formações intrínsecas, nas raízes de outrora; raízes estas tão profundas que necessitam serem desveladas para que haja, com a contribuição de várias vertentes, como a social, a política, a estrutural, a quebra de paradigmas para uma reconstrução e uma reorganização a fim de se obter a meta pretendida: a evolução de toda uma sociedade através do aparato educacional.

CAPÍTULO 2

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a “prática da liberdade”, o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo (FREIRE, 1987).

Adentramos, especificamente neste capítulo, na história da educação do Brasil, desde o período colonial, evidenciando a inculcação hegemônica no delineamento de diretrizes para a educação formal. Há, como intencionalidade, o desvelar das perpetuações do sistema alienante, no percurso histórico brasileiro da manutenção ideológica e coletiva dos condicionantes que perpetuam, desde sempre, na desumanização do homem, distanciando-o de si mesmo e do seu conjunto social enquanto transformador da sociedade.

Introduzimos a educação nos preceitos do capital, enquanto condicionantes do homem em sua fragmentação, impregnando-o de determinações sócio-político-econômicas e culturais para o enriquecimento de outrem. Neste viés, é necessário desvelar a perspectiva de conservação da égide hegemônica. Para tanto, conhecer quais são esses mecanismos faz-se de suma importância. Neste sentido, resgatamos no íterim da história do país, condicionantes do sistema dual para a educação brasileira, no intuito de conhecer de maneira crítica para traçar estratégias de rompimento das permanências.

2.1 BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL BÁSICA

Os condicionamentos ideológicos da educação podem ser explícitos, seja no currículo, seja no projeto político-pedagógico da escola, ou na padronização de comportamentos esperados dos alunos. A ideologia pode estar oculta nos valores incorporados nas práticas pedagógicas e no material utilizado nessas práticas. Toda a escola é permeada por uma escolha política que privilegia um determinado conjunto de saberes e valores. De acordo com Freire (1987), não há neutralidade no ensino; há a tentativa de velamento de uma posição ideológica e, assim, o próprio discurso de neutralidade na educação oculta uma escolha política a favor da permanência de um sistema deliberado que condiz com um sistema social excludente. A escola, enquanto modelo rígido e fixo, idealiza um sistema para um aluno ideal e coloca à margem do

sistema todos aqueles que não se adaptarem ao modelo.

A história da educação do país evidencia a função social que a escola tinha e permaneceu, embora obscurecida com discursos democráticos. Não é possível separar a escola da sociedade, nem do modelo econômico, pois a educação está diretamente relacionada ao contexto político, econômico e social em que está inserida. Há, portanto, uma relação de reciprocidade entre educação e sociedade. A escola tradicional, portanto, reproduz o modelo da sociedade capitalista, de maneira excludente ao padrão formal, influenciando direta e indiretamente na segregação elitista da sociedade. As políticas públicas utilizam a educação como armamento poderoso de formação em massa que viabiliza a exploração. Historicamente, o discurso da meritocracia é propagado para culpabilizar o indivíduo das falhas sociais do próprio sistema liberal. Nesse sentido, a escola tem a perspectiva de reprodução. Para compreender a dimensão do paradoxo instaurado entre o direito do cidadão regulamentado na Carta Magna (1988) e o exercício do mesmo nas práticas das instituições públicas escolares, é necessário compreender o papel do Estado na configuração das políticas públicas, pois, a visão que faz corresponder a um Estado coeso, ou fortemente integrado, é o fato de “muitas nações serem originalmente ‘unidades fictícias’ impostas pela força e construídas pelo próprio poder estatal” (HIRSCH, 2000 *apud* AFONSO, 2001, p. 18 – grifo do autor).

Essa construção idealizada do Estado-nação faz com que a escola seja instrumento de reprodução da vertente fortemente identificável pela cultura dominante, "reforçando assim a ideia de uma organização tendencialmente isomórfica de território, etnia, governo e identidade nacional" (AFONSO, 2001, p. 18).

É preciso compreender que, na atualidade, o sistema educacional tem vivenciado o sucateamento das políticas públicas, para este segmento, reforçando um Estado mínimo para as questões educacionais e notadamente há um fortalecimento da mercantilização do ensino público, além de formas repressivas e verticalizadas de avaliações.

A Constituição Federal de 1988 prevê a educação enquanto um dever do Estado de forma gratuita e com qualidade, mas são imensos os desafios para que de fato ocorra a permanência efetiva, tais como: currículo único de proposta de avaliação, gestão centralizada da escola, entre outras.

Para a ONU:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ORGANIZAÇÃO

DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU], Artigo XXVI, 2009, online).

Muitos, pois, são os direitos dos cidadãos e os deveres das instituições. Mas como ocorre na prática? O contexto atual da Educação Básica no Brasil é marcado por inquietações tanto do ponto de vista dos discentes quanto dos docentes. Para Apple (1982, p. 103- grifo do autor):

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam as regras, as rotinas para manter a ordem, o currículo [...]. O controle é também exercido por meio das formas de significação do que a escola distribui: o “corpus formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico.

As escolas, portanto, em sua prática, conferem legitimidade cultural a determinados grupos, tornando esse o conhecimento ideal para todos, excluindo tudo o que for fora do considerado padrão. Afonso (2001, p. 19) reitera que, na escola, decorreu até agora “na contribuição para a socialização, ou mesmo fusão de identidades dispersas, fragmentadas e plurais, que se esperava pudessem ser reconstituídas em torno de um ideário político e cultural comum”. As práticas arraigadas no cotidiano da educação formal explicitam a cultura político-escolar hegemônica e desconfiguram, portanto, as diferenças multiculturais, silenciando vozes e inviabilizando o processo de construção do saber

A educação formal, em todos os níveis, deve contribuir para o avanço das condições de diferentes ritmos de aprendizagens.

Conhecer os aspectos históricos que arraigam a linha temporal da educação brasileira faz-se importante para questionarmos a quem serve a educação escolar brasileira. Legitimamos, no decorrer de nossa construção histórica, a escola ideal para um aluno idealizado.

A partir do contexto histórico da trajetória escolar no Brasil, um sistema engessado e permeado de violência simbólica (BOURDIEU, s/d) foi moldado e legitimado pelas políticas públicas que repetiram a maneira hegemônica de favorecimento à população burguesa. A segregação social é reiterada desde o início da educação formal brasileira.

O início da educação formal no Brasil ocorreu a partir de 1549, com a chegada dos jesuítas ao território nacional. Antes disso, a educação indígena constituía-se por métodos informais, através da endoculturação, em que a convivência no grupo formava os preceitos culturais de valores e costumes da tribo, geralmente com tarefas definidas para o masculino e para o feminino, mas não excludentes da participação comunitária. Sem registros formais, a transmissão do conhecimento passava de geração a geração no contato diário com as gerações familiares.

A partir da colonização e por 210 anos subsequentes de catequese (entre 1549 até 1759),

a educação formal brasileira foi realizada pela Companhia de Jesus, os Jesuítas de Portugal, no Brasil colonial.

A ordem da Companhia de Jesus teve origem no contexto de disputa enquanto a Europa estava envolta em guerras religiosas, entre os chamados “Reformadores” de Martin Lutero, cujo movimento de propagação se estendeu e deixou o papado cada vez mais conservador, reafirmando os seus dogmas da religião cristã. De um lado, permaneceram os fiéis à Roma, as congregações dos Beneditinos, dos Franciscanos, dos Agostinianos, etc., e de outro lado, os reformadores, com as igrejas nacionais. Neste contexto de deflagração de disputa religiosa, a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, possuiu como objetivo principal, deixar a Sacristia de maneira mais fiel ao papado para atuar no mundo enquanto ordem religiosa, catequizando além da reclusão em Sacristia. Essa cisão da cristandade exigia, pelos reformadores, dos Estados Nacionais a construção de escolas de alfabetização para que cada cidadão pudesse compreender e interpretar a palavra de Deus na Bíblia. Os católicos fiéis a Roma, permaneciam com a prerrogativa de reafirmar que a educação era incumbência da igreja e não do Estado. Essas matrizes pedagógicas influenciaram o ocidente a partir dessa cisão cristã.

Os Jesuítas foram considerados os mais fiéis para catequizar a população descrita na Carta que se tornou literária, de Pero Vaz de Caminha, com descrição detalhada dos povos indígenas pela perspectiva do português. O cimento ideológico, a concepção de mundo católica foi chefiada por Padre Manoel da Nóbrega. Houve muita dificuldade em aprender a língua indígena. Na tentativa dessa comunicação, deram origem ao ‘nheengatu’, que não era nem o tupi, nem o Português, como o esforço de falar o tupi, de acordo com Darcy Ribeiro (1995). Nesse ínterim, houve a chegada de sete órfãos de Portugal, os considerados ‘meninos perdidos’, que vieram para serem educados pelos jesuítas. Com o contato com os indígenas, as crianças logo aprenderam o tupi e tornaram-se bilingues. Padre Manoel da Nóbrega solicitou que mais crianças órfãs fossem enviadas para servirem de intérpretes do português aos índios e para aproximação dos jesuítas para a catequização e utilizavam a canção, em procissão, para atrair novas crianças indígenas para a nova cultura.

Assim inicia-se a alfabetização das crianças indígenas, sempre com relatos por meio de cartas à corte de Portugal, sobre os avanços na expansão da nova cultura, no local onde denominavam de ‘confraria de meninos’, no qual as crianças iam duas vezes ao dia para aprender a língua portuguesa e a doutrina cristã, alternando entre o ensino de humanidades e a instrução de ofícios manuais. Logo após, saíam à caça, pois, aqueles que não iam à caça, não comiam. Nesta doutrina, as crianças que não trabalhavam, não tinham direito à comida e assim, desconsiderava toda a educação da tribo, pois nesta, apesar de não haver uma educação escolarizada, a educação ocorria no convívio dos afazeres da tribo, no entanto, para os

portugueses, estes eram considerados como bárbaros.

Na prática jesuítica das confrarias de meninos, era ensinada a gramática portuguesa, as regras e disciplinas, a cultura cristã. O método utilizado era o *Ratio Studiorum* (1599), método com regras e disciplinas dos afazeres dos Jesuítas e que foi adaptado, de acordo com as dificuldades encontradas no Brasil, formando, assim, uma pedagogia distinta de sua matriz ocidental, mesclada com a cultura indígena: “pedagogia brasílica” como o teatro popular, em que era proibido em toda europa, mas que foi utilizado na catequização dos indígenas com a finalidade cristianizadora, conhecida como teatro anchietano. A outra adaptação foi com a colocação de intérpretes, para intermediar a confissão e a negligência no uso do latim, que devia ser utilizado nos ofícios escolásticos. A educação inaciana carregava traços da educação portuguesa, recheada de dogmas da Companhia de Jesus de maneira impositiva, mas com algumas adaptações ao meio e improvisações. De acordo com Bittar e Ferreira Júnior (2017, p.50), “a essa pedagogia distinta de sua matriz (ocidental) e mesclada aos aspectos culturais indígenas, denominamos pedagogia brasílica”.

As missões e os colégios fundados destinavam-se à formação da elite. As exigências culturais eram detidas pela minoria dominante, escravocrata e aristocrática, asseguraram a conversão da população indígena à fé católica e a passividade à elite branca e masculina. As mulheres não faziam parte do núcleo de aprendizes. Estas, destinadas ao lar, estavam sob o controle dos patriarcas e maridos, e, quando muito, podiam cantar na catequese.

No século XVI, na própria metrópole não havia escolas para meninas. Educava-se em casa. As portuguesas eram, na sua maioria, analfabetas. Mesmo as mulheres que viviam na Corte possuíam pouca leitura, destinada apenas ao livro de rezas. Por que então oferecer educação para mulheres ‘selvagens’, em uma colônia tão distante e que só existia para o lucro português? (RIBEIRO, 2007, p. 81).

Assim, com acesso restrito ou quase nulo aos fundamentos da leitura e escrita, os casos de educação formal feminino eram estendidos aos conventos, visadas como casas de recolhimento femininas. De acordo com Algranti (1993, p. 61), “a prática de enclausuramento das mulheres foi utilizada, durante todo o período colonial, como dispositivo da dominação masculina sobre as mulheres”.

A missão de ordem da Companhia de Jesus, explicitamente, era a de transformar os indígenas em adeptos à cultura europeia, além de submissos aos colonizadores como mão de obra escravocrata, adaptando-os aos serviços da classe dominante. Durante o período colonial, “se proibia o alfabeto nas casas grandes”, inclusive a “descendentes dos fidalgos e dos afortunados portugueses” (NASCIMENTO, 1940, p. 220). A educação elementar que inicialmente era passada aos curumins, foi estendida aos filhos dos colonos. Já havia

modificações na população brasileira, com a miscigenação dos europeus. A educação média continuava voltada à classe dominante.

Os engenhos e as fazendas criadoras de gados foram os centros da empresa colonial. A Companhia de Jesus já era proprietária de muitas fazendas com uma expressiva parte do PIB da colônia portuguesa na América. O trabalho escravo, com a orientação pedagógica jesuítica, transformou-se em importantíssima relação social de produção.

[...] depois que vieram os escravos d'El-Rei, de Guiné a esta terra, tomaram os Padres fiados por dois anos três escravos, dando fiadores a isso, e acaba-se o tempo agora cedo. Desta vestimenta fiz marcar outros escravos da terra. Este ano que virão vacas d'El-Rei também tomei doze fiadas a El-Rei, dando fiadores para daí um ano se pagar, para criação e leite para os meninos. Tenho principiado casas para os meninos, conforme a terra. Até agora passamos muito trabalho por os manter; já agora, que os mantimentos se vão comendo, vai a casa em muito crescimento e os meninos tem onecessário cada vez melhor; de maneira que donde antes com muita fortuna mantínhamos a sete ou oito, agora mantém a casa cinquenta e tantas pessoas sem o sentir. Tem a casa um barco e escravos que matam peixe (NÓBREGA, 1955, p. 403).

Os interesses, portanto, da Coroa portuguesa e da Companhia de Jesus, no Brasil, eram compatíveis, fundadas no interesse de crescimento econômico com base na aculturação e mão-de-obra em massa, com vista na produtividade econômica.

A escola para os filhos dos escravizados, em fazendas de padres jesuítas, ensinava lições de catecismo e primeiras letras, submetidas a um processo de aculturação por um método pedagógico “de caráter repressivo que visava a modelagem da moral cotidiana, do comportamento social” (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2000). A escola de primeiras instruções, portanto, servia como aparato da classe hegemônica a submeter os escravos a um rígido e repressivo controle dos senhores, numa estratégia de instrução pública para o preparo ao trabalho submisso. Para Almeida (2014, p.124), “os jesuítas deixaram um legado de colégios organizados em rede, um método pedagógico e um currículo comum”. Fundamentava-se por um método padronizado, dividido em graus, propondo o domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

No Brasil, a origem das instituições escolares pode ser localizada em 1549 com a chegada dos jesuítas. O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “aulas régias” instituídas pela reforma pombalina como uma primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido [...] (SAVIANI, 2008, p. 149-150).

Por séculos, a educação brasileira esteve restrita a pequenos grupos. Importante ressaltar que no período histórico de expulsão dos jesuítas, em 1759, “a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos,

filhos ilegítimos e crianças abandonadas”. (MARCÍLIO, 2005, p. 3)

Além das fases de ler e escrever, passaram a formar os colégios para as famílias miscigenadas em toda a costa, que após, continuariam os estudos em Lisboa ou se tornariam padres. Nos colégios, os padres eram alfabetizadores, eram professores de artes e de literatura, professores de retórica, filosofia e teologia, para a propagação cristã e formação de novos padres. Os ofícios mecânicos também eram ensinados para a construção de igrejas, de roupas, de remédios, caligrafias e encadernações. O elemento ‘trabalho’ foi aliado ao ensino das humanidades, indo além do ensino livresco, pela imposição contextual do meio.

No Brasil, em 1759, eram vinte colégios, doze seminários, além de um colégio e um “recolhimento” feminino. Os jesuítas atingiam a comunidade adulta por meio da interação das crianças doutrinadas, utilizando-as como veículo propagador dos ideais jesuíticos, sobrepondo o elitismo e a exclusão.

Após 210 anos de atuação, estavam em rota de colisão aos interesses da corte, influenciando em questões políticas e territoriais.

Em primeiro lugar, há de se dizer que o reino de Portugal passava por uma crise econômica[...]. Não havia ouro das Minas Gerais que bastasse para dar conta dos gastos suntuosos feitos pela Coroa, ou seja, dispêndios elevados com construções de igrejas, convênios, palácios e com a manutenção de uma estrutura burocrática parasitária que não parava de crescer. Em síntese: havia uma crise econômica instalada no sistema colonial lusitano[...]. A Companhia de Jesus era, na prática, um poder paralelo, dentro do próprio governo imperial português. Isso não ocorria exclusivamente do ponto de vista político, mas do econômico também. No caso do Brasil, ela havia amealhado um diversificado patrimônio em propriedade produtivas, de cana-de-açúcar e gado, e não produtivas, como aluguéis de imóveis, com mais poderes para tomar decisões que o próprio rei (FERREIRA JR, 2010, p. 29).

Em 1759, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro do Rei, decreta a expulsão dos jesuítas de toda a costa brasileira e a ordem foi extinta, sendo restituída posteriormente, pela igreja, em outro contexto. Mas as marcas permaneceram em todo o território brasileiro: o catolicismo, a unidade linguística com a supremacia do português, a emulação- o ensino por competição, o ensino religioso nos colégios como obrigatório, até a LDB de 1996, transformando em facultativo nas escolas públicas, e um atraso de 210 anos na construção de um sistema nacional público de educação, que em contrapartida, foi impulsionado pelos reformadores na propagação do Estado em assumir a tarefa educacional do país.

A condição de violência, no processo de educação, esteve presente desde as tenras iniciativas pedagógicas brasileiras. A falência dos métodos modernos de educação, explícitas na taxa de analfabetismo, no índice de evasão da escola pública, além da falta de qualidade no processo de compreensão dos letrados, evidencia que os fundamentos pedagógicos escolares

estão permeados de procedimentos bárbaros. “A barbárie não é filha bastarda do capitalismo tardio e sim geração permanente do interior no próprio processo civilizatório”. (PUCCI, 2008, p. 121).

Desde as primeiras experiências pedagógicas, no contexto histórico brasileiro, observamos a necessidade de uniformização cultural. A educação missionária trazia como objetivo educar um indígena a partir de um foco de elaboração europeu. De forma múltipla, as intervenções jesuíticas ocorreram por meio da imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores para os povos indígenas. Estes foram também basicamente os programas e projetos das antigas missões. Com o intuito de civilizar, os jesuítas arrancavam o indígena de sua cultura, pois não haveria evolução do aprendizado dos princípios europeus sem a perda de sua identidade, relacionada à conservação de suas raízes. Para Almeida (2014, p.124), “os jesuítas deixaram um legado de colégios organizados em rede, um método pedagógico e um currículo comum”.

A missão inicial da educação brasileira é marcada pelo escopo principal de converter os indígenas ao catolicismo, além de angariar materiais de subsistência, e, de acordo com Leite, (1945, p. 240) “os Jesuítas procuraram agrupar estas aldeias com mira às três condições de defesa, catequese e subsistência”. Era início à aculturação, portanto, de maneira violenta.

[...] também mandei fazer tronco em cada vila e pelourinho, por lhes mostrar que tem tudo o que os cristãos têm, e para o meirinho [corretor] meter os moços no tronco quando fogem da escola, e para outros casos leves, com autoridade de quem os ensina, (os padres jesuítas) (LEITE, 1958, p. 172).

Mais tarde, nas fazendas da Companhia de Jesus, entre os séculos XVII e XVIII, os filhos dos escravos recebiam a educação advinda da ordem religiosa da Fundação de Santo Inácio de Loyola. As relações escravistas nas propriedades do Brasil colonial, consubstanciada no famoso *Ratio Studiorum*, utilizava o método mnemônico do ensino. Em *Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores* (RATIO, 1952), verificamos as primeiras tentativas de padronização de ensino através de uma cartilha, ou manual de auxílio aos professores, de como agir nos momentos pedagógicos. O manual possuía a característica de incluir regras, abrangendo administração, metodologia e currículo, finalizando-se num total de 467 regras a serem seguidas, visando a uniformização dos colégios:

regra n.º 19 - Exercício de memória: os alunos recitem as lições de cor aos decuriões [...]. Aos sábados recite-se em público o que foi aprendido de cor numa ou várias semanas; terminado um livro, poderão escolher-se alguns que da cátedra o recitem desde o princípio, não sem prêmio. (RATIO, 1952, p. 184)

Para o desenvolvimento de tal metodologia, havia a regra de como proceder em casos de rebeldia, a regra n. 39, sobre cuidados da disciplina (RATIO, 1952, p. 189); “o principal cuidado do professor seja, portanto, que os alunos não só observem tudo quanto se encontra nas regras mas sigam todas as prescrições relativas aos estudos”. A tradicional figura de castigos físicos era comum, de acordo com a regra n. 40:

não seja precipitado no castigar nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; não só não inflija nenhum castigo físico (este é ofício do corretor) mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos; [...] ao Prefeito deixe os castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo por faltas cometidas fora da aula, como a ele remeta os que se recusam aceitar os castigos físicos (RATIO, 1952, p. 190).

Considerando o contexto da sociedade colonial em sua formação socioeconômica, o país possuía interesses dominantes da coroa portuguesa, estrutura agrária com latifundiários vinculados a grupos mercantis europeus, escravização, missões dos jesuítas de cunho civilizador de matriz cristã, regime de monarquia até o século XIX. O processo de educação formal iniciou-se de maneira violenta, com os indígenas, no primeiro momento, e os castigos físicos, a imposição cultural e ideológica prosseguiu no segundo momento, com os filhos dos escravos, que também sofreram tanto no processo de conversão do cristianismo, como as ações coercivas continuaram no ensino das primeiras letras, instaurando a imagem dominante e a necessidade de submissão dos aprendizes. O processo de aculturação e conversão à cultura religiosa, tanto ao negro quanto ao índio, visava construir, de maneira brutal, a formação social brasileira, com a finalidade de expansão da minoria dominante através da exploração autoritária da elite.

Os professores, até a expulsão dos Jesuítas em 1759, eram os padres da Companhia de Jesus e após, os professores ‘leigos’ eram mantidos pelo Estado, antes da escola normal que, no decorrer do século XIX, recrutavam os professores entre jornalistas, escritores, pintores, advogados e padres de várias congregações. Houve, porém, a permanência de princípios cristão nas concepções educacionais.

Após a expulsão, esperava-se que a corte portuguesa instituisse um novo tipo de escola. Porém houve as aulas régias, que foram aulas avulsas, ministradas por professoras avulsos, de maneira precária que atendia grupos pequenos da elite, que se situavam nas cidades, enaltecendo os filhos dos coronéis, com privilégios para a formação em cursos de direitos, que após serem ‘doutores’, ocupavam cargos de gestão política.

Após a Independência do Brasil, com a primeira Constituição de 1824, houve a consagração do ensino primário a todos os cidadãos. No entanto, é preciso contextualizar que eram considerados cidadãos apenas os brancos do sexo masculino, excluindo indígenas,

escravizados e seus descendentes, mamelucos e mulheres. Para o ensino secundário, as aulas régias passaram a ser aulas avulsas, e nas principais províncias (Liceus Provinciais), que mais tarde transformaram-se em Estados. Em 1827, houve um decreto para formalizar a formação de doutores (em São Paulo e em Recife) para filhos de grandes latifundiários. Desde o século XIX, a educação escolarizada atingia apenas a elite para a formação de líderes políticos, aqueles que modificariam as leis e implementariam as políticas econômicas, educacionais, sociais, entre outros, sempre com o viés ideológico que mantém o poder a quem já estava no poder.

Diante do contexto agrário e escravocrata do país, com baixo desenvolvimento tecnológico e utilização da força física enquanto ferramenta para o trabalho, gerou uma organização societária com um grande contingente de classe marginalizada -a classe trabalhadora, na qual que o ensino era concebido apenas para privilegiar a minoria e ficou estabelecida a dicotomia educacional.

A primeira coisa a ser dita é a seguinte: estabeleceu-se uma dicotomia inconciliável entre as chamadas artes liberais (educação para a política) e artes mecânicas (instrução para o trabalho) [...] Quanto às artes liberais, o processo de educação clássica era aquele que formava os bacharéis em Direito ou em Medicina. Eram cursos de sólida formação humanística que, para além das especificidades profissionais, estavam ancorados na filosofia e na retórica. Assim, a aristocracia agrária, a classe dominante brasileira, desde a colônia, se caracterizava também, por outro traço distintivo: muitos dos seus membros eram portadores do título de ‘doutor’, de preferência em DIREITO (FERREIRA, 2010, p. 33-34).

O Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, o único mantido pelo governo federal, recebia os filhos das elites agrárias, após as aulas avulsas nas províncias, marcava o quadro de desigualdades regionais e de baixa oferta e demanda de educação escolar para a população.

Em terras remotas, o caráter da formação social forjou conquistas imbricadas no uso da força, violência e intolerância predatória. Há explicitamente evidenciado, no uso das atribuições dos docentes, ainda hoje, o papel da violência imperial no currículo que perpassa a grade das escolas públicas, em pleno século XXI. No contexto capitalista, as condições de violência construídas historicamente pelo homem são reiteradas.

O autoritarismo a que são submetidos os alunos em chamados ‘ciclos’ escolares ainda reitera as lições apreendidas nos primórdios e evidencia que a quebra de paradigmas está longe de ocorrer. A escola de massa, marcada por alunos que nascem numa condição econômica subalterna, promove o ensino através de um processo de aculturação. O ensino descontextualizado visa a padronização das escolas por meio de currículo único.

As unidades escolares tornam-se espaços propícios, de efeito em massa, para garantir as circunstâncias ideológicas apropriadas para a ascensão social da elite. De acordo com Bourdieu (s/d, p. 4- grifo do autor), “a escola prolonga os determinismos sociais ditados pela classe de

origem, assim como os de gênero. Há uma espécie de profetismo sociológico inelutável que não parece muito consonante com os novos tempos”. A ação pedagógica tem presente em sua prática uma relação de força legitimada na estrutura social, por meio de políticas públicas que estabelecem relações de força presentes em sua estrutura, reproduzindo as relações de poder de um determinado grupo.

Todo o poder de violência simbólica impõe significações como legítimas dissimulando as relações de força que lhe subjazem. As relações simbólicas são simultaneamente autônomas e dependentes das relações de força, portanto toda a ação pedagógica deverá ser considerada como uma violência simbólica porque impõe por meio de um poder arbitrário, um arbítrio cultural. As relações de força encontram-se sempre dissimuladas sob a forma de relações simbólicas (BOURDIEU, s/d, p. 5).

A escola, no uso de suas atribuições, recorre ao constrangimento na imposição de suas significações. Neste ínterim, a ação pedagógica e sua autoridade são eficazes no modelo cultural inculcado. A escola, enquanto aparelho do Estado, ocupa-se de reproduzir a ideologia burguesa de proliferação do trabalho nas relações de produção para a formação da sociedade.

A desigualdade econômica e política, via sistema educacional, também servia aos interesses da desigualdade de gênero, fomentando o desenvolvimento intelectual masculino na condução de homens na tomada de posições, legitimando o papel conservador masculino, forjando a ordem de gêneros, mesmo dentro da classe elitista.

após os nove anos de idade, meninas e meninos, intencionados às funções domésticas ou às operações mecânicas, devem ser movidos para outras escolas e devem receber instrução, em alguma medida apropriada ao destino de cada indivíduo, os dois sexos estando ainda juntos pela manhã; mas, pela tarde as meninas deveriam comparecer a uma escola onde os trabalhos de costura e da confecção de vestimentas e chapéus, etc, seria a sua função (WOLLSTONECRAFT, 2015, p. 238).

A violência permeia a configuração da sociedade, de maneira dissimulada. Para apreendê-la, faz-se necessário compreender a ideologia que está presente implicitamente naquele ato, procurando desvendar os mecanismos concretizados como naturais nas ideologias dominantes. “A banalização da violência se alastra e favorece todo um processo de banalização e naturalização de diferentes formas de violência” (CANDAU, 2001, p. 146).

O currículo escolar é uma ferramenta relevante no contexto educacional que explicita a violência simbólica por permear a ideologia de um grupo dominante, excluindo as manifestações culturais e abrangentes da população em geral. Os currículos, na forma como estão delineados, produzem divisões e diferenças, reforçando a situação de opressão de um determinado grupo.

[...] o currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a

construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. Deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais (BRASIL, 2013, p. 27).

A concepção curricular que permeia as políticas públicas educacionais, busca estabelecer parâmetros com base comum para o território nacional. “O currículo nacional numa época de hegemonia neoconservadora e neoliberal é uma fórmula para aquilo que simplesmente sem cerimônia denomino por apartheid educativo” (APPLE; BEANE, 2001, p.28-29).

A educação brasileira, insiste, pois, em seguir a regra permeada por todo o seu contexto histórico: utiliza-se da instituição educacional e das práticas pedagógicas como armamento poderoso nas mãos de um poder social, aos interesses da burguesia, com finalidades, conteúdos e métodos da organização escolar, conforme os interesses de classe e, por conseguinte, da autoridade política, para a manutenção de uma sociedade desigual e escravocrata.

A transferência da responsabilidade pela efetivação dos direitos à uma educação de qualidade não garante a solução dos problemas histórico-culturais. As deficiências da estrutura e funcionamento do sistema educacional permanecerão, ou mesmo serão agravados se o intuito for homogeneização cultural, a partir da supremacia hegemônica. A segregação para ‘alunos pensantes’ e alunos ‘mão-de-obra’ ainda fará a composição dos estratos sociais via instituição educacional.

O Ato Adicional de 1834, consagrou a descentralização e a dualidade de sistemas que permanece ainda hoje, instituindo a desobrigação do governo federal com o ensino primário e secundário, ficando este apenas com o ensino superior e a educação básica ficando com a obrigação dos estados e municípios. Estes, por sua vez, não tinham condições efetivas de implementar o curso de ‘primeiras letras’. O grau de urbanização condicionou a demanda da escolarização, portanto, na área rural não havia escolas. Houve a criação, em 1835, da escola normal, de mulheres da elite, para lecionarem nas escolas de ‘primeiras letras’, começava então uma estrutura mais orgânica, com o grupo escolar, a primeira em 1893, que reuniu os 4 anos da escola primária, que antes eram dispersos nas escolas avulsas de primeiras letras. Com o agrupamento, unidos em um mesmo edifício, situados nas principais cidades do país, houve a formação da regra da estrutura orgânica por grupos das séries.

O crescimento das riquezas do país, oriundos da Implantação da Revolução Industrial no Brasil²⁵, e com São Paulo com o crescimento econômico devido às exportações de café,

²⁵ A revolução industrial brasileira “Pode ser dividida em quatro períodos principais: o primeiro período, de 1500 a 1808, chamado de Proibição; o segundo período, de 1808 a 1930, chamado de Implantação; o terceiro período, de 1930 a 1956, conhecido como fase da Revolução Industrial Brasileira, e o quarto período, após 1956, chamado de fase da internacionalização da economia brasileira”. SILVA, Amanda Ramos de Alcântara. **A importância da**

houve um pequeno aumento das matrículas em cursos primários, no entanto, o aumento da matrícula não acompanhou o aumento da população, conforme o Tabela abaixo:

Tabela 1: Habitantes recenseados entre 1872 e 1920

	Sabem ler	Não sabem ler	TOTAL
1872.....	1.564.481 186	6.834.253 814	8.398.734 1.000
1890.....	2.120.559 185	9.324.332 815	11.444.891 1.000
1900.....	4.448.681 331	8.973.578 669	13.422.259 1.000
1920.....	7.454.698 309	16.684.601 691	24.139.299 1.000

Fonte: Recenseamento Geral do Brasil 1920 - vol.IV, p.10 ²⁶

Conforme o censo, no ano de 1872, a população analfabeta representava 81% da população brasileira. No ano de 1890, a população analfabeta continuava a ser 81% de todo o território. No ano 1900, chegou ao patamar de 66% de analfabetos, e em 1920, a taxa subiu para 69% de analfabetos em todo o território brasileiro. O início do século XX demarca uma política pública que pouco atende as classes trabalhadoras, com enormes contradições.

As massas não são sintomas de “desorganização” ou disfunção ou de uma sociedade “doente”. Como a riqueza, o prestígio e o poder de decisão permanecem todos com as classes, que visivelmente não têm nenhum desejo forte de disseminá-los pela população como um todo, mas tiram deles grandes vantagens, o sistema tende a se perpetuar. Além disso, o alto controle exercido sobre as massas tende a forçá-las a procurar nas classes apoio e ajuda, reforçando assim estrutural e ideologicamente o sistema por meio de instituições comumente descritas como “paternalistas” (LEEDS & LEEDS, 2015, p. 117, grifo do autor).

No começo de 1910 a população escolarizada continuava rarefeita. O início do século XX, no Brasil, é determinado por enormes contradições, em que, de acordo com Bomeny (2003, p. 28):

[...]o diagnóstico minucioso do Brasil de que não se falava, o Brasil do interior, da exclusão, do isolamento, fruto do descaso das políticas públicas. Um imenso Brasil se separava do Brasil do litoral, da Corte, da elite que governava e controlava os recursos de todos como bens privados de uns poucos. A década de 1910 municiou intelectuais e homens públicos de informações de que precisavam para se movimentar por reformas políticas.

gestão **inovadora** **nas** **indústrias.** Disponível em: [/www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/administracao/bisus/bisus-2s-2014-vol1.pdf](http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/administracao/bisus/bisus-2s-2014-vol1.pdf). Acesso em: 1 nov. 2021.

²⁶ Recenseamento Geral do Brasil. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv31687.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

O sistema federal ficou encarregado do ensino superior, enquanto os Estados e Municípios ficariam encarregados por criar e manter as escolas populares (primárias e secundárias), e, sem o repasse dos recursos, não havia a reestruturação que a escola necessitava.

Tabela 2: Números de matrículas em relação ao gênero, nos Estados brasileiros

Matricula de alumnos, em 1920, nas escolas de instrucção primaria dos Estados e do Districto Federal em confronto com a população em idade escolar									
ESTADOS E DISTRICTO FEDERAL	POPULAÇÃO ESCOLAR			MATRICULA NAS ESCOLAS PRIMARIAS					
	Do sexo		Total (d)	Numero de alumnos do sexo		Total (g)	EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO		
	masculino (b)	feminino (c)		masculino (e)	feminino (f)		$\frac{e}{b} \times 100$	$\frac{f}{c} \times 100$	$\frac{g}{d} \times 100$
Alagoas.....	(1) 84.592	(2) 107.482	192.074	7.866	8.193	16.059	9,30	7,62	8,36
Amazonas.....	(1) 28.782	(1) 27.644	56.426	4.564	3.685	8.249	15,86	13,33	14,62
Bahia.....	(1) 282.600	(1) 275.395	557.995	35.671	33.111	68.782	12,62	12,02	12,33
Ceará.....	(1) 114.480	(1) 110.767	225.247	16.729	14.942	31.671	14,61	13,49	14,06
Districto Federal....	(3) 86.299	(3) 86.168	172.467	55.810	57.145	112.955	64,67	66,32	65,49
Espirito Santo.....	(1) 38.557	(1) 38.084	76.641	9.503	7.034	16.537	24,65	18,47	21,58
Goyaz.....	(1) 43.560	(1) 40.699	84.259	5.486	4.193	9.679	12,59	10,30	11,49
Maranhão.....	(1) 73.207	(1) 71.193	144.400	11.481	9.562	21.043	15,68	13,43	14,57
Matto Grosso.....	(2) 25.655	(1) 18.802	44.457	5.474	3.487	8.961	21,34	18,55	20,16
Minas Geraes.....	(2) 674.605	(2) 643.760	1.318.365	146.396	108.050	254.446	21,70	16,78	19,30
Pará.....	(4) 123.671	(4) 116.013	239.684	17.205	13.949	31.154	13,91	12,02	13,00
Parahyba do Norte...	(2) 102.717	(2) 101.807	204.524	9.723	10.093	19.816	9,47	9,91	9,69
Paraná.....	(2) 77.574	(1) 56.970	134.544	16.030	11.595	27.625	20,66	20,35	20,53
Pernambuco.....	(1) 171.684	(1) 172.364	344.048	24.469	27.976	52.445	14,25	16,23	15,24
Piauhy.....	(1) 56.613	(1) 54.272	110.885	4.621	3.950	8.571	8,16	7,28	7,73
Rio de Janeiro.....	(1) 126.902	(1) 123.191	250.093	32.941	25.911	58.852	25,96	21,03	23,53
Rio Grande do Norte	(1) 42.968	(1) 42.790	85.758	8.818	7.512	16.330	20,52	17,56	19,04
Rio Grande do Sul	(2) 239.396	(2) 230.727	470.123	76.629	59.970	136.599	32,01	25,99	29,06
Santa Catharina....	(5) 93.292	(5) 89.872	183.164	25.530	21.454	46.984	27,37	23,87	25,65
São Paulo.....	(1) 372.655	(1) 359.426	732.081	156.292	132.999	289.291	41,94	36,81	39,52
Sergipe.....	(1) 38.894	(1) 38.274	77.168	6.791	6.609	13.400	17,46	17,27	17,36
BRAZIL.....	2.898.693	2.805.700	5.704.393	678.029	571.420	1.249.449	23,39	20,37	21,90

GRÃO DE INSTRUÇÃO NO BRAZIL SEGUNDO VARIOS INQUERITOS CENSITARIOS

Fonte: Biblioteca IBGE, vol. IV (liv31687), p. 20²⁷

A partir de 1930, com a disputa ideológica que se processava no mundo todo, no contexto bipolar entre os Estados Unidos, liderando o contexto capitalista e a então União Soviética, liderando o contexto socialista, disputas que vão influenciar diretamente nas políticas educacionais, com projetos do contexto Nacional-Populista, no Brasil, havia a iniciativa de defesa da escola pública, laica, que abarcasse ambos os sexos, pois a porcentagem de crianças que se encontravam à margem da educação escolarizada.

²⁷Tabela 2 Números de matrículas em relação ao gênero, nos Estados brasileiros. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv31687.pdf>. Acesso em 1 de nov. de 2021

O contexto brasileiro entre os anos de 1914 a 1964 foi marcado pelo projeto estratégico-desenvolvimentista industrial, o qual exigia a modernização do país e a democratização da participação popular. As relações autoritárias do país coronelista ainda eram vigentes no encabeçamento elitista da construção democrática. O projeto educacional para a grande massa, com o princípio de atender a expansão urbano-industrial do Brasil ia sendo moldado, por meio de tensionamento das estruturas sociais e grandes contradições, para legitimar as transformações que iam de encontro aos interesses da burguesia.

O contexto nacional do Populismo enquanto criação de um sistema aparente de atender às demandas populares via Políticas Públicas, viabilizavam instrumentos que acalmava a pressão popular, dando a entender que os projetos iam ao encontro com as expectativas da grande massa, mas na verdade, eram projetos que continuavam a manter as elites no poder. O marco do populismo no Brasil foi a Era Vargas, embasado em um moralismo e na emergência da classe popular no cenário político, responsável por mediar conflitos de interesses, com discursos carismáticos para forjar alianças políticas. Esse cenário é representado por Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart.

O populismo, como estilo de governo, sempre sensível às pressões populares, ou como política de massas, que buscava conduzir, manipulando suas aspirações, só pode ser compreendido no contexto do processo de crise política e de desenvolvimento econômico que se abre com a Revolução de 1930. Foi a expressão do período de crise da oligarquia e do liberalismo, sempre muito afins na história brasileira, e do processo de democratização do Estado que, por sua vez, teve que apoiar-se sempre em algum tipo de autoritarismo, seja o autoritarismo institucional da ditadura Vargas (1937-1945), seja o autoritarismo paternalista ou carismático dos líderes de massas da democracia do pós-guerra (1945-1964). Foi também uma das manifestações das debilidades políticas dos grupos dominantes urbanos quando tentaram substituir-se à oligarquia nas funções de domínio político de um país tradicionalmente agrário, numa etapa em que pareciam existir as possibilidades de um desenvolvimento capitalista nacional. E foi sobretudo a expressão mais completa da emergência das classes populares no bojo do desenvolvimento urbano e industrial verificado nestes decênios e da necessidade, sentida por alguns dos novos grupos dominantes, de incorporação das massas ao jogo político (WEFFORT, 1980. p. 61-63).

Com as transformações no setor de produção, o movimento hegemônico aspirava um procedimento para a qualificação para o trabalho, além da necessidade de instruções básicas no intuito de impor modificações que impulsionariam o consumo, teve o subsídio do Estado para fomentar políticas educacionais com interesses hegemônicos. A partir de 1930, houve a construção de um sistema educacional, por meio do Período Nacional Populista, período este composto entre 1930 e 1964, no contexto de Golpe Militar.

Com a iniciativa do Manifesto dos Pioneiros, em 1932, e Método Paulo Freire, em 1960,

a aprovação em 1961 da primeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases²⁸, no governo de João Goulart, período de incipiente movimento de democracia, em que o ensino era consagrado em Lei mas não implementado e portanto, ainda excludente à maioria da população, mantendo ainda um grande contingente de desigualdade social.

Tabela 3: Relação entre urbanização e analfabetismo.

Ano	Urbanização	Analfabetismo
1940	31,2%	56,2%
1950	36,2%	50,0%
1960	45,2%	39,5%
1970	56,0%	33,1%

Fonte: BITTAR., 2021

A Tabela revela a disparidade entre urbanização e analfabetismo. O método de Paulo Freire veio para tentar suprir o analfabetismo em relação ao crescimento da população, com exorbitante índice de analfabetismo de adultos. Há uma relação intrínseca entre urbanização e analfabetismo. A pressão para a escolaridade tem relação com a urbanização.

O sistema educacional público passa a atender à sociedade como uma instituição democrática, visando à garantia de acesso aos filhos dos assalariados, consubstancializado os interesses da ascendente classe dominante. De acordo com Fernandes (1975, p. 203), “a revolução burguesa denota um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial”. O desenvolvimento das forças produtivas direcionava a educação de maneira dualista, em que diferentes interesses eram sobrepostos e velados, tendo como principal objetivo, de acordo com Freire (1982, p. 87)

[...] conseguir o desenvolvimento econômico, como suporte da democracia, de que resultasse a supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres. E de coincidir o desenvolvimento com um projeto autônomo da nação brasileira.

²⁸ A LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961, Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 maio 2022.

Com a crescente industrialização, a função social escolar se tornava indispensável para a produção de mercadorias e a reprodução da classe dominante, envolta no discurso da democratização das classes sociais que teriam a escola como proponente para o desenvolvimento econômico e para a resolução de problemas sociais.

Os sistemas educacionais e os movimentos educativos em geral, embora influem sobre a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições econômicas e políticas desta sociedade, cumprindo uma função relevante de conservação social pela difusão dos postulados que servem de base à ordem vigente[...]. Reconhece-se, também, que os movimentos educativos podem, em circunstâncias especiais, servir aos objetivos de mudança social (PAIVA, 1973, p. 19).

O movimento expressivo contra o movimento do direito das minorias, em defesa da escola pública, composto por intelectuais como artistas, professores universitários, professor primário, e escritores como Cecília Meirelles, liderados por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, foi conhecido como Escola Nova e fez uma crítica à escola de até então, com uma pedagogia inspirada por John Dewey.

Os intelectuais reunidos para a Escola Nova elaboraram um manifesto enquanto Plano Educacional ao Povo e ao Governo, com a esperança de que o governo Vargas implementasse o Programa, reivindicando o direito à escola laica, obrigatória, estatal, gratuita, coeducação (para ambos os gêneros) com o tempo integral, para alunos dos 7 aos 15 anos. Foram considerados como idealistas por considerarem a educação como a frente para a resolução de qualquer problema social e desigualdade econômica, estabelecendo uma crítica aos privilégios de classe da escola tradicional, denominando o Plano como Reconstrução da Educação Nacional, propondo, inclusive, uma bifurcação, estabelecendo caminhos para o ensino das humanidades e cultura geral e o ensino das manufaturas, além de defender a formação superior aos docentes.

Os ideais da Escola Nova propulsionaram inspirações de que a escola e a vida não se separaram, portanto, viver é um eterno aprendizado; inspiraram a formação pela experiência, com o lema *‘learning by doing’*; além da crítica pela escola centrada no professor, elitizada e tradicional, crítica na concepção do adulto em miniatura²⁹ e teorias pedagógicas reconhecendo a criança como tábula rasa³⁰.

A Constituição de 1934 incorporou alguns princípios da proposta, no entanto, foi

²⁹ As crianças eram representadas como pequenos adultos, desde as roupas utilizadas aos hábitos cotidianos adotados. Não existiam brinquedos específicos ou eventos sociais. A criança era vista como um ser frágil, facilmente acometida por doenças ou pelas altas taxas de mortalidade (ALMEIDA, 2018, p. 3).

³⁰ Na construção da criança como reprodutor de conhecimento, identidade e cultura, a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem nada e a partir de nada – como um vaso vazio ou tábula rasa. ((DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003, p.65)

suprimido pelas ideias conservadoras, em 1937, por meio de Carta Constitucional, sem implementar o Manifesto, no contexto de Estado autoritário, estendendo, portanto, as desigualdades econômicas e sociais.

Foi então que Paulo Freire elaborou, em 1960, um método de alfabetização diante da emergência das classes populares, intrinsecamente relacionada à urbanização. A ideologia política para o método era a alfabetização para que a massa popular participasse da escolha dos governantes, no contexto em que era proibido a participação de eleitores analfabetos.

O método de Paulo Freire entendia a alfabetização enquanto conscientização ideológica e profundidade na interpretação dos problemas econômicos e sociais que a população vivenciava.

O método explicitou a rivalidade das classes hegemônicas, considerando o método como subversivo, associando a prática como ideologia de esquerda, ao comunismo. O bloco conservador apontou elementos de tensão diante da alfabetização crítica para escolha dos dirigentes de Estado, diante da possibilidade de votos pela classe trabalhadora.

O contexto nacional evidencia polaridades e interesses hegemônicos imbricados na prática educacional. A relação intrínseca entre a filosofia, a sociologia e a história oferece a essência crítica da função social da escola. A interdisciplinaridade aponta o cenário educacional atual como espaço imprescindível de atuação dos diversos segmentos sociais para a discussão de melhorias nas políticas públicas. A pesquisa histórico-educacional tem muito a revelar sobre as permanências atuais da educação escolar brasileira. As mazelas que tem se evidenciado no arcabouço social e cultural da supremacia hegemônica encontram-se instauradas nas formações intrínsecas, nas raízes de outrora. Raízes estas tão profundas que necessitam serem desveladas para que haja, com a contribuição em várias vertentes, como a social, a política, a estrutural, a quebra de paradigmas para uma reconstrução e uma reorganização a fim de se obter a meta pretendida: a evolução de toda uma sociedade através do aparato educacional. De acordo com Freire (1982, p. 97) o problema a ser enfrentado é:

o de conseguir o desenvolvimento econômico, como suporte da democracia, de que resultasse a supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres. E de coincidir o desenvolvimento com um projeto autônomo da nação brasileira.

O docente possui uma participação relevante na reconfiguração do papel das instituições escolares que, para Freire (1987), este profissional da educação é o intelectual necessário para engajar mudanças políticas em lideranças, incitando debates para a transformação necessária, com o intuito da educação a atingir a real função social da escola. A exigência na operacionalização do sistema atual deve ser repensada, com ações que defendam a educação

pública de qualidade a todos os brasileiros. A escola não pode servir no processo de formação da força de trabalho e na inculcação da ideologia dominante, perpetuando a exploração dos trabalhadores por meio da dominação capitalista. À medida que as contradições se aprofundam, evidenciam a necessidade de mudanças sociais urgentes. Compreender a relação da construção histórica nos avanços e retrocessos da situação educacional brasileira faz-se necessário para o rompimento do processo de determinações do passado. As composições culturais no âmbito escolar são complexas e a escola possui papel importante para viabilizar os processos dialógicos entre diferentes saberes e conhecimentos. É imprescindível que a educação assuma sua verdadeira função social, sendo dever do Estado em possibilitar uma educação emancipadora, libertadora.

A movimentação de educadores, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e com os Centros Populares de Cultura (CPC), 1962, e o Movimento de Educação de Base (MEB), visava alfabetizar de maneira crítica, por meio do sistema educacional público, tendo a escola como ferramenta de politização das classes populares. O Movimento Popular de Cultura do Recife (MPC), criado por universitários e intelectuais, tinha como principal objetivo, transformar a consciência política da classe trabalhadora, através da alfabetização. As aulas experimentais eram transmitidas por rádios, nas escolas, e utilizavam parques para o lazer por meio da prática esportiva e a apreciação crítica de filmes; as praças de cultura despertavam a comunidade, através da recreação, para problemas da própria comunidade, instigando a população para a conscientização política da classe trabalhadora e para a luta pelos seus direitos, confrontando o meio sócio-político-cultural em que estavam inseridos.

Diante das transformações devido à crise do capital, a escola vem tomando o papel de preparar o aluno para o mundo do trabalho, para que este aluno seja dinâmico, flexível e polivalente, capaz de atender às demandas com qualidade e quantidade.

O panorama da educação básica no contexto atual evidencia mecanismos de perpetuação das intencionalidades hegemônicas no contexto atual, intensificadas devido à crise do capital, com mecanismos de impregnação da dinâmica de opressão e exploração do sistema.

As configurações vinculadas à educação básica, ao trabalho docente e à formação dos discentes, para atender ao capital, estão intrinsecamente relacionadas às diretrizes das políticas educacionais financiadas pelos organismos internacionais.

2.2 A RELAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NO CONTEXTO ATUAL

No contexto da crise estrutural do capital que se enquadram as reformas educacionais, apresentado pelos países de capitalismo desenvolvido aos países periféricos, com determinações externas que encharcam as políticas internas em vários setores. Para o setor educacional, há a adoção do modelo de gestão empresarial e formas mercantis de delegação, avaliação e regulação. Vigora-se a teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973), em que a centralidade educacional está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento econômico, sob a lógica da produtividade e da competitividade.

A educação, a partir das transformações no processo produtivo, denominada reestruturação produtiva passa a ser almejada como dispositivo de competição entre os sujeitos, para alcançar o escasso espaço de trabalho. A educação geral fomenta a adaptação a padrões de competitividade, de acordo com a lógica do capital. De acordo com Leher, (2014, p.1), “a ação dos setores dominantes nada tem de proclamatória, visto que lograram convertê-la em política de Estado, por meio de leis nacionais e regionais, assimiladas pelos governos como referências de seus programas e políticas”.

Ao falar em educação, é necessário discutir a influência ideológica de organismos internacionais na política educacional brasileira, principalmente o Banco Mundial. A pauta educacional transforma-se em assunto de negócios para o desenvolvimento nacional, com a adoção do modelo de gestão empresarial e formas mercantis, que passam a pautar a avaliação e regulamentação da política de educação. Apoiada em um suposto desenvolvimento econômico, tais políticas utilizam-se da educação como um modelo hegemônico sob a égide do capital. A tessitura das reformas educacionais, no cenário nacional, demarca diretamente as propostas articuladas com base nas políticas para países em desenvolvimento providas do Banco Mundial. O financiamento educacional tem como prerrogativa a melhoria dos índices e do nível cultural da sociedade, porém com foco na educação meramente tecnicista e não em uma formação integral e libertadora. As reformas da educação brasileira, país de capitalismo periférico e dependente, se inserem num conjunto de amplas reformas e fomenta a adaptação a padrões de competitividade de acordo com a lógica do capital.

A partir da perspectiva crítico-dialética, procura-se compreender a política de educação e o papel desempenhado pelo Estado brasileiro na inter-relação com os organismos internacionais, destacadamente o Banco Mundial. As políticas educacionais são analisadas no sentido de desvelar sua fundamentação para atender às necessidades do capital.

Os organismos externos, enquanto órgãos financiadores de projetos sociais para países

em desenvolvimento, fomenta uma crítica para análise da proposta estratégica e dual que subsidia as principais implementações educacionais, de forma particular, na realidade brasileira.

Pautado no pós-guerra, o BIRD (Banco para Reconstrução do desenvolvimento Internacional) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são instituições que, de acordo com Fonseca (1998), foram criados no ano de 1944, com o objetivo de reconstruir a Europa e prover a infraestrutura e empréstimos necessários para o processo de industrialização.

Perceberam, no entanto, que a população marginalizada não era atingida em seu conceito de desenvolvimento. De acordo com o autor, a pobreza crescente dos países periféricos ameaçava o crescimento da economia dos países centrais e a educação seria a chave central para atuar no centro da pobreza. Os empréstimos destinados, até então, para setores como transporte, telecomunicações e energia, expandem-se para a política de educação. Os investimentos, portanto, para o setor educacional foram alavancados na década de 1970 e 1980.

Nos anos 80, a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos multilaterais de financiamento [...]. De um Banco de Desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-se aos novos requisitos do capital globalizado (SOARES, 1998, p. 20).

A pauta educacional transforma-se em assunto de negócios para o desenvolvimento. A articulação de países estruturados economicamente com o G7 (Grupo dos sete que são compostos pelos países: Estados Unidos, Japão, França, Alemanha, Reino Unido, Itália e Canadá.); com o FMI e com o Banco Mundial, o grupo garante a hegemonia de alguns países sobre os demais na perspectiva ideológica de fortalecer a mundialização do capital, mesmo que em detrimento dos interesses de outra nação, que podem, inclusive, significar, como consequência, o desemprego generalizado ou mesmo o subemprego para a manutenção da barreira impermeável da economia dos países estruturados que compõem esse grupo. O capitalismo, difundido nessa ideologia de globalização, permite as contradições de classe.

[...] essa ideologia não caiu do céu. Foi construída. Houve uma preparação prévia para a chamada globalização, com produção de ideias encomendadas à inteligência das grandes empresas, com suas fundações, e as universidades hegemônicas comandaram a pesquisa e a formulação dessas ideias, alocando, em grande escala, os recursos necessários para isso (SANTOS, 2010, p. 29).

Neste sentido, os pilares da reestruturação produtiva, imposta aos países subdesenvolvidos, tem a ideologia de ajustar estruturalmente os interesses do capital na

exploração e crescimento econômico explicitadas no consenso de Washington, que, de acordo com Negrão (1996), ocorreu no ano de 1989, envolvendo o governo dos EUA, técnicos do Banco Mundial, do FMI e do BIRD e economistas de perfil liberal, e debateram as reformas econômicas para os países da América Latina.

No Brasil, o neoliberalismo vinha tomando espaço no final do regime militar como política de intervenção à crise instaurada, dando início às privatizações das estatais. As ampliações do mercado interno, com precarização do trabalho e bombardeio aos seus direitos trabalhistas, além da diminuição do papel do Estado estão atrelados à abertura ao Capital financeiro. Como consequência da reconfiguração do Estado voltado aos interesses internacionais, há o afastamento dos interesses da sociedade, tais como o emprego, a proteção social, a saúde, voltando-se, portanto, às corporações internacionais, com o movimento de fusão aos grandes grupos e estes, pois, detendo o controle do mercado mundial.

A conjuntura do capital e do trabalho engendra objetivos ideológicos que atingem as políticas educacionais, com novas formas de exploração do trabalho. De acordo com Frigotto (2002, p. 14), “a concepção burguesa de trabalho vai-se construindo, historicamente, mediante a um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria [...] e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder, de violência”.

As formas de ocupação do setor de serviços sofrem modificações, proliferando no meio empresarial exigências para a contratação. O paradigma da polarização do trabalhador estabelece a competência por qualificação. Nesse cerne, emergem novos conceitos da escola no que se refere ao contexto de formação e qualificação do trabalhador adequadas à lógica de acumulação estrutural do pragmatismo neoliberal.

Esse novo padrão organizacional da escola enquanto qualificadora de mão de obra sofre desdobramentos e enfatiza o perfil de trabalhador flexível, engajado, associado à crise crescente que contextualiza o desemprego estrutural. Neste cenário, centra-se na relação educação e trabalho que adquire novas configurações.

A educação, em nível mundial, tomou a dimensão legitimada politicamente da Teoria do Capital Humano (TCH), com adestramento ao trabalho profissional, de acordo com as novas demandas do capital. Profissionais da educação atuaram incansavelmente na despolitização da educação, prognosticada pelo Banco Mundial, através de materiais advindos do centro conservador dos EUA e Inglaterra. Entre os anos de 1960, a Revolução Verde carregou em si o discurso da melhoria da produção agrícola, mas embutiu a dependência tecnológica e avanço na utilização de agrotóxicos e fertilizantes para o aumento das produções, com o discurso de erradicar a fome. Houve o êxodo rural, a degradação do meio ambiente, o endividamento de

pequenos agricultores A agricultura torna-se, a partir de então, um grande empreendimento capitalista e com a implantação de empresas transnacionais no Brasil, beneficia as grandes empresas. A Revolução Verde impulsionou, também, a expansão de escolas agrotécnicas.

A perspectiva universalista de que a escola pública deveria assegurar uma formação geral igualitária a todos os estudantes por meio da garantia, pelo Estado, da educação pública, gratuita e estruturada em sistemas nacionais, foi combatida em prol de políticas focalizadas, referenciadas na pedagogia das competências, atributos utilitaristas que objetivam a adaptação das crianças e jovens ao ethos capitalista e, mais precisamente, ao chamado novo espírito do capitalismo flexível, fundamentado no trabalho superexplorado e precário [...] e, nesse sentido, afasta a teoria da educação das lutas de classes, combinando capital humano, competências, “oportunidades educacionais”, “escolhas racionais” com o culturalismo, a identidade e o relativismo epistemológico (LEHER, 2014, p. 02-03, grifos do autor).

A hegemonia neoliberal para países de capitalismo dependente, como o Brasil, expande a oferta da escola pública a partir do financiamento com o Banco Mundial, com justificativas de inovações, aprendizagem de sucesso e aceleração da aprendizagem, enfatizando a educação como um novo padrão de acúmulo do capital. Importante salientar que apresentamos apenas alguns indicadores que explicam a influência dos organismos internacionais na configuração das políticas educacionais de países periféricos e dependentes, particularmente o Brasil, porém considerando a complexidade do tema certamente merece aprofundamento que não foi realizado nos limites desta tese.

2.3 EDUCAÇÃO E PANDEMIA: precarização intensificada

Em meados de dezembro do ano de 2019, houve um surto de síndrome respiratória aguda grave, iniciada em Wuhan, na China, apresentando-se como um evento extraordinário pandêmico, que se espalhou pelo mundo todo e se constituiu como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional- ESPII. No início do ano de 2020, a Organização Mundial de Saúde- OMS regulamentou, devido ao surto pelo novo coronavírus, recomendações que visam interromper a propagação do vírus, como o distanciamento social.

O Brasil, totalizando mais de 33 milhões de casos confirmados, ficou até agosto de 2022, no ranking do 3º país com mais casos confirmados no mundo todo, totalizando mais de 675 mil mortos devido ao COVID-19. Com o agravamento dos casos em março de 2020, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, obedecendo às recomendações da OMS e desafiando o governo federal, enquanto ato político, estabeleceu por meio do DECRETO Nº 64.881, de 22 de março de 2020, a quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da

pandemia, com restrições de atividades presenciais. Logo, houve abrangência em todo o país sobre a quarentena, devido à gravidade dos casos e os óbitos ocorridos.

As consequências da imposição de distanciamento social devido à crise sanitária explicitou deficiências no modelo econômico da sociedade, desemprego, miséria, violência, trabalho infantil, além da insuficiência do serviço público básico, na segurança, saúde, e educação, desvelando portanto, a fragilidade das políticas sociais.

O Art. 205 da Constituição Federal (1988) que promulga o direito de todos à Educação, como dever da família e do Estado, foi violado. As desigualdades econômicas e sociais aumentaram ainda mais, salientando a precariedade de milhões de crianças e adolescentes que não tiveram acesso à tecnologia para acompanhar as aulas remotas. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais de 2021, realizado pelo IBGE³¹, houve um total de 190 dias de fechamento das escolas, prejudicando 92% dos alunos da rede pública, referente à Educação Básica, com um perfil de intensa desigualdade nesse percentual.

Tabela 4: Percentual de renda per capita dos alunos

Quintos da população em ordem crescente de rendimento domiciliar <i>per capita</i>	Distribuição percentual (%)			
	Ensino fundamental		Ensino médio	
	Rede pública	Rede privada	Rede pública	Rede privada
Até 20%	39,2	7,4	31,0	4,5
Mais de 20% até 40%	27,9	12,5	27,5	7,9
Mais de 40% até 60%	19,6	19,5	22,5	13,8
Mais de 60% até 80%	9,5	21,9	13,4	23,2
Mais de 80%	3,8	38,6	5,5	50,5

Fonte: IBGE, 2020, p. 76.

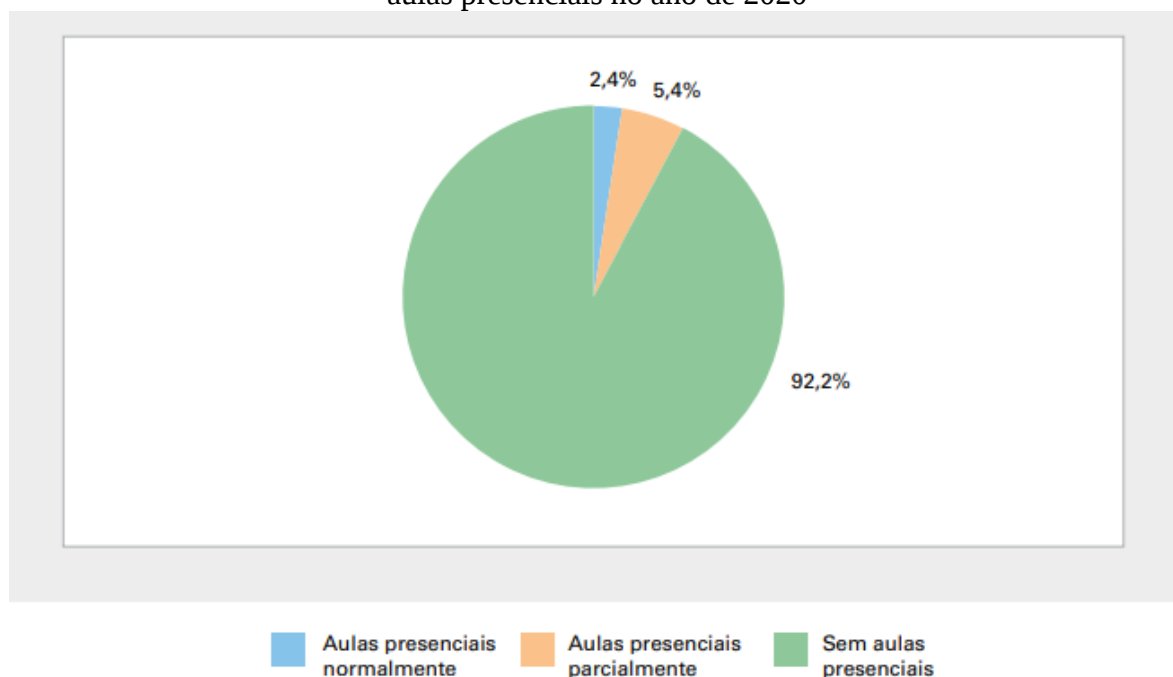
Considerando-se os menores rendimentos domiciliar per capita, 31% dos alunos do Ensino Médio e 39% dos alunos do Ensino Fundamental, da rede pública, concentravam-se nos indicadores de menores rendimentos. Esse percentual revela as disparidades de condições econômicas, além do acesso à tecnologia e ao ensino remoto.

Houve dificuldade no acompanhamento do conteúdo pedagógico, considerando que o alongando tempo de distanciamento social proporcionou um novo modelo de aprendizagem: o tecnológico. Professores e equipe gestora articularam-se, para reinventar uma metodologia que pudesse conferir um mínimo de conteúdo para atingir as metas de dias letivos exigidos para o

³¹ Informação Demográfica e Socioeconômica fornecida pelo IBGE sobre a Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

ensino anual. Atividades pelo WhatsApp, lives pelo Facebook, Instagram e Youtube, foram utilizados na articulação dos professores com os alunos.

Gráfico 1: Distribuição percentual dos estudantes, entre 6 e 17 anos de idade, nas aulas presenciais no ano de 2020



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios COVID-19/2020

Conforme conferido no gráfico, 92% dos alunos não tiveram aulas presenciais no ano de 2020. Escolas se organizaram com conteúdos on-line, em diferentes plataformas. No entanto, conforme o censo (IBGE, 2021), grande parte dos estudantes não teve acesso ao conteúdo, pois não havia aparelho tecnológico (celular/computador) ou não tinha acesso à internet.

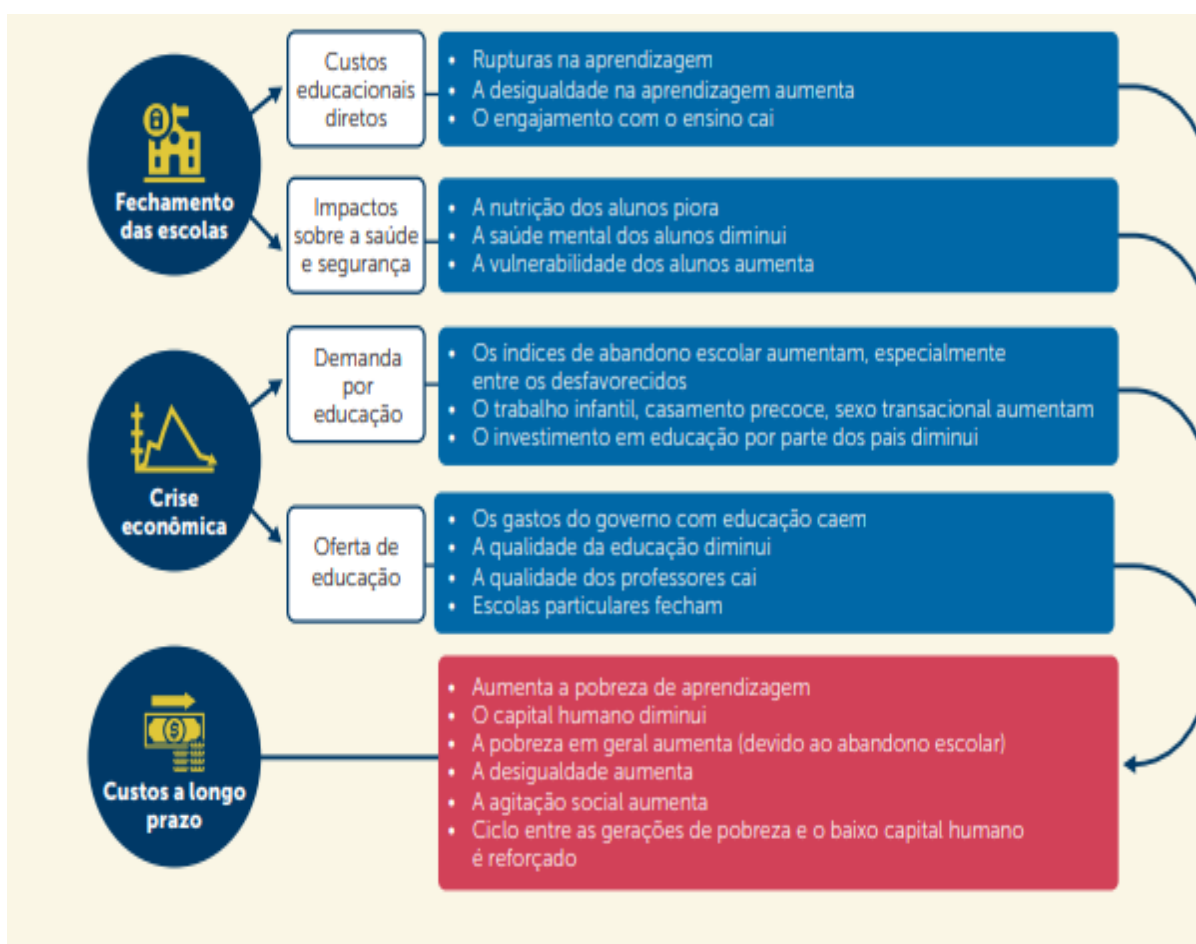
Além das condições gerais de vida dos estudantes, a experiência educacional remota de maior qualidade depende do acesso à Internet e da posse de dispositivos conectados, como celulares, tablets, computadores ou notebooks. Tamanho de tela, capacidade de processamento e velocidade de conexão são também fatores relevantes para o devido acompanhamento das atividades escolares. (IBGE, 2021, p. 86)

No ínterim da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo- SEESP, houve a disponibilidade de acesso às aulas por meio do Centro de Mídias da Educação de São Paulo- CMSP, disponibilizando aulas via canal aberto da TV ou pelo login do aluno da Secretaria Escolar Digital-SED. Por meio do Registro de Aluno- R.A, os alunos poderiam entrar em suas aulas e assistirem aos conteúdos das disciplinas. No entanto, a internet não foi o único obstáculo. Os alunos, não tendo aparelhos celulares, precisavam usar o aparelho dos pais e o

acesso a um filho não permitia que o outro filho, na mesma casa, assistisse às suas aulas, ou porque os horários das aulas eram concomitantes, ou porque era difícil o acesso de uma criança e depois de outra crianças. Se houvesse na casa, três crianças em idade escolar, o acesso ficava ainda mais inviável.

De acordo com o Banco Mundial³²(2020, p. 5), a pandemia ocasionou um choque de econômico exacerbado, além de perdas significativas da aprendizagem e elevação dos índices de desigualdade, e “e estes choques em conjunto, irão acarretar custos de longo prazo para a acumulação do capital humano, as perspectivas de desenvolvimento e bem estar”.

Figura 2: Choques globais na educação



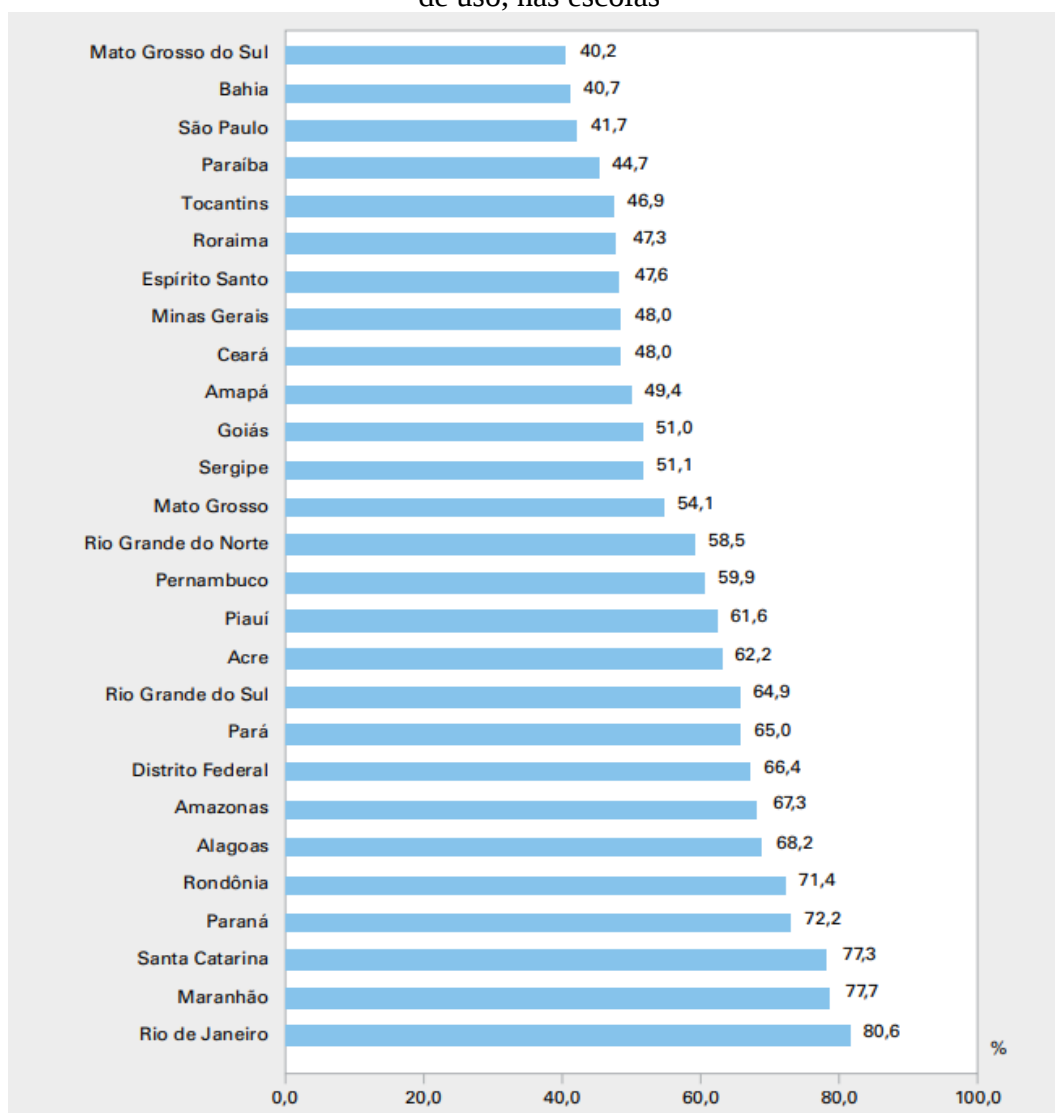
Fonte: Banco Mundial, 2020, p. 5.

Necessário faz-se evidenciar as condições materiais e estruturais das escolas em relação

³² BANCO MUNDIAL. PANDEMIA DE COVID-19: CHOQUES NA EDUCAÇÃO E RESPOSTAS DE POLÍTICAS. Sumário Executivo do Grupo Banco Mundial, maio de 2020. Disponível em: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/186511594316593763-0090022020/original/Covid19EducationSummaryportnew.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

às medidas sanitárias prescritas pela OMS. As medidas foram o uso de máscaras, como equipamento de proteção facial, adoção de horários alternativos, com rodízio de alunos, na volta das atividades presenciais, após liberada as vacinas, restrição de circulação de áreas coletivas, como pátios e demais ambientes externos, monitoramento de temperatura, na entrada do ambiente, álcool em gel e sabão líquido nas torneiras. No entanto, de acordo com o levantamento do IBGE (2021), considerando toda a unidade federativa, houve variações no acesso a itens básicos de higiene, como acesso a pias com água e sabão, além de necessidade de adequação na infraestrutura das unidades escolares. Importante evidenciar, também, que a ventilação das salas eram precárias, com janelas pequenas e com defeitos no manuseio simples, de abrir e fechar o equipamento, impossibilitando a ventilação natural do ambiente.

Gráfico 2: Percentual de estudantes da rede pública com acesso a água e sabão em condições de uso, nas escolas



Fonte: IBGE, 2021, p. 91.

No Gráfico, há a variação de acesso a itens básicos de higiene, como pia com água e sabão, nas unidades escolares. A variação está entre 40% e 80% nas diferentes regiões do país. A precarização de itens básicos de saúde é apenas alguns dos indícios (graves) de precarização estrutural da rede pública do país. A pandemia escancarou a precariedade a que crianças e jovens são submetidos, diariamente, nas unidades escolares.

A pandemia escancarou a precariedade de acesso às tecnologias em suas condições desiguais em infraestrutura tecnológica nas famílias brasileiras. Os mais vulneráveis foram os mais prejudicados e eles são a maioria.

Considerando as barreiras para a aprendizagem, devido à falta de conectividade, a defasagem de habilidades e competências, o alto índice de evasão, houve um empréstimo concedido pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), para implementação de ferramentas de educação às escolas públicas, pois “a crise oferece também a oportunidade de reconstruir sistemas de ensino mais fortes e equitativos”(BANCO MUNDIAL, 2020, p. 8), justificada pela consequência da pandemia e argumentada como necessária para a gestão dos recentes problemas ocasionados pelos desastres sanitários.

2.4 HOMESCHOOLING: o compromisso neoliberal

Considerando a pesquisa contextual e o delineamento do texto durante o processo de implementação da própria lei, as barbáries estão sempre sendo atualizadas. Este é um desafio complexo para a produção desta tese, pois há sempre atualizações que nos deixam estarecidas. No governo de extrema direita, mesmo diante de tantos disparates já realizados, ocorreu na calada da noite, do dia 18 de maio de 2022, a aprovação do texto-base para o homeschooling, “aprovado requerimento n. 1952/2020 do Sr. Vitor Hugo que requer, nos termos do artigo 155 do Regimento Interno, tramitação sob o regime de urgência do Projeto de Lei nº. 2401/2019.” (BRASIL, Congresso, 2019, online). O Plenário da Câmara dos Deputados aprovou, em sua maioria, com 264 votos a favor e 144 votos contra, as diretrizes para a admissão da educação domiciliar.

Nos debates jurídicos-legislativos sobre a educação compulsória, os defensores da homeschooling expõem as razões que têm para afirmarem as suas posições; da mesma maneira, os defensores da escolarização usual expressam o que lhes parece valioso ao censurarem as posições dos que defendem a escola em domicílio. Tem-se, então, um embate que permite apreender as representações sociais de escolarização, em uma situação social definida (VASCONCELLOS, 2016, p.12).

O Projeto de Lei- PL 2401/2019, “dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, Câmara dos Deputados, 2019).

De acordo com o projeto, a responsabilidade pela educação básica, que compreende a educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio, passa a ser admitida pela livre escolha de responsabilidade. Desse modo, os pais podem optar pela educação institucional ou pela educação em casa. Essa livre escolha, de acordo com o projeto aprovado em câmara, prevê providências asseguradas e viabilizadas pelo Conselho Nacional de Educação- CNE, para a aplicação do projeto em sua prática.

O tema do ensino domiciliar não é algo novo, embora tenha ânimos acirrados no governo neoliberal extremista em que se encontra o Brasil.

Na Lei de Diretrizes e Bases vigente, - LDB 9394/96, é dever da família matricular as crianças em instituição escolar, a partir de 4 anos de idade, assegurando a acesso à educação como direito público subjetivo (BRASIL, 1996), sendo livre à iniciativa privada. Com o projeto, a tramitação prevê a liberdade que inclui também o ensino domiciliar.

O discurso para a modificação na liberdade de escolha para a educação básica traz em seu discurso a insuficiência da oferta formal de educação escolar, além de preceitos religiosos ou morais.

Quando surgem problematizações, as pessoas se veem diante de 'dilemas'. Com frequência, elas tentam resolver esses dilemas ao serem inovadoras ou criativas, ao adaptarem as convenções existentes de novas maneiras e assim contribuir para a mudança discursiva. A intertextualidade e, portanto, a historicidade inerente da produção e interpretação textual, constituem a criatividade como opção. A mudança envolve formas de transgressão, o cruzamento de fronteiras, tais como a reunião de convenções existentes em novas combinações, ou a sua exploração em situações que geralmente as proíbem. Tais contradições, dilemas e entendimentos subjetivos dos problemas em situações concretas tem suas condições sociais em contradições e lutas estruturais nos níveis institucional e societário. [...] Os próprios eventos discursivos têm efeitos cumulativos sobre as contradições sociais e sobre as lutas ao seu redor. Assim, para resumir, os processos sociocognitivos serão ou não inovadores e contribuirão ou não para a mudança discursiva. Dependendo da natureza da prática social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 127- 28).

As elites, desde a época do império, na sociedade brasileira, recebiam as instruções no lar. No início da República, datado de 1890, a Reforma Benjamin Constant³³, o Decreto nº 981,

³³Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890, Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal, em que o Generalissimo Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, constituido pelo Exercito e Armada, em nome da Nação, resolve approvar para a Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal o regulamento que a este acompanha assignado pelo General de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Instrução Publica, Correios e Telegraphos. (BRASIL, Câmara dos Deputados).

previa, em seu art.1º, § 4º “E' inteiramente livre e fica isento de qualquer inspeção oficial o ensino que, sob a vigilância dos pais ou dos que fizerem suas vezes, for dado às crianças no seio de suas famílias” (BRASIL, 1890).

O discurso transversal de valorização sobre os bens públicos, relaciona-se à precarização neoliberal das reformas educacionais, instigados pela mídia com interesses hegemônicos, interesses estes que, nem sempre são desvelados pela população, diante da configuração alienante do próprio capital.

O sucateamento explícito no delineamento da proposta de homeschooling toma grandes proporções na ascensão do conservadorismo no país, pautados no discurso da moral, da família. No delineamento, o docente, profissional da educação é novamente desvalorizado por políticas verticalizadas.

O PL 3179/12³⁴, considera como propositiva o acréscimo ao Art. 23 da LDB do ensino domiciliar, retomado pela PL 3261/2015³⁵, propõe o afastamento das crianças na escola, sob o caráter de liberdade da família, expressando concepções de uma sociedade conservadora, no fomento de políticas para “fornecer as condições educacionais que acreditam ser necessárias tanto para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina quanto nos fazer retornar a um passado romantizado do lar, da família e da escola ideal” (APPLE, 1994, p. 183).

A escola, no movimento mercadológico rentável em preceitos neoliberais, consegue adeptos com pedidos em justiça para que o ensino dos seus filhos sejam realizados em domicílio, considerando que se a Constituição de 1988 não proíbe a educação domiciliar, então há uma lacuna que pode ser explorada, endossado pelo próprio STF (2019), o qual alega que “O ensino domiciliar não é um direito público subjetivo do aluno ou de sua família, porém não é vedada constitucionalmente sua criação por meio de Lei Federal”, dando pistas de como legalizar o pedido.

A solicitação de legalidade para o Ensino Domiciliar carrega consigo problemas complexos, exigindo o desvelamento do senso comum e a compreensão holística dos desafios

³⁴ O Projeto de Lei 3179/2012, acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica, de autoria do Deputado Lincoln Portela, do Partido Liberal (PL), de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>. Acesso em: 19 maio 2012.

³⁵ O Projeto de Lei 3261/2015, Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, de autoria do Deputado Eduardo Bolsonaro, do Partido Social Cristão, (PSC), de São Paulo. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2017117>. Acesso em: 19 maio 2022.

propostos ao ensino com estratégias, utilizadas de maneira a coibir a garantia da democratização do acesso à educação formal para todos, em igualdade e equidade sem comprometer os padrões mínimos de qualidade para a educação previstos na legislação brasileira, principalmente no contexto pós-pandêmico, em que o isolamento social acarretou desníveis imensuráveis diante das desigualdades sociais. A falta de acesso, serviços e aparatos tecnológicos intensificados no contexto de crise sanitária agravou o percentual de evasão, aliados ao índice crescente de violência doméstica, em decorrência de atividades que ocorreram em espaços mais domésticos e menos coletivos ou públicos. Frente a este fenômeno, examinar e compreender o convívio cotidiano de famílias e de crianças em idade escolar, se apresentou como uma demanda emergente, de modo a compreender a realidade imposta, ampliar os conhecimentos e trazer contributos sobre a problemática por meio de atividades intersetoriais. Recorre-se às políticas que fomentam a intersetorialidade como elemento central para o desenvolvimento, recurso para o enfrentamento das vulnerabilidades.

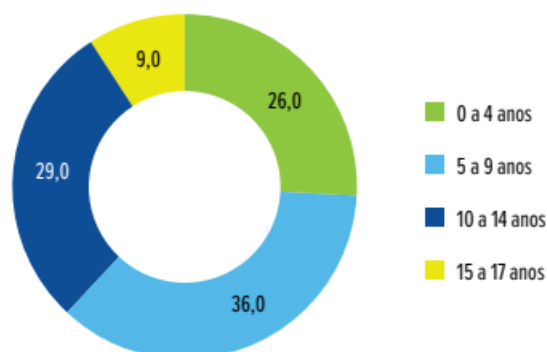
Há de se salientar o elevado índice de violência cometida contra mulheres em suas residências, em 2021. Durante o ano de 2021, verifica-se que há uma constância de violências, incluindo feminicídios e Mortes Violentas Intencionais (MVI) contra mulheres, exacerbando que a violência ocorre, em sua maioria, dentro de casa e não em ambientes externos³⁶. Outro levantamento importante a ser considerado é o aumento significativo de maus-tratos e estupro de vulnerável, entre outros crimes contra a infância, exacerbados no contexto de confinamento social, devido à crise sanitária em relação à COVID-19, o que reafirma a urgente necessidade de atuação da rede protetiva e ações intersetoriais, visando a garantia dos direitos das crianças e adolescentes. A escola é de suma importância na identificação dos casos e o adequado encaminhamento para os órgãos competentes, na intenção da prevenção e segurança.

Durante as atividades pedagógicas, as crianças dão pistas que podem suscitar a desconfiança de que estão sendo vítimas de violências, com comportamentos que podem destoar de sua performance corriqueira, como por exemplo, estar muito apática, uma criança que era muito participativa, ou mesmo apresentar o contrário- estar muito ansiosa, falante e inquieta, sendo que apresentava comportamento moderado. Além desses, alguns sinais físicos podem evidenciar necessidade imediata de encaminhamento de relatório à rede protetiva, sendo a escola uma importante porta de entrada de verificação das violências.

³⁶Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022, pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/10-anuario-2022-feminicidios-caem-mas-outras-formas-de-violencia-contra-meninas-e-mulheres-crescem-em-2021.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

Gráfico 3: Faixa etária das vítimas

Distribuição de crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos por faixa etária (em %)
Brasil, 2021

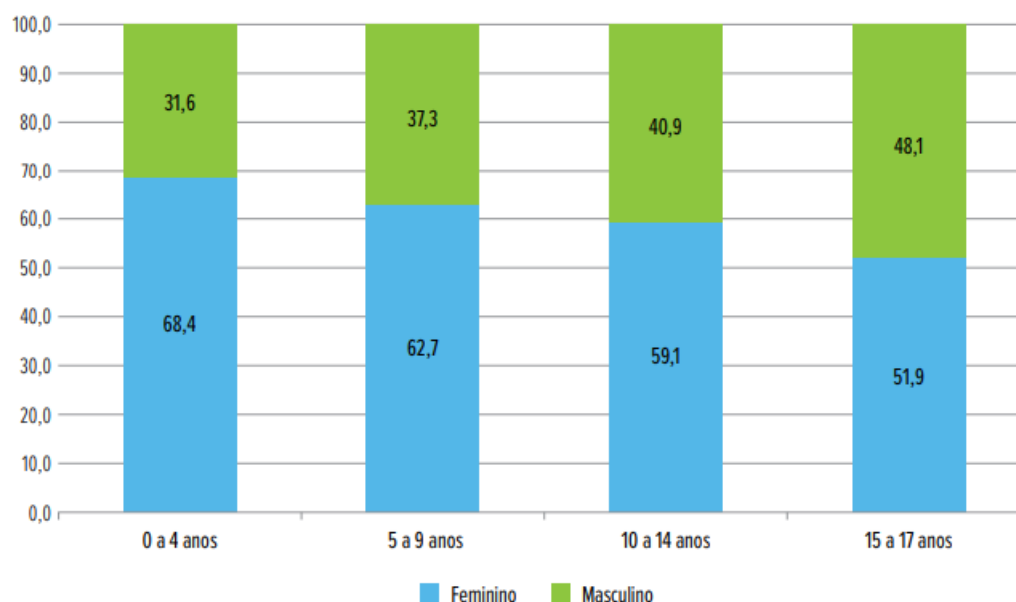


Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2022³⁷, online

Importante evidenciar, também, que quase 70% dos casos de maus-tratos contra crianças de 0 a 9 anos são cometidos pelo sexo feminino, e que na faixa etária dos 10 aos 17 anos, a corresponsabilização dos crimes estão entre os sexos masculino e feminino.

Gráfico 4: Autores de crimes contra crianças e adolescentes

Sexo dos autores de crimes de maus-tratos contra crianças e adolescentes por faixa etária da vítima
Brasil, 2021



Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2022, online

³⁷ Ibidem, 2022.

A análise da violência no Brasil, de maneira ampla, sem considerar a subnotificação dos casos, há registrado mais de 119,8 mil denúncias de violência contra crianças e adolescentes em 2021³⁸. A Evasão Escolar está diretamente relacionada às vulnerabilidades e violências. O projeto que prevê o homescholling é um desserviço à garantia de direitos às crianças e adolescentes. Há, em diferentes regiões do país, associações que prestam esse desserviço à população. A Associação Nacional de Educação Domiciliar- ANED³⁹, apresenta o discurso em defesa da Educação Domiciliar, divulgando, como objetivo,

promover a defesa do direito da família à Educação Domiciliar no Brasil, através da representação coletiva dos seus associados junto às autoridades, órgãos e entidades pertinentes. Promover ações de divulgação da Educação Domiciliar, através de artigos, estudos, cursos, palestras, simpósios, workshops, seminários, debates, audiências públicas e privadas, e outros meios de comunicação. Promover a integração e a cooperação entre as famílias educadoras, fornecendo o suporte necessário para esse fim [...] formalizar contato direto com o Poder Executivo - através do Ministério da Educação e do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos - bem como, com o Poder Legislativo- Câmara dos Deputados e Senado Federal (ANED, 2019, online).

A desresponsabilização da educação prevista pelo Governo inerente ao projeto também interfere no recenseamento das crianças, na socialização dos educandos, na compreensão do eu com o outro e o outro enquanto diversidade.

Além do explícito, o projeto de Homeschooling confronta-se com o papel de emancipação do sujeito, inerente à função social da escola. São graves as implicações da educação em casa, corroborando para o patamar neoliberal de sucateamento da educação pública, um retrocesso à garantias previstas na C.F.(1988). Em consonância com o pensamento neoliberal, o homeschooling representa a dissipação dos movimentos sociais, incidindo que os pais serão os educadores da casa, remoção de padrões obrigatórios e de um currículo mínimo. A proposta, pretende ainda, alterar os fundamentos da educação na sociedade. A proposta prevê a decisão da família em decidir como ensinar suas crianças. Essa corrente explicita as lacunas do ensino atual, precarizado intencionalmente, como as salassuperlotadas, má distribuição do investimento público, precarização de materiais e de estrutura escolar, para reafirmar a intencionalidade de um projeto que mais uma vez ataca a democracia, os direitos já conquistados e humilha os profissionais da educação, desmerecendo seu trabalho escolar.

³⁸ Os dados são disponibilizados pelo Governo Federal, no painel interativo cuja plataforma é coordenada pela Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH).

³⁹ A ANED, Associação Nacional de Educação Domiciliar, se apresenta enquanto um coletivo que atua junto a órgãos, entidades e autoridades, promovendo ações de divulgação sobre a Educação Domiciliar. Disponível em: <https://www.aned.org.br/index.php>. Acesso em: 24 de junho de 2022.

2.5 A FORMAÇÃO DO DOCENTE NO BRASIL: a questão do ensino médio

A história da educação no Brasil, especificamente no viés da formação docente, remete à Escola Normal, em meados de 1928, e permanece ainda como requisitos mínimos de atuação para a educação básica até 1996, promulgada no art. 62, “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996, online).

As coordenadas pedagógico-didáticas das Escolas Normais preconizavam a transmissão de conhecimentos para a escola de primeiras letras, o qual seguia-se a escola-modelo, na capital do Estado de São Paulo, estendido para as demais cidades do interior. Havia, neste modelo, o padrão hegemônico de transmissão do conhecimento e adequação às normas, condutas e valores.

Em 1932, implantado por Anísio Teixeira, em Brasília, o Instituto de Educação do Distrito Federal, e em 1933, em São Paulo, por Fernando de Azevedo, inspirados nos preceitos da Escola Nova⁴⁰, organizados com a tentativa de firmar a cientificidade na formação. Posteriormente, esses preceitos foram incorporados nos Institutos de Educação elevados ao nível superior, a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que “deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior” (SAVIANI, 2007, p. 146).

De acordo com o autor, o Decreto- Lei n. 1.190/1939 organizou os cursos de licenciatura e pedagogia em um modelo de quatro anos de formação, conhecido como modelo 3+1, sendo três anos para o ensino das disciplinas e um ano para a formação pedagógica. O Ensino Normal foi amparado pelo decreto-lei n. 8.530/1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal,

⁴⁰O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciar – se das práticas pedagógicas anteriores. No fim do século XIX, muitas das mudanças que seriam afirmadas como originais pelo “escolanovismo” da década de 20, já eram levantadas e colocadas em prática. As preocupações educacionais da década de 20 culminaram na elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, assinado pelos principais expoentes do meio educacional brasileiro. Basearam –se em partes dos ideários educacionais implantados em outros territórios (como DEWEY e FERRER), mas adaptaram ao contexto brasileiro. O *Manifesto* foi liderado por Fernando de Azevedo, com o apoio de Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casassanta, Cecília Meirelles e vários outros. Segundo os responsáveis por este documento, 43 anos após a proclamação da República, não havia sido criado ainda um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e do país. O maior problema nacional era a educação pois ela era um meio de segregação social. A educação nova deveria deixar de ser um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”. A educação deveria então reconhecer que todo o indivíduo teria o direito de ser educado até onde permitia as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. Pregavam ainda que a educação era uma função essencialmente pública, gratuita e necessitava da co-educação para tornar mais econômica a organização da obra escolar. (SAVIANI, 2004)

tinha como finalidade, de acordo com o seu art.1,

1.Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (BRASIL, 1946, online)

A lei n. 5.692/71 instituiu mudanças e fixando Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, considerando, em seu art.1º, §1º, considerando “por ensino primário a educação correspondente ao ensino de 1º grau e, por ensino médio, o de 2º grau” (BRASIL, 1971).

Há, no contexto político-histórico-cultural do país, o intento de provocar mudanças na formação e profissionalização dos docentes, de acordo com propostas neoliberais, com estruturas normativas que instituíram modificações no projeto pedagógico.

A primeira LDBEN no Brasil, nº nº 4.024 de 1961, apesar de ser debatida e elaborada por décadas que antecederam sua promulgação, no contexto do Estado Novo (1937-1945). Em sua segunda promulgação, sob a Lei nº 5.692/1971, prescrita e reelaborada por anos, com várias emendas e substituições, previa transferência de recursos públicos para as escolas particulares. A democratização da educação não esteve aliada ao investimento na área. Pelo contrário, houve uma oferta expansiva de cursos de licenciatura no viés privado. A lei n. 5.692/71 instituiu mudanças e fixando Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, considerando, em seu Art.1º, §1º, considerando “por ensino primário a educação correspondente ao ensino de 1º grau e, por ensino médio, o de 2º grau” (BRASIL, 1971). Neste novo formato, a Escola Normal dá espaço para a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), cujo currículo foi, de acordo com Saviani (2007), reduzido a uma habilitação dispersa com precariedades intensas, o que resultou em um novo formato de formação aos docentes, inaugurado em 1982, com o caráter de reformulação da formação docente, pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério- CEFAM, paralelamente à reformulação dos cursos de pedagogia e licenciaturas.

[...] a trajetória histórica da formação docente no Brasil pode ser dividida em três momentos decisivos. O primeiro, em 1890, foi marcado pela reforma da escola normal de São Paulo cujo modelo se irradiou para os outros estados. No segundo momento, foi definido o modelo de formação de educadores para atuar no ensino secundário, em 1939, e o modelo de Escola Normal por meio da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946. No terceiro momento, ocorreu durante a reforma do ensino de 1971, quando a escola normal foi descaracterizada e a habilitação “magistério” foi criada. Na opinião de Saviani, a LDBEN de 1996 poderia ter se tornado um quarto momento decisivo na história da formação dos professores no país. Contudo, para o autor, devido suas inúmeras falhas e ambigüidades isso não aconteceu (SAVIANI, *apud* DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 143).

A ênfase na formação de professores era o que explicitava, para a política da época, o

sucesso escolar, sem considerar condições de trabalho, falta de materiais, condições da estrutura do prédio escolar. A formação docente era o que poderia garantir, de maneira isolada de outros contextos, a qualidade do ensino, independentemente do processo de inculcação e de desinformação a que esses novos profissionais da educação estavam sendo submetidos nos cursos de licenciatura, com implicações diretas no campo político, pedagógico e ideológico na formação da população brasileira.

Na 3º LDB, vigente nos dias de hoje, por meio da Lei nº 9394/1996, a exigência para a docência na Educação Básica, como formação mínima do docente, expresso no Art.62 é a modalidade normal.

A inversão do sistema de ensino superior brasileiro em detrimento do setor público, teve aporte da política governamental no favorecimento de ofertas de licenciaturas no setor privado. O descaso com o magistério no país foi intensificado com o discurso de que o fazer docente era uma vocação, um bico. “Professora não é mal paga, é mal casada” (MALUF, 1981)⁴¹, foi uma das emblemáticas frases que reiteraram o movimento de descaso do fazer docente.

na educação as pessoas encontram-se sob pressão para se envolver com novas atividades que são definidas em grande parte por novas práticas discursivas (como marketing) e para adotar novas práticas discursivas em atividades existentes (como o ensino). Isso inclui 'relexicalizações' de atividades e relações - por exemplo, a relexicalização dos aprendizes como 'consumidores' ou 'clientes', de cursos como 'pacotes' ou 'produtos'. Inclui também uma reestruturação mais sutil das práticas discursivas da educação - os tipos de discurso (gêneros, estilos, etc.) que aí são usados - e a 'colonização' da educação por tipos de discurso exteriores, incluindo os da publicidade, os da administração (FAIRCLOUGH, 2001, p. 25).

A concepção da educação e do fazer pedagógico está atrelado à ideologia política-econômica e social, cuja centralidade é implementar valores que destoam dos movimentos de valorização do trabalho docente, diante das condições e precarização do trabalho. A complexidade ideológica do discurso reverbera o lugar espaço-temporal do papel do docente na sociedade, no ínterim das relações de poder imbricadas na crise do capital. O pensamento social se apropria desses discursos e o remetem como verdadeiros, reproduzindo no interior da sociedade esses conceitos.

A definição de “bico”, segundo o autor, é simples e bastante conhecida. Trata-se de um “trabalho exercido em tempo parcial com objetivo principal de obter uma recompensa monetária, por menor que seja.”. Segundo ele, “uma pessoa aceita um bico ou porque não consegue um emprego melhor que assegure uma renda mensal compatível, ou porque já possui outros empregos (ou mesmo bicos) que, agregados,

⁴¹ “Professora não é mal paga, é mal casada”, foi uma das frases proferidas por Paulo Maluf, em 1981, enquanto governador do estado de São Paulo.

Disponível em: https://noticias.uol.com.br/album/110902frasesmaluf_album.jhtm. Acesso em: 6 ago. 2022.

permitem alcançar um melhor rendimento.” Geralmente, “o trabalho não oferece satisfação pessoal: ruim com ele, pior sem ele. O bico é, portanto, um expediente ou um artifício na estratégia da sobrevivência” (HEGUETTE, apud DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 142- grifos do autor).

No meio acadêmico, de acordo com Diniz-Pereira (2016), houve a partir da década de 1980, a separação explícita do ensino e da pesquisa nas universidades. A formação de professores, nas licenciaturas, emergiu um abismo entre teoria e prática, com a fragmentação de conteúdos, a dicotomia entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante.

As políticas de formação docente são propulsionadas pelas intencionalidades da sociedade capitalista em que interessa a dualidade educacional: uma educação própria aos explorados e outra educação aos que são partícipes da exploração. Os próprios partícipes da exploração também podem ser explorados, pois a consciência de classe não foi aflorada, também por serem frutos de uma educação estratificada e manipuladora. O ciclo desta formação propuliona o mecanismo que engendra a máquina de exploração social. A divisão social do trabalho depende, de maneira ampla, da formação escolar, como mecanismo de reprodução mantenedora da dualidade estrutural, fomentando, como fruto do trabalho de formação docente, a repetência, a evasão e o abandono, o analfabetismo funcional, as dificuldades de aprendizagem.

Com a Resolução CNE/CP n. 02/2019, há direcionamentos para a formação docente relativas a cursos de licenciatura em suas Diretrizes Curriculares Nacionais- DCN, instituindo a Base Nacional Comum para a formação de professores- BNC-formação. A resolução supracitada, prevê dois anos de prazo para sua implementação, considerando que, a partir de então, o curso de licenciatura divide-se em dois cursos distintos, sendo eles: licenciatura para a Educação Infantil e licenciatura para o Ensino Fundamental, com 3.200 horas cada licenciatura, podendo ser cursadas simultaneamente, desde que “se cumpram as cargas horárias do Grupo II e Grupo III em horários diversos. No Grupo II estão as aprendizagens relacionadas à BNCC e no Grupo III as práticas têm especificidades para a Educação Infantil diferentes daquelas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2019b, online).

Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais; **Grupo II:** 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. **Grupo III:** 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde

o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Diante do apresentado, os riscos da fragmentação na formação docente pode precarizar ainda mais o trabalho educacional. Considerando todo o contexto histórico de mudanças com o viés hegemônico, estratificar o conhecimento reverbera ainda mais na dificuldade de compreensão das ideologias, influenciando diretamente que o formando atrele várias formações concomitantes para que seja inserido nas possibilidades do mercado de trabalho. O sistema do capital, cobrando adaptações do trabalhador de acordo com as mudanças de formação do currículo, perpetua o alinhamento com os interesses da universidade privada. As transformações no currículo perpetuam um suporte do neoliberalismo aos interesses privados, com premissas voltadas para a formação docente e profissionalização.

Os interesses mercantis no contexto dos ideários da ideologia dominante, emergem reformas educacionais vinculadas aos organismos internacionais que se relacionam diretamente com as modificações na formação dos professores.

Os gestores do Brasil acreditam que seremos o primeiro país do mundo que, percorrendo um processo inverso – tipo “sala invertida” –, ou seja, improvisando na formação, desprestigiando socialmente os professores, incentivando o denunciismo contra suas reflexões, precarizando as relações de trabalho (40% possuem contrato emergencial e temporário no Brasil), impondo reformas educacionais e curriculares sem prévia discussão com eles e, o mais grave, desconstruindo o valor da profissão docente, seremos competitivos na educação e nos aproximaremos dos denominados países desenvolvidos (FREITAS, 2019, p. 44).

Além destes, a intensa responsabilização da formação profissional como condicionador dos resultados das avaliações externas passa a ser a vertente da política educacional, desconsiderando-se quaisquer contextos de precarização em investimentos e estruturas na área educacional que, de acordo com o MEC (2017c), “A boa formação de professores é fundamental e tem um impacto direto dentro da sala de aula, principalmente, na questão da qualidade do ensino e do aprendizado das crianças e jovens nas escolas de educação básica do Brasil”.

A formação orientada na pedagogia das competências prevê a adaptação curricular da formação docente às demandas do mundo do trabalho e às adaptações nas políticas educacionais, por meio de três dimensões estruturantes: conhecimento, prática e engajamento profissional. Considerando essas dimensões como genéricas e possíveis em qualquer profissão, a reforma na formação docente não aprofunda nas especificidades, demandando reformas com o discurso desvinculado de suas intencionalidades.

o discurso proclama para o futuro docente brasileiro um leque ambicioso de

qualificações e competências. Na realidade de sua prática e em sua especificidade, contudo, as competências docentes não se distanciam de outras que o mercado insaciável e paradoxalmente excludente demanda dos demais trabalhadores. Como mão de obra requerida por seus diferentes nichos, também a docente não deve ultrapassar os limites do que efetivamente lhe é planejado, do que é previsto em sua formação, do alcance do conhecimento que lhe é permitido (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p.53).

A crítica à reforma curricular e de formação, nesta pesquisa, aponta a necessidade dos professores participarem ativamente nas modificações das políticas públicas educacionais, como essenciais e que deveriam ser os maiores especialistas no assunto. Para tanto, a formação universitária deve ser aliada ao tripé ensino-pesquisa-extensão. A forma como ocorrem as modificações, fomenta as instituições privadas, em sua maioria, à distância, inviabilizando a formação do docente protagonista e partícipe das modificações nas políticas públicas.

2.6 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC

A crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto.
(DARCY RIBEIRO, 1995)

A educação, enquanto espaço para atender as demandas neoliberais, determina o advento das sociedades de classes. Considerando:

O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto período (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto período (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos dias atuais, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (SAVIANI, 2005, p. 12).

Em todos os momentos demarcados da educação brasileira, há avanços e recuos significativos e são essas demarcações das construções históricas que sinalizam o emblemático período em que vivemos atualmente.

As implementações para o Ensino Médio não ocorreram a partir da MP 746 que se transformou na Lei nº 13415/17. As modificações que imperam hoje são retomadas das

propostas dualistas e contraditórias, desde a formação das proposições educacionais, do período jesuítico. O distintivo social atribuído à educação foi utilizado pelos grupos dominantes, no ensino das letras, filosofia e ciências. Com o processo histórico de expulsão dos jesuítas, houve transformações pombalinas, com o objetivo de fortalecer o Estado e o poder do rei, propôs reformas administrativas, instaurando um processo antijesuitismo⁴².

No início do século XIX praticamente não existia educação formal no Brasil. Vários estabelecimentos de ensino secundário (o equivalente hoje ao ensino médio) foram fechados com a expulsão dos jesuítas. Cabe ressaltar que esses estabelecimentos não chegavam a vinte nesse período. O fechamento desses acabou atingindo os filhos das classes dominantes. Um fato que modificou consideravelmente esse cenário foi a chegada em 1808 da família real portuguesa ao Brasil após sua fuga das tropas napoleônicas. A partir daí surgiu a preocupação com a formação das elites dirigentes do território que passaria à condição de Reino Unido (SANTOS, 2010, p. 3).

Introjetando no período imperial, outorgada a Constituição de 1824, inspirada nas Cartas Constitucionais do colonialismo inglês, estava previsto a gratuidade da instrução primária e a criação de colégios e universidades.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.(Brasil, 1824, online)⁴³.

Importante salientar que a base pela liberdade é pressuposto conservador garantido pela elite brasileira desde a primeira Constituição Brasileira. A proposição da garantia de instrução a todos, precisa ser contextualizada no momento histórico, explicitando quem eram os abarcados por tal legislação, levando em consideração que os escravos não eram considerados cidadãos. O gênero feminino também não era contemplado na legislação, portanto, a mulher não era considerada uma cidadã de direitos.

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros: I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio. III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil. IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época,

⁴² Sob a expressão antijesuitismo designamos os sentimentos, conceitos e escritos abertamente contrários à Companhia de Jesus, seus membros, sua teologia, sua eclesiologia, sua política, sua moral e sua pedagogia. (ARNAUT DE TOLEDO, Verbete). Navegando na História da Educação Brasileira. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/a.html>.

⁴³ Constituição de 1824. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35041-25-marco-1824-532540-publicacaooriginal-14770-pl.html>. Acesso em 21 maio 2022

em que se proclamou a Independência nas Províncias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia. V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação (BRASIL, 1824, online).

Além destes, ficaram excetuados de participar das eleições os que “não tiverem quatrocentos mil réis de renda líquida” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1824, Art.95, on-line).

Foi prevista, nesta Carta Magna (1824), a gratuidade da instrução primária (com exceções), a criação de colégios e universidades. Para além da instrução primária, o ensino era pago.

Datado de 1834, com a criação do Ato Adicional⁴⁴, no período regencial, houve novas proposições para a formação da elite dirigente, discutindo-se a tarefa de organização da educação pública, permeando ideias centralizadoras (governo geral) e descentralizadoras (províncias). Com o viés descentralizador, houve, com o Ato Adicional, a fragmentação do projeto educacional público, garantindo a hegemonia conservadora para todo o Estado, a partir das províncias, durante o império.

ainda durante o império, quase não havia lugar para a educação. A função essencial do ensino secundário era preparar o sujeito para o ingresso nos cursos de nível superior. O ensino técnico-profissional sofria com o quase absoluto descaso. Mas a criação do Colégio D. Pedro II foi o primeiro passo dado pelo governo central do país, que há pouco tinha conseguido sua independência, para organizar o ensino secundário regular. Durante muito tempo, inclusive já na primeira metade do século XX, o ensino médio ficou restrito aos estabelecimentos como os liceus, nas capitais dos estados, voltados para a educação masculina e as escolas normais que visavam a educação feminina, além do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro. Eram escolas reservadas às elites burocráticas e latifundiárias (BARBOSA, apud SANTOS, 2010, p. 5).

No período imperial, as escolas profissionalizantes tinham caráter assistencialista, destinada aos pobres, com características filantrópicas ou corretivas, aos bons costumes da época.

No Asilo de Meninos Desvalidos, inaugurado em 1875, eram ministrados na instrução primária, álgebra elementar; geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura; música vocal e instrumental”. Também aprendiam os ofícios de “tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, correaria e sapataria. O Asilo atendia meninos de 6 a 12 anos sem defeito físico, com expectativa de correção. Havia professores para as aulas teóricas e

⁴⁴O Ato Adicional de 1834, foi a emenda da Constituição de 1824, aprovado pela Lei nº. 16 de 12 de agosto de 1834. Contendo 32 artigos, substituindo os Conselhos por Assembleias, no contexto histórico de revoltas e pressões diante de crise econômica, o Ato Adicional foi liderado por liberais, desencadeando discussões entre “centralização e descentralização política e administrativa do império”. (CASTANHA, Antonio Paulo. Verbetes) Navegando na História da Educação Brasileira. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/ato-adicional-de-1834-o>. Acesso em 21 maio 2022.

mestres de ofício para as aulas práticas nas oficinas. Mais tarde passou a se chamar Instituto Profissional (SOREAS, *apud* COLOMBO, 2020 p. 5).

Com o período industrial, aproveitando-se, também da necessidade das famílias nos provimentos básicos da casa, o trabalho infantil era utilizado em fábricas.

Em 1891, período republicano, a 2ª Constituição Brasileira atendia o interesse das oligarquias agrárias e, apesar de manter a restrição do voto aos analfabetos, conforme “Art. 70 -São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei. § 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados: 1º) os mendigos; 2º) os analfabetos” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1891, on-line). Neste sentido, os marginalizados continuavam sendo mantidos à margem dos direitos civis, direitos estes promulgados na própria Constituição. Além de negar o direito, à eles não eram possibilitadas oportunidades de melhoria, considerando que a educação não foi preocupação principal da referida Constituição, sendo mencionada apenas no Art. 35: “Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1891, on-line). Nessas proporções, a elite mantinha as condições privilegiadas, sem fomentar políticas para as minorias⁴⁵.

Por meio do Decreto Federal 7.566/1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, em edifícios pertencentes à União, ou demais locais cedidos, destinada ao ensino profissional primário e gratuito,

ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso, até o numero de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecanica que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais. Art. 6º Serão admittidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio (BRASIL, 1909, online).

Fonseca denuncia as condições das unidades com a finalidade de ofício, afirmando que “as escolas começaram em edifícios inadequados e em precárias condições de funcionamento

⁴⁵Minoria, paradoxalmente ao termo, é a grande maioria da população, em que “é considerado diferente do grupo dominante, em face das características religiosas, étnicas, políticas, de nacionalidade, língua etc. e, em decorrência dessas diferenças, não tem a mesma participação na sociedade como um todo, nem as mesmas oportunidades, sofrendo, muitas vezes, discriminação e preconceito”. (MICHAELIS, verbete on-line). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=RQvYZ>. Acesso em: 21 maio 2022.

de oficinas e com pouca eficiência pela falta completa de professores e mestres especializados”(1986, p. 182). Neste contexto, muitas escolas profissionalizantes foram criadas.

A 3ª Constituição Federal do Brasil foi a do ano de 1934, em que versava, em seu Art. 5º, inciso XIV “Compete privativamente à União: traçar as diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 1934). Considerando que as leis são promulgadas para atendimento das necessidades espaço-temporais, houve, nesta constituição supracitada, no Art. 138, a menção sobre a educação eugênica⁴⁶, como medidas legislativas e administrativas de maneira higienista, na defesa de um projeto racial, no contexto em que a maioria da população brasileira era de negros e mulatos e houve o incentivo de imigrantes europeus, idealizando o ‘branqueamento da raça’ no discurso dos parlamentares na articulação legislativa do período elencado. De acordo com Rocha (2014, p. 2)

Tal ideologia influenciou sobremaneira o discurso de parlamentares deste mesmo período sendo responsável por articular na Constituição de 1934 medidas que viessem a demonstrar o que a sociedade branca e alfabetizada idealizava para a educação no Brasil. A mesma Constituição que estabeleceu a garantia de ensino primário e sua gratuidade em todo o estado nacional brasileiro, também garante a defesa através do Art. 138 da mesma constituição, que os mulatos, negros ou deficientes (de qualquer nível) são limitados perante a educação, e que ações de ordem social, filantrópica ou educativas seriam apenas paliativas e não resolveriam o problema da raça.

De maneira geral, as leis em execução, revelam contradições de interesses particulares de um grupo específico. As contradições podem suscitar resistência e novos debates. Nessa conjuntura que a Constituição Federal de 1934 ocorreu como resposta à resistência da Revolução Constitucionalista de 1932, em que houve um confronto armado contra o governo de Getúlio Vargas, do grupo majoritariamente formado por paulistas, em que a elite agrária,

⁴⁶A eugenia foi um movimento que defendeu o conjunto de conhecimentos e práticas que visavam à melhoria das características genéticas de uma população. Para conseguir isso, adeptos da eugenia acreditavam que era preciso excluir grupos “indesejáveis” e impedir a sua reprodução. Esses critérios “indesejáveis” podem abarcar desde condições socioeconômicas — fenótipos específicos a vícios morais (como o alcoolismo) — até doenças mentais e físicas. Sob o pretexto da melhoria genética, foi um conceito que fortaleceu práticas de exclusão de pessoas pobres, de outras etnias e que tivessem alguma característica indesejada à sociedade. A teoria casou muito bem com o pensamento abertamente racista de diversas esferas brasileiras, que acreditavam que a mistura entre raças era algo prejudicial para a melhoria na nação. A eugenia foi tão importante no Brasil que foi colocada no artigo 138 da Constituição de 1934 como um dos deveres da União, Estado e Municípios a estimular a “educação eugênica” entre jovens e adultos — envolvendo desde o incentivo de práticas de melhoria física, como a prática de esportes, até a defesa da exclusão social e segregação racial como meios para evitar “reproduções indesejadas. Disponível em <https://tab.uol.com.br/faq/pseudociencia-e-racismo-entenda-o-que-e-eugenia-e-seu-impacto-na-sociedade.htm?cmpid=>. Acesso em: 23 jul. 2022.

devido à ascensão do processo político ‘Café com leite’⁴⁷, a referência à educação, promulgada na Constituição, carrega em si preceitos e interesses políticos hegemônicos.

A educação estava atrelada aos preceitos de eugenia, em que violava a isonomia e a não discriminação, com diretrizes na Constituição Federal. Nesse contexto, há o mito da democracia racial no país.

O que está em questão não é apenas o debate sobre o Princípio da Igualdade, pois, a desigualdade social é assumida como um problema endógeno de um país que foi ex-colônia, escravista, “país em desenvolvimento”, “país de terceiro mundo” ou “periférico”. De fato, a ideia de uma desigualdade social assumida como problema convive pacificamente com a naturalização dos dados que demonstram a marca “racial” dessa desigualdade e, portanto, com a incapacidade de refinar a percepção quanto às diversas formas de desconsideração que são estruturantes da reprodução de uma sociedade de desiguais (DUARTE, 2011, p. 478).

A ala mais radical do eugenismo no Brasil defendia a segregação do povo entre negros e brancos, com a defesa, inclusive, da esterilização dos povos considerados inferiores, para essa ala, seriam os pretos e os indígenas. A ala eugenista positivista acreditava que não havia necessidade da esterilização, no entanto, propunham que os ideais eugenistas fossem propagados, conforme Constituição Federal e que, com o tempo, a miscigenação com o povo europeu apagaria os traços genéticos, tendo como resultado o embranquecimento do povo brasileiro. Essa foi uma das principais vertentes ilusórias responsáveis pelo mito da democracia racial no país. As intenções mascaradas, eram tidas como democráticas. A educação do ensino inicial seguia os preceitos higienistas, com um sistema hegemônico, disponível apenas para a classe alta

não está sendo cumprida a função precípua da escola primária, que é a de ministrar uma cultura básica ao povo brasileiro. O ensino primário vem fazendo um processo **puramente** seletivo. A ênfase está no **puramente**. Com efeito, embora o próprio ensino primário deva contribuir para uma primeira seleção humana, não é esta a sua finalidade precípua. Se todo ele passar a ser um processo de seleção, isto é, de escolha de alguns, destinados a prosseguir a educação em níveis pós-primários, estará prejudicada a sua função essencial (TEIXEIRA, 1957, p. 4).

⁴⁷A *Política do café com leite* derivou-se da "Política dos Governadores" e visava à predominância do poder nacional por parte das oligarquias paulista e mineira, executada na República Velha a partir da Presidência de Campos Sales (1898-1902), por presidentes civis fortemente influenciados pelo setor agrário dos estados de São Paulo — com grande produção de café — e Minas Gerais — produtor de leite e maior polo eleitoral do país de então —, impedindo que o principal cargo do Poder Executivo fosse ocupado por representante dos interesses de outros estados economicamente importantes à época, como Rio Grande do Sul e Pernambuco. Essa política perdurou até a Revolução de 1930. Tornavam-se predominantes no poder representantes do Partido Republicano Paulista (PRP) e do Partido Republicano Mineiro (PRM), que controlavam as eleições e gozavam do apoio da elite agrária de outros estados do Brasil. Disponível em Wikipédia on-line.

Na Constituição Federal de 1937, os cuidados com a educação são estendidos à prole, conforme art. 125 e art. 126 (C.F, 1937), “os filhos naturais, facilitando-lhes o reconhecimento, a lei assegurará igualdade com os legítimos, extensivos àqueles os direitos e deveres que em relação a estes incumbe”. O Art. 127 acrescenta: “Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole”. No Art. 129, foi declarado que

à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1937, online)

A educação aos pobres começa a ser vislumbrada. Importante salientar que o ensino profissional estava atrelado às exigências de obrigação do Estado. Os filhos dos ricos tinham a educação para a liderança, enquanto os demais ficavam fadados à estratificação educacional, voltada apenas ao trabalho. Freire (2000, p.44) aponta que o ensino deve ser “alheado da análise crítica de como funciona a sociedade”. Se aos pobres o ensino é voltado ao trabalho, muito do currículo é articulado para que a grande massa não compreenda as ideologias adjacentes das políticas públicas voltadas especificamente a estes. Se o ensino profissionalizante fosse realmente bom, os filhos dos abastados estavam matriculados nestes tipos de cursos, voltados à subserviência. No entanto, essa não é a realidade do país.

O contexto da C.F de 1937 foi ainda o da governança de Getúlio Vargas, marcado pelo autoritarismo e centralização do poder, realizado no íterim do Estado Novo⁴⁸ (1937- 1945), quando deposto pelo movimento militar.

Na referida Constituição (1937) há, em seu início, a justificativa da nova legislatura:

ATENDENDO às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem, resultantes da crescente a gravação dos dissídios partidários, que, uma, notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e da extremação, de conflitos

⁴⁸ Estado Novo: O golpe de 10 de nov. de 1937, leva ao poder grupos representativos de diferentes classes, como o de oligarquias agrárias e também grupos representativos do exército, lutando pelo poder do Estado. O fechamento do congresso e a ditadura estadonovista são recebidos com aplausos, por uma parte da classe média e pela burguesia industrial. É a luta pela hegemonia dentro dos quadros estadonovistas que explica a exclusão de alguns grupos, o reforço de outros e as novas medidas institucionais que vão dando forma ao NOVO ESTADO (CARONE, 1977, p. 98).

ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil; ATENDENDO ao estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente; ATENDENDO a que, sob as instituições anteriores, não dispunha, o Estado de meios normais de preservação e de defesa da paz, da segurança e do bem-estar do povo; Sem o apoio das forças armadas e cedendo às inspirações da opinião nacional, umas e outras justificadamente apreensivas diante dos perigos que ameaçam a nossa unidade e da rapidez com que se vem processando a decomposição das nossas instituições civis e políticas; Resolve assegurar à Nação a sua unidade, o respeito à sua honra e à sua independência, e ao povo brasileiro, sob um regime de paz política e social, as condições necessárias à sua segurança, ao seu bem-estar e à sua prosperidade, decretando a seguinte Constituição, que se cumprirá desde hoje em todo o País.

Na Constituição Federal de 1946, fica promulgada que compete à União estabelecer diretrizes e bases da educação nacional. No artigo 146 (C.F, 1946), há a garantia da educação nos princípios da liberdade e da solidariedade, prevendo-se o ensino em casa e nas escolas. Há o resgate dos princípios da nação civilizadora com virtudes cristã para defender a democracia do país.

A Constituição Federal de 1967 é iniciada com os dizeres: “O Congresso Nacional, invocando a proteção de Deus, decreta e promulga a seguinte [...]” (C.F, 1967). Nesta, há a retomada do plano nacional de educação, conferindo atribuição à União, além de prever as diretrizes e bases da educação. No título IV, art. 168, é previsto a educação como direito de todos, sendo referida nas escolas e nos lares, novamente, além de assegurar “a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (CF, 1967). No §3, inciso I e II do mesmo artigo, é previsto:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais. o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior; IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio. V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial; VI - é garantida a liberdade de cátedra” (C.F, Art. 168, 1967).

A educação enquanto direito social atrelado ao dever do ensino na história brasileira apresenta-se em múltiplas determinações e severas contradições. A Educação, sendo condição colossal para o exercício dos demais direitos civis, políticos e sociais, promulgados nas

Constituições, é estratificada em conhecimentos úteis e adequados, dependendo do status das famílias

Isto quer dizer que a sociedade urbano-industrial se baseia em normas escritas. Portanto, a participação ativa nessa sociedade, vale dizer, o exercício dos direitos de todo tipo, pressupõe o acesso aos códigos escritos. Eis porque esse mesmo tipo de sociedade erigiu a escola em forma principal e dominante de educação e advogou a universalização da escola elementar como forma de converter todos os indivíduos em cidadãos, isto é, em sujeitos de direitos e deveres. Tal importância da educação escolar acentua-se ainda mais no contexto atual da chamada "sociedade do conhecimento". Aliás, importa lembrar que, apesar de sua ampla difusão, a denominação de "sociedade do conhecimento" não é apropriada para caracterizar a época atual. Melhor seria, talvez, falar-se em "sociedade da informação". Isso porque conhecimento implica a capacidade de compreender as conexões entre os fenômenos, captar o significado das coisas, do mundo em que vivemos. E hoje parece que quanto mais informações circulam de forma fragmentada pelos mais diferentes veículos de comunicação, mais difícil se torna o acesso ao conhecimento que nos permitiria compreender o significado da situação em que vivemos. Nesse contexto, a escola se torna ainda mais fundamental, porque a ela cabe justamente fornecer os elementos que permitam àquele que tem acesso à informação discriminar as informações falsas das verdadeiras, o que é consistente do inconsistente, o relevante do irrelevante (SAVIANI, 2013, p. 745).

Em 1969, devido ao Decreto-Lei 869⁴⁹, foi instituída a Educação Moral e Cívica nas escolas, como disciplina obrigatória. De acordo com o art. 2º do referido Decreto, sua implementação teve como finalidade a preservação do espírito religioso sob a inspiração de Deus; os valores espirituais e o culto à Pátria; preparação ao patriotismo e à obediência à Lei.

Ainda, previstos no art. 7º do referido Decreto-Lei (Brasil, 1969), a formação de professores e orientadores para ministrar esta disciplina, cabendo a manutenção da Doutrina de Educação Moral e Cívica sob os aspectos da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC).

Sendo o livro didático uma ferramenta de apoio no processo de ensino aquisição de saberes, suporte com fontes e interpretações históricas e a aproximação dos alunos de métodos que podem ser utilizados em outros contextos –, ao ser utilizado como guia inquestionável, pois seus conteúdos eram apresentados como verdades históricas, o papel do docente em sala passa a ser apenas o de um auxiliador na reprodução do conhecimento apresentado (SILVA. e BARTHOLO, 2017, p. 25).

Embutidos nos preceitos da Educação Moral e Cívica- EMC, estavam a formação, nos moldes escolares, do sujeito obediente, temente a Deus, cristão e anticomunista, atendendo aos ideais nacionalistas da elite político-militar brasileira⁵⁰. A formação moral e a transmissão de

⁴⁹ Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, ficou instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

⁵⁰ A doutrina nacionalista de exaltação à Pátria pode ser verificada em períodos anteriores ao regime militar de 1964. No entanto, é no período de vigência da ditadura militar que essa ideologia toma formas mais abrangentes e um direcionamento. [...]. No período que vai da década de 60 a década de 80, a preocupação dos ideólogos dos discursos políticos, se pautava na defesa do país, contra um perigoso inimigo que, de acordo com o imaginário

valores sempre estiveram presentes na educação brasileira, de acordo com as forças sociais dominantes no país.

Há um abismo entre a proclamação dos direitos e a sua verdadeira efetivação nos moldes da sociedade democrática. Compreendendo que o direito está atrelado a um dever, as responsabilidades de efetivação precisam ocorrer conforme promulgado. No entanto, a responsabilização pelo Poder público no oferecimento aos direitos está subjacente aos interesses hegemônicos e velados de maneira intencional, para que as verdadeiras intencionalidades não sejam expostas e o plano de prosperidade que diz respeito apenas às castas da sociedade. A estratificação social é amparada por preceitos econômicos, culturais, religiosos, de natureza hegemônica.

A escola privada parece querer fazer divertir, mais do que educar, e a treinar, ao invés de propiciar a reflexão. Assemelha-se, cada vez mais, ao shopping, à televisão ou à internet. Quiçá, estará a consolidar o multiculturalismo do consumo, adequado ao novo egoísmo infantilizado das elites. Neste contexto, enquanto ofuscado pelo brilho da mercadoria assim exposta, o processo de aprendizagem das escolas públicas parecerá inferior, pois não dispõe dos recursos técnicos que são confundidos com qualidade da educação. Alvo do discurso vicioso da qualidade total, nascido numa sociedade de consumo sem cidadania e em expansão por toda a rede de ensino, a escola pública transforma-se na antítese do paraíso do mercado, no qual tudo funcionaria aparentemente bem, convertendo-se num gueto, sem futuro (DUARTE, 2011, p. 803).

A política de educação do contexto atual, por meio da Constituição Federal de 1988, Carta Magna vigente até o momento atual, trouxe no Capítulo II, no Art. 6º, a educação enquanto um direito social. No Art. 23 prevê que União, Estados e Municípios proporcionem acesso à cultura, à educação e à ciência; no Art. 30, direciona a Educação Infantil e o Ensino Fundamental aos deveres do Município. Todos esses deveres serão publicizados, de acordo com o Art. 37, § 1º” A publicidade dos atos, programas, obras, serviços e campanhas dos órgãos públicos deverá ter caráter educativo, informativo ou de orientação social” (C.F., 1988).

O delineamento das Constituições, no viés educacional, tem uma justificativa: compreender a dualidade do ensino obrigatório em intencionalidades marcadas para a população trabalhadora; verificar o ensino técnico como extensão dessa dualidade; analisar a

sociopolítico, se infiltrava na sociedade a partir dos descuidos dos cidadãos brasileiros. Para que um discurso produza o resultado esperado, este deve ser pautado a partir das configurações socioculturais de cada momento político do país e, nesse momento, a grande preocupação, era o comunismo. Para o Brasil que se posicionou contra, essa doutrina se constituía em uma filosofia corruptiva para a organização político-social já estabelecida, e combatia o que se entendia como o “perigo vermelho.” Diante de tal perigo, diversos setores da sociedade brasileira buscaram construir seu discurso anticomunista, e dentre os discursos elaborados pode-se destacar o de três bases culturais do Brasil: o catolicismo, o nacionalismo e o liberalismo (SILVA e BARTHOLO, 2017, p. 25 e 26).

hegemonia na perpetuação de leis que massacraram (desde sempre) a classe marginalizada; verificar que os homens que estão no poder, fazem as leis para sua própria benesse/privilégio, com avanços nos direitos e recuos importantes, mascarando as intencionalidades e confundindo grande parte da população, sobre os verdadeiros interesses na promulgação das leis. As intencionalidades ficam veladas nos dizeres de direitos à população e deveres do Estado. O conceito ideológico fica construído no inconsciente coletivo, desmobilizando a luta de classes.

Frise-se: trata-se de um contorno que, longe de ser secundário, revela-se altamente relevante por carrear, na essência, o sentido. Este é o desafio do pesquisador da educação na leitura, não sei se agressiva, provocadora ou desanimadora do presente. Trata-se de uma interpretação, cuja tradução, em sentido amplo, diz respeito à periclitante qualidade do ensino que, sob o resguardo de ações governamentais pontuais, focalizadas, têm como plataforma o peso do processo colonizador na organização da sociedade brasileira (DAVID, 2015, p. 110).

Considerando que o país teve sete Constituições Federais (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e a de 1988), verifica-se a relativização da educação, o que se percebe que, durante a primeira república, o ensino permanece estagnado, com um número alto de analfabetos, “se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869, em 1900, para 11.401.715, em 1920” (SAVIANI, 2013, p. 750). O processo de industrialização e consequente urbanização, a partir da década de 1930, propulsionou o incremento à escolarização, no entanto, ao mesmo tempo que definia os deveres do Estado na educação, relativiza o dever, expresso no Art. 129, da EDUCAÇÃO E CULTURA:

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1934, online)

O mesmo ocorre com a declaração do ensino gratuito, no Artigo 130 “por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (BRASIL, 1934, online).

Sobre a docência, na C.F de 1934, prevê a contratação por concurso público, nas unidades públicas, no Artigo 158, no entanto, no §1º, do mesmo artigo, fica prevista a contratação por tempo determinado, dispensando o concurso de provas para a investidura do cargo. Já na Constituição de 1937, há o retrocesso do mínimo já garantido.

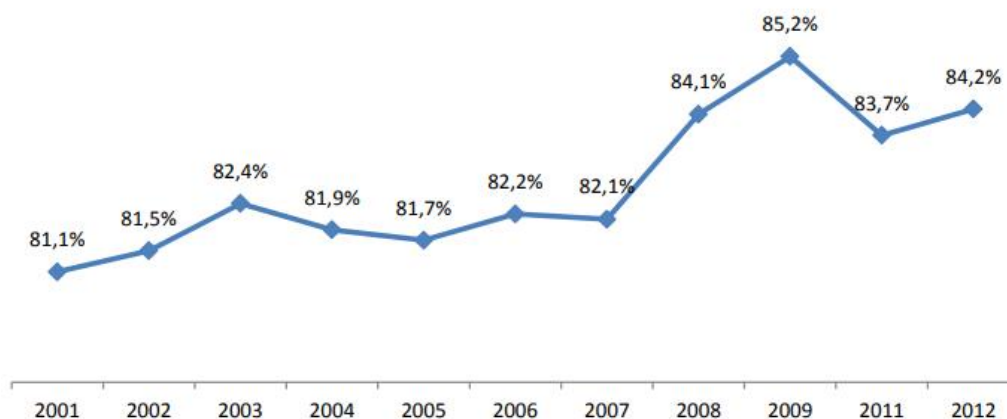
Quanto aos demais princípios contemplados na Constituição de 1934 (seleção pelo mérito, estabilidade dos professores, remuneração condigna do corpo docente,

liberdade de cátedra, vinculação orçamentária, provimento dos cargos do magistério oficial por concurso, vitaliciedade e inamovibilidade dos cargos do magistério oficial), a Carta de 1937 silenciou inteiramente (SAVIANI, 2013, p. 751).

Os avanços e os retrocessos nos direitos estão sempre atrelados às permanências hegemônicas, “era natural que se estabelecesse sob a perspectiva de uma lógica que garantisse a sua conformação: de cima para baixo” (DAVID, 2015, p. 117).

A matrícula para o Ensino Médio até então era facultativa, sendo obrigatória apenas o denominando Ensino Primário - a partir da C.F de 1934 e o Ensino Secundário- desde o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942⁵¹. Ao Ensino Médio era previsto apenas a extensiva extensão, previstos na Lei nº 9394/96- LDB, numa universalização não associada à obrigatoriedade. O quantitativo deste investimento não obrigatório foi o de um fluxo escolar muito distante do desejável.

Gráfico 5: Taxa de Matrículas no Ensino Médio entre os anos 2001 e 2012



Fonte: BRASIL, 2014, p. 32.

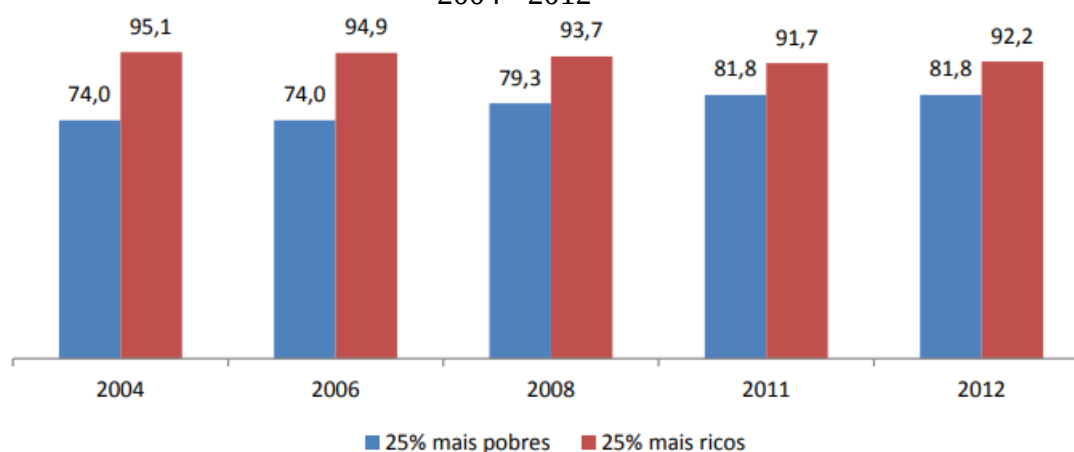
A taxa de matrícula escolar para o ensino médio, cuja população apresenta a faixa etária entre 15 e 17 anos, apresentou um pequeno crescimento em mais de 10 anos, considerando os anos de 2001 a 2012, passando de 81% a 84% na taxa de matrículas.

Importante salientar que esses dados ficam alterados, se considerarmos a renda dos

⁵¹No DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942, considerando o Capítulo II, sobre Ciclos e Cursos, estabelece que art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginasial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. Art. 3º O curso ginasial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário. Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

alunos para a idade/série. Quando verifica-se o índice de matrículas referente ao fator de renda das famílias, verifica-se a desigualdade de condições de oportunidades educacionais para aqueles que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social e econômica. A diferença percentual de matrículas entre jovens em idade de frequência para o Ensino Médio chega a quase 20% nas matrículas.

Gráfico 6: Taxa de frequência à escola da população de 15 a 17 anos por renda per capita 2004 - 2012



Fonte: Brasil, 2014, p. 34.

A obrigatoriedade para o segmento referente ao Ensino Médio ocorreu apenas na Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009, garantindo a “a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica” (BRASIL, 2009), além de expandir ao Art 124, da CF/1988, o inciso IV, em que promulga:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2009)

A obrigatoriedade do Ensino Médio esteve articulada com o Ensino Técnico para o Segmento. A meta 3 estabelecida no Plano Nacional de Educação- PNE: “universalizar até 2016, o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos, e elevar, até 2020, a matrícula para o ensino médio em até 85%” (BRASIL, Metas PNE, 2011- 2020).

Arelada à meta de matrícula, há a necessidade de atendimento à defasagem referente à

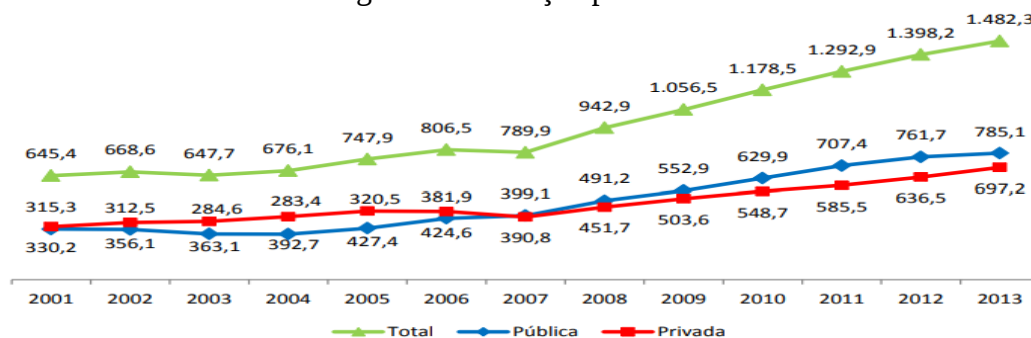
idade-série, além da evasão escolar, prevendo situações de acesso e permanência nas escolas. A educação profissional é uma das estratégias das políticas para atingir as metas estabelecidas, além da diversificação curricular para atendimento aos interesses dos jovens entre 15 e 17 anos, público dessa política específica para o Ensino Médio.

A proposta do plano prevê, ainda, o fomento da expansão das matrículas de ensino médio integrado à educação profissional, porém, sem a referência às redes públicas de ensino. Essa omissão, vista em conjunto com outras estratégias, levanta suspeitas sobre o uso de recursos públicos para financiar vagas de educação profissional em instituições privadas. Tal proposta já se configurou como fato com o lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec), prevendo “soluções” para ampliar o acesso da população à educação profissional, aos moldes do que foi feito para o ensino superior, a saber: ampliação do acesso ao ensino superior via Financiamento Estudantil (Fies) e (Prouni) Programa Universidade para Todos (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 3).

Na Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, no Art. 39 §2º, I, II e III, ficaram estabelecidas as diretrizes para a educação profissional e tecnológica, em diferentes níveis e modalidades, educação esta endossada pela Lei nº 11.741, de 2008, redimensionando, institucionalizando e integrando “as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008, online).

A Lei nº 11.741/2008, articula a habilitação profissional ao Ensino Médio, de maneira integrada ou concomitante, podendo, se fosse do preceito do estudante, ser realizada na mesma instituição de ensino ou em instituições diferentes. Foram realizadas articulações com o SENAI- Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial; Escolas de Magistério; SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; SESI- Serviço Social da Indústria.

Gráfico 7: Número de Matrículas (em milhares) na Educação Profissional no Ensino Médio Integrado à Educação profissional



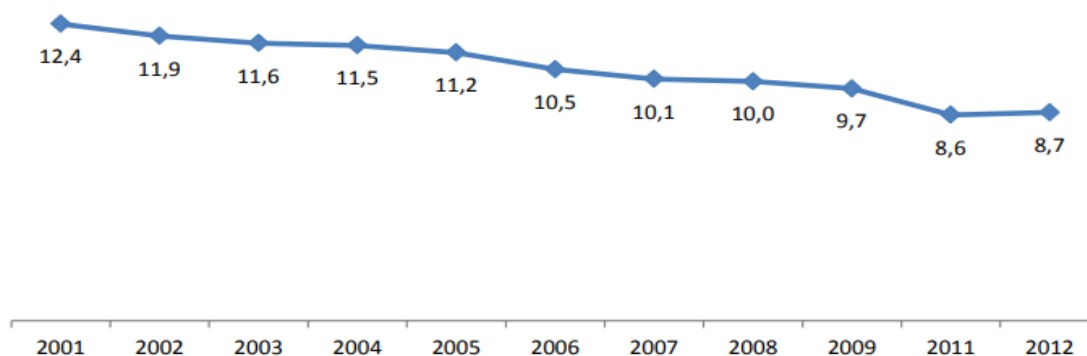
Fonte: Brasil, 2014, p. 37.

Dentre as iniciativas de profissionalização por meio do entrelace com a educação básica

o Ministério da Educação, apresenta os seguintes programas: PRONATEC⁵²- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico; PROEJA⁵³- Programa de Ensino Técnico para a Educação de Jovens e Adultos, além do SESI- Serviço Social da Indústria.⁵⁴ As iniciativas incluem a ampliação da educação profissional, por meio do ensino a distância, e bolsas de estudo e incentivo.

Diante das propostas de trabalho vinculadas ao ensino técnico, houve o interesse maior dos jovens trabalhadores na continuidade das atividades escolares, reduzindo, conseqüentemente, a taxa de analfabetismo para esse público, que passou de mais de 12% no ano de 2001 para quase 8% no ano de 2012.

Gráfico 8: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos de idade ou mais, 2001 - 2012



Fonte: Brasil, 2014, p. 43

O Novo Ensino Médio carrega discursos novos de propostas antigas, inclusive no que diz respeito ao seu financiamento, carregando em seu íterim, a disputa por um projeto societário, tais como a educação para o trabalho, a educação integral, padronização do ensino, ensino voltado ao contexto do aluno (aos pobres, o contexto do trabalho).

O financiamento prevê, dentro do fomento para a mudança do novo currículo paralelamente ao ensino integral e assistência técnica, a parceria com o setor privado. O setor privado poderá, a partir dessa parceria, assessorar atividades referentes ao currículo, ou mesmo ofertar itinerários formativos. A mercantilização é reverenciada pelo Estado, provendo meios

⁵²O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

⁵³**Proeja:** Criado em 2005, tem por objetivo atender à demanda de acesso de jovens e adultos à educação profissional e tecnológica de forma articulada com a elevação da escolaridade.

⁵⁴ Criado em 1946, o SESI atende indústrias e trabalhadores em gestão da Segurança e Saúde no Trabalho (SST) e na promoção da saúde e educação dos trabalhadores, seus dependentes e comunidade.

legais, para inserir um conjunto de modificações executadas com dinheiro público para expansão de lucros via política educacional.

A condição financeira para a barbárie educacional é exorbitante, no acordo firmado entre o Governo Federal e o Banco Mundial, para implementações na política, com cronograma de execução para 5 anos, iniciando com o empréstimo em 2018 no valor de \$45 milhões de dólares, finalizando em 2022, com os juros e correções, no valor de \$ 250 milhões de dólares, considerando os gastos com a Implantação do novo Ensino Médio e a Assistência Técnica destinada a essa implantação.

Propõe, nos termos do art. 52, incisos V e VII, da Constituição, seja autorizada a contratação de operação de crédito externo, com a garantia da República Federativa do Brasil, no valor de até US\$ 250,000,000.00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares dos Estados Unidos da América), entre a República Federativa do Brasil (Ministério da Educação) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, cujos recursos destinam-se ao Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio (MSF, n.º 19/2018, online).

A mercantilização da implementação do Novo Ensino Médio é evidenciada nos documentos norteadores da mudança para o segmento, tendo “como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos” (BRASIL, 2018c, online).

As proposições marcadas para o sistema produtivo delimitam ao campo educacional a necessidade de adequação em relação às competências e habilidades desenvolvidas na escola com vistas ao favorecimento do incremento da produtividade, da competitividade e aumento de lucro. Nesse ínterim, a MP 746/201, no então governo de Michel Temer, em 2016, traria reformas à educação pública.

Nesse contexto, a aprovação do impedimento da presidenta reeleita, sem que ficasse caracterizado o crime de responsabilidade, único motivo previsto na Constituição para justificar o *impeachment*, caracterizou-se como um golpe jurídico-midiático-parlamentar. Em consequência, rompeu-se a institucionalidade democrática, abrindo margem para todo o tipo de arbítrio. Assim, estamos vivendo um verdadeiro *suicídio democrático*, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do Parlamento e do Judiciário, que, pelo golpe, se apossaram do Executivo. [...] Vários senadores afirmaram que não se tratava de crime de responsabilidade, mas que iriam votar a favor do impeachment alegando que a crise econômica teria sido provocada pelo governo da presidenta e afirmando que o impedimento era “exigido pelas ruas”. É um movimento derivado do Estudantes pela Liberdade (EPL), a filial brasileira da americana Students for Liberty, financiado pela Atlas Network”[...] também recebem recursos vinculadas à família Koch, uma das mais ricas do mundo, com vastos interesses no setor petrolífero. E vêm os senadores golpistas afirmar que estariam, com o impeachment, atendendo à voz das ruas! Aqui vale a ironia: só se estão se referindo à voz da Wall Street, a rua de Nova York, símbolo do sistema financeiro mundial. De fato, o governo que assumiu o poder em consequência do golpe vem se pondo explicitamente a serviço dos interesses financeiros dos bancos e do capital

internacional (SAVIANI, 2018, online)

O documento apresentado em 2016 é uma retomada da PL 6840/2013, em que institui a jornada de tempo integral do Ensino Médio, propondo solucionar questões de evasão e avaliações externas. Essa discussão é antiga. Em meados de 1990, com a Reforma do Estado no então governo de Fernando Collor/Itamar Franco (1995 a 2003) as orientações referentes às modificações nas políticas públicas vêm seguindo padrões orientados por financiadores internacionais, como o BM e o FMI em que tornam imperativo o favorecimento de condições educacionais de fomento à produtividade, pois, “o capital humano é o ativo mais importante em que as famílias podem investir, e o mercado de trabalho é onde as pessoas procuram um retorno sobre esse investimento” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 25).

Nesse contexto, a MP nº 746/2016, analisada pela PL nº 34/2016⁵⁵, enquanto conversão da Medida Provisória, apresenta modificações na carga horária mínima anual do ensino, dispõe das áreas de conhecimento e itinerários formativos, além de prever a contratação de profissionais com notório saber. Os textos carregam discursos velhos com roupagem nova, como frases já conhecidas no desenvolvimento das habilidades, evidenciados nos pilares “aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (BRASIL, 2016a)⁵⁶. E se disponibilizam em três grupos, sendo eles: identificação, transformação e compreensão.

Ramos (2019) retoma que a MP nº 746 de 2016:

produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para se tornar uma lei definitiva, o que ocorreu neste caso, ao ser convertida em Lei n. 13.415/2017. O mesmo hipertexto consultado explica que o prazo de vigência de uma MP é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período; se não for aprovada no prazo de 45 dias, contados da sua publicação, a MP tranca a pauta de votações da Casa em que se encontrar (Câmara ou Senado) até que seja votada. Nota-se, assim, o poder de tal dispositivo, o qual deve ser contraposto à seguinte pergunta: o objeto desta medida requeria mesmo urgência? A suposta “crise” do ensino médio também não foi uma criação artificial para que se “suspendesse a norma” e valesse a “decisão do soberano”?[...] o que nos chama a atenção é o fato de se legislar com urgência e mediante um instrumento autoritário, com um conteúdo cuja implementação depende de outra regulamentação ainda não existente à época, qual seja, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), que só veio a ser aprovada pela CEB/CNE em dezembro de 2018. A MP e, posteriormente, a lei, passaram a vigorar tendo por referência uma regulamentação inexistente. O que é isto, senão a criação de um estado de coisas para um novo poder instituinte no lugar do poder instituído (RAMOS, 2019, p. 5- grifos do autor).

⁵⁵a Medida Provisória (MP) é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. O prazo de vigência da MP é de 60 dias, prorrogável uma vez por igual período. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/guia-para-jornalistas/medida-provisoria#:~:text=Ela%20%C3%A9%20um%20instrumento%20com,seja%20transformada%20definitivamente%20em%20lei.> Acesso em: 1 maio 2022.

⁵⁶ Medida Provisória nº 746, de 2016, (Reformulação Ensino Médio)

A Reforma para o Ensino Médio, de acordo com a Lei nº 13415/17, em sua lógica de interesse de classes, nasce em um contexto político complexo e reverbera intrinsecamente nas políticas educacionais em condicionalidade do financiamento externo, cujos recursos advindos do fomento do BM⁵⁷ possuem determinações políticas, econômicas e ideológicas. Portanto, a modificação na política educacional possui um caráter global, com iniciativas de coerção e persuasão via interesses financeiros.

As ofensivas neoliberais encontram especificamente no Brasil, um locus propício para sua propagação, tratando a educação com viés mercadológico, para o benefício da classe hegemônica.

tem a ver com a especificidade da formação social brasileira, marcada pela persistência de sua classe dominante, sempre resistente em incorporar a população, temendo a participação das massas nas decisões políticas. É essa classe dominante que, agora, no contexto da crise estrutural do capitalismo, dá vazão ao seu ódio de classe, mobilizando uma direita raivosa que se manifesta nos meios de comunicação convencionais, nas redes sociais e nas ruas (SAVIANI, 2018, p. 39).

As políticas de financiamento externo, por meio de Programas por Resultado do Banco Mundial (PforR), junto com um componente de Assistência Técnica (TA), usou a modalidade de Financiamento de Projeto de Investimento (IPF), compreendendo duas grandes áreas de modificações previstas para o Ensino Médio: a reforma curricular, compreendendo a BNCC e os itinerários formativos; e expansão de escolas em tempo integral, por meio do O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI), alterando, inclusive a carga horária para o segmento.

Dessa forma, o componente 1 (8812-BR) “Implantação do novo Ensino Médio”, com US\$ 221 milhões, financia, principalmente, a revisão dos currículos e a ampliação do tempo para escolas em tempo integral, sendo a política de fomento às escolas em tempo integral aquela que é destinada a maior parte dos recursos, outrossim utiliza o Programa para Resultados do BIRD/BM. De natureza igual, o componente 2 (8813-BR), de “Assistência Técnica”, com US\$ 29 milhões, financia, principalmente, as frentes da flexibilização curricular nas escolas e do planejamento e da operação logística da oferta dessa flexibilização (DEITOS; FORNARI, 2021, p. 192).

⁵⁷**Fomento** – Organismo ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial atende a 187 países membros. É a maior fonte global de financiamento voltada ao desenvolvimento, com um orçamento anual de cerca de US\$ 60 bilhões. Por ano, são investidos em média US\$ 3 bilhões em novos financiamentos no Brasil, fomentando áreas como gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente. (PORTAL MEC, 2018). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/71321-mec-cumpre-metas-e-garante-us-40-milhoes-de-emprestimo-do-bird-para-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 1º maio 2022.

O ensino técnico pode ser atrelado aos itinerários formativos, separada da formação geral prevista na Base Nacional Comum Curricular- BNCC. A educação profissional em regime de concomitância, a partir do 2º ano do Ensino Médio, mesmo que em instituições escolares diferentes, além das possibilidades do ensino à distância. Com referência a velhos problemas, carrega um título NOVO para obscurecer intencionalidades para a população jovem do país com uma educação que não possibilita a criticidade e o protagonismo e tolhe a participação democrática em sua formação enquanto cidadão em um projeto educacional que associa infraestrutura precária, estratificação na contratação docente, vínculo com o setor privado, formato curricular ultrapassado, que não atende às demandas do contexto atual. No caso de São Paulo, a BNCC utiliza discursos da educação integral que embasa o Currículo Paulista na divisão dos conteúdos de acordo com a etapa escolar, evidenciando a formação humana voltada ao mercado de trabalho, de acordo com o Art. 36.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (BRASIL, 2017^a, online)

A Base Nacional Comum Curricular se apresenta como um documento normativo definindo as aprendizagens essenciais para cada etapa educacional. Aliado às dez competências gerais previstas na BNCC, com o discurso que carrega premissas da educação integral, estão conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.

Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017⁵⁴ alterou a LDB, estabelecendo que: **O currículo do ensino médio** será composto pela **Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2018b, on-line, grifo nosso)⁵⁸.

A BNCC propõe a jornada em tempo integral, cujo conceito carrega pressupostos de tempo de banco escolar. Intencionalidades atreladas ao Fomento.

⁵⁸Base Nacional Comum Curricular- Ensino Médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em 16 ago. 2022.

Figura 3: Itinerários e Ensino Técnico

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018c)

Os itinerários formativos são divididos em cinco áreas, sendo elas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica profissional, a critério de casa município ou escola, de acordo com a possibilidade de ofertas de cada unidade. Considerando a precarização do sistema, muitos alunos serão prejudicados com a implantação da BNCC, baseados na flexibilização dos recursos, além da contratação do professor com ‘notório saber’ (BRASIL, 2017a, online).

Não é demais acrescentar que o fato de a lei prever que as instituições de ensino poderão ofertar mais do que um itinerário, a depender de condições, provavelmente instará as escolas privadas a fazê-lo cobrando mais para isto. A mercadoria ensino médio certamente se tornará cada vez mais de interesse do mercado de serviços. Enquanto a classe dominante poderá pagar por ela, à classe trabalhadora restará a escola pública esvaziada e empobrecida (RAMOS, 2019, p. 7)

A BNCC molda o currículo, traçando caminhos para as unidades escolares. No Estado de São Paulo é utilizado o Currículo Paulista que define princípios para uma educação integral, cuja centralidade é a expansão do tempo na escola e não a concepção de uma educação que

promova possibilidades de protagonismo, democracia e a construção do cidadão participativo em uma construção política. De acordo com Silva e Krawczyk (2016, p. 34):

[...] as concepções de educação integral que colaboram com a manutenção da sociedade do capital, se constituem como hegemônicas e se baseiam em ideários neoliberais e escolanovistas. Nesta perspectiva, utilizam-se frequentemente os termos ressignificação, reconstrução, reinvenção, que colaboram com a ideia de reforma, de dar novo significado ao já existente, sem uma transformação fundamental na base. A ideia de educação para paz e para a convivência solidária também ganha força neste discurso e pode cair como uma luva para a necessária conformação com a ordem vigente, afastando a perspectiva de luta de classes e negativamente a ideia de uma possível revolução. A proposta do desenvolvimento das potencialidades do educando também é enaltecida, porém numa perspectiva micro, onde a individualidade e as experiências subjetivas são postas em evidência, como se a partir do momento em que o sujeito estivesse bem consigo mesmo - em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos etc. - estaria automaticamente bem com os demais sujeitos e com o mundo, e assim todos os problemas sociais seriam minimizados nesta relação entre sujeito e seu interior, e a harmonia poderia então vigorar plena.

A grade curricular prevista para o Novo Ensino Médio corrobora para formação de diretrizes que regulamentam o sistema de ensino em uma parte comum e uma diversificada, permanece com sua rigidez em relação à sua estrutura, ampliando sua estrutura curricular de 800 horas, podendo chegar até 3.600 horas, se implementado o regime de tempo integral. A modificação prevê a diminuição do número de aulas das disciplinas, na matriz curricular do Ensino Diurno, de Geografia, História, Física, Matemática, além de tirar o espanhol da grade curricular. Todas as aulas diminuídas foram substituídas pelos itinerários formativos.

O modo de produção vigente determina as políticas educacionais para a formação do cidadão produtivo. Neste modelo, a escola tende a ser integral (com as horas expandidas), mas unilateral, com prevalência do modelo econômico para a formação em massa. As potencialidades humanas não podem ser expandidas, sem o comprometimento com a mudança social, e sem o desenvolvimento intelectual dos educandos, possibilitando, de acordo com Mézaros (2014, p. 15), “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominante.”

A BNCC normatiza a adequação do currículo ao mercado de trabalho, evidenciando o ideal formativo proposto, disponibilizando itinerários a critério dos sistemas de ensino, de acordo com os seus recursos. A liberdade de escolha do aluno fica a cargo da disponibilidade da precarização da oferta em sua escola.

2.6.1 Discurso e poder: a mídia e a manipulação ideológica

O debate sobre a mídia está intrinsecamente relacionado aos mecanismos de persuasão utilizado pela égide hegemônica para conferir legitimidade à sociedade referente às modificações das políticas públicas. A mídia, inclusive está referendada na Legislação para o Novo Ensino Médio, prevendo a divulgação por meio de convênios, dos programas do MEC.

Sobre as mídias, há uma relação de intertextualidade manifesta que constituem as identidades sociais. A linguagem é imprescindível para compreensão das relações do homem na sociedade. Os aspectos linguísticos carregam premissas sobre os significados, sentidos e interesses do homem e sua relação de poder. Os discursos sobre a verdade são construídos, através da normatização de crenças e valores e as instituições de diferentes áreas, como a igreja, o Estado e a família que legitimam essas verdades, como sendo absolutas, conferindo à linguagem uma contribuição às relações de poder, sendo o mundo social um produto das práticas discursivas, enquanto processo dialético contínuo.

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de senso comum[...] a transformação aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação. Quando são encontradas práticas discursivas contrastantes em um domínio particular ou instituição, há a probabilidade de que parte desse contraste seja ideológica (FAIRCLOUGH, 2001, p. 118,).

Por meio das relações entre discurso e prática social, a Análise Crítica do Discurso - ACD (Fairclough, 2001), desvela as operações ideológicas, ancorando-se na perspectiva do poder temporário que é instaurado e transformado em consenso pelo uso de ordens discursivas, nas relações entre os sujeitos e suas relações sociais. De acordo com a ACD, os aspectos de controle ideológico, sendo temporários, podem ser reorganizados por lutas de manutenção/tomada da ideologia, baseados em Gramsci.

A relação entre intertextualidade e hegemonia é importante. O conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos. Mas essa produtividade na prática não está disponível para as pessoas como um espaço ilimitado para a inovação textual e para os jogos verbais: ela é socialmente limitada e restringida e condicional conforme as relações de poder. A teoria da intertextualidade não pode ela própria explicar essas limitações sociais, assim ela precisa ser combinada com uma teoria de relações de poder e de como elas moldam (e são moldadas por) estruturas e práticas sociais. A combinação da teoria da hegemonia com a intertextualidade é particularmente produtiva. Não só se pode mapear as possibilidades e as limitações para os processos intertextuais dentro de hegemonias particulares e estados de luta hegemônica, mas também conceituar processos intertextuais e processos de contestação e reestruturação de ordens de discurso como processos de luta hegemônica na esfera do discurso, que tem efeitos sobre a luta hegemônica, assim como são afetados por ela no sentido mais

amplo (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135).

Sendo a Teoria Social do Discurso – TSD (FAIRCLOUGH, 2001) uma teoria transdisciplinar, por congregar um quadro teórico entre a linguagem e a mudança social, os aspectos sociais e linguísticos são evidenciados.

De acordo com Fairclough (2001), a mudança social pode ser estudada, por meio da análise linguística, enquanto método, contribuindo na perspectiva da pesquisa interdisciplinar, possibilitando adentramento nas fronteiras de outros campos epistemológicos. As relações de poder, veiculados por meio do discurso, não são estáticas e, ao compreender as relações de poder presentes no discurso, pode-se lançar ações úteis em proposições de mudança social e cultural, conferindo um papel importante da linguagem nas pesquisas dos fenômenos sociais.

De acordo com Fairclough (2001, p. 22), “os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem”. O discurso constitui e é constituído pelas práticas sociais, não apenas refletindo a realidade, mas contribuindo pela construção da própria realidade, por isso, compreender a hegemonia do discurso pode permitir o movimento contrário dessa própria hegemonia.

A Teoria Social atribui à linguagem um lugar central enquanto ideologia na reprodução de mecanismo por meio do discurso. Os discursos constituem e refletem a realidade, podendo reproduzir a manipulação ideológica, mas, de acordo com Fairclough (2001), também pode ser usado no contrafluxo, e, partindo de preceitos como os de Gramsci (1979), Fairclough afirma que os discursos podem ser utilizados de maneira contra-hegemônica, como proposta de mudança social.

O discurso é moldado por relações de poder e ideologia e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente, “permite a 'reprodução' como mecanismos por meio dos quais a sociedade mantém suas estruturas sociais e relações sociais ao longo do tempo” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22, grifo do autor). Há a aproximação com o método marxista, no sentido de mostrar as conexões, as causas que estão ocultas, em múltiplas determinações de um fenômeno, além do que está explícito, propondo mudanças e intervenções, pois “a hegemonia é concebida como um equilíbrio instável construído sobre alianças e a geração de consenso das classes ou grupos subordinados, cujas instabilidades são os constantes focos de lutas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 84)

O discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como 'identidades sociais' e 'posições de sujeito' para os 'sujeitos' sociais e os tipos de 'eu'. Segundo, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E, terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de

conhecimento e crença. Esses três efeitos correspondentes respectivamente a três funções da linguagem e a dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso - o que denominarei as funções da linguagem 'identitária', 'relacional' e 'ideacional'. A função identitária relaciona-se aos moldes pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso. A função relacional, como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas. A função ideacional, aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

Adentrando no contexto educacional, em 2015, houve um movimento de precarização educacional, em que o então governador do Estado de São Paulo - Geraldo Alckmin (PSDB) lançou um projeto de reestruturação escolar, de acordo com o ciclo de ensino. Sendo assim, a proposta previa que os alunos fossem remanejados de unidades de acordo com a oferta de ensino, prevendo que cada unidade oferecesse apenas um dos ciclos, sendo eles: Ensino Fundamental 1; Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio. Para a façanha, seria necessário remanejar alunos, superlotar salas e, conseqüentemente, fechar outras. Neste sentido, citamos como exemplo, se havia 5 salas com 25 alunos, com a reforma elas se transformam em 3 salas com mais de 40 alunos. A justificativa do Governo Estadual Paulista para a mudança seria que a proposta de ciclo único seria um fator alavancador pedagógico para permitir que as crianças da mesma faixa etária frequentem a mesma escola. No entanto, o discurso de mudança com viés pedagógico não foi aceito pela população, em geral. A proposta de mudança de ciclo ocorreu no segundo semestre do ano de 2015, logo após a paralisação da categoria docente reivindicar por quase 89 dias, no primeiro semestre do mesmo ano, melhorias salariais e protestos contra cortes orçamentários.

A medida previa o fechamento de 93 escolas, compreendendo todo o Estado de São Paulo, entre a capital, interior e litoral⁵⁹. O Projeto de fechamento iria incluir reconfigurações no funcionamento de outras unidades, como transferências de alunos para outras unidades, conforme o ciclo de ensino do estudante, com o discurso de que as unidades fechadas poderiam ser utilizadas para a criação de creches ou unidades para a educação de jovens e adultos, se transferidas para a autarquia municipal, ou mesmo transformadas em Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo – FATECs ou Escola Técnica Estadual- ETECs.

Foi disponibilizado apenas o dia E (14 de novembro de 2015), para que as famílias pudessem ir até a escola e tirassem as dúvidas, para onde as matrículas dos filhos seriam realocadas, além de um sistema de consulta online para verificação da nova unidade de

⁵⁹A secretaria anunciou no dia 23 de setembro de 2015 uma nova organização da rede estadual de ensino paulista. O objetivo era separar as escolas para que cada unidade passasse a oferecer aulas de apenas um dos ciclos da educação (ensino fundamental I, ensino fundamental II ou ensino médio) a partir do ano que vem.. Disponível em: Organização Escolar: <https://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/ocupacoes-atos-e-polemicas-veja-historico-da-reorganizacao-escolar.html>. Acesso em: 30 jul. 2022

matrícula. O movimento antidemocrático instituiu, inclusive, um decreto de mudança de professores e funcionários de unidades escolares que seriam diretamente atingidos pelo fechamento previsto devido à reorganização.

A participação de estudantes contra o fechamento de escolas foi relevante para barrar os procedimentos do governo estadual. Com visibilidade, os jovens ocuparam mais de 200 unidades escolares reivindicando que o governo ouvisse a população, incluindo os estudantes, suas famílias, os funcionários e os docentes que seriam diretamente atingidos pela reforma de fechamento. De acordo com Gohn (2016, p. 2):

A relação movimento social e educação ocorre de várias formas- a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais em contato com instituições educacionais, no próprio movimento social, dado caráter educativo de suas ações na sociedade, e no interior dos movimentos, pelas aprendizagens adquiridas pelos participantes e pelos projetos socioeducativos formulados e desenvolvidos pelos próprios movimentos.

As unidades foram ocupadas devido ao projeto não ser debatido com a comunidade, além do fechamento de unidades e a falta de perspectiva de abertura de unidades substitutas, além da visível pressa de implementação com fomento econômico e nenhuma melhoria pedagógica. A resistência estudantil teve o aparato de artistas que se solidarizaram com a luta, através da letra musical realizada especificamente para o momento.

Ninguém tira o trono do estudar/ Ninguém é o dono do que a vida dá/ E nem me colocando numa jaula/ Porque sala de aula essa jaula vai virar/ A vida deu os muitos anos da estrutura/ Do humano à procura do que Deus não respondeu/ Deu a história, a ciência, arquitetura/ Deu a arte, deu a cura e a cultura pra quem leu/ Depois de tudo até chegar neste momento me negar Conhecimento é me negar o que é meu/ Não venha agora fazer furo em meu futuro/ Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu/ Vocês vão ter que acostumar/E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo/ E perder o sono mesmo pra lutar pelo o que é seu/ Que neste trono todo ser humano é rei/ Seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu/ Pra ter escolha, tem que ter escola/ Ninguém quer esmola, e isso ninguém pode negar/Nem a lei, nem estado, nem turista, nem palácio/Nem artista, nem polícia militar/ Vocês vão ter que engolir e se entregar/ Ninguém tira o trono do estudar (BLACK, 2015⁶⁰).

A música foi elaborada como estímulo a estudantes secundaristas em um contexto de resistência diante do projeto de fechamento de salas de aula, em um movimento intenso de precarização da educação. De maneira midiática, a música se transformou em um hino da mobilização estudantil em defesa da educação. Para Gregolin (2020, p. 70), “a língua pode funcionar como um instrumento de poder, porque por ela tanto se pode oprimir quanto se

⁶⁰ O TRONO DO ESTUDAR. Composição de Dani Black, 2015. Participação de Arnaldo Antunes/Chico Buarque/ Dado Villa-Lobos/Dani Black/Paulo Miklos/Tetê Espíndola/ Tiê/Zélia Duncan, entre outros. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/dani-black/o-trono-do-estudar/>. Acesso em 03 juh. 2022

emancipar”. De acordo com Fairclough, “a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

O então Secretário Estadual de Educação Paulista, Herman Voorwald, afirmou em entrevista que era a favor do protesto dos alunos, no entanto, ressalta que os motivos do protesto devem ser outros, retomando a greve dos professores que ocorreu no mesmo ano. “Quem sabe estejamos criando na educação o protesto para que não falte professor. Para que as greves [de professores] não sejam tão extensas, para que uma greve de 90 dias seja um absurdo numa rede de 4 milhões de estudantes” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2015⁶¹, online).

Compreendendo a mídia como prática discursiva, há a criação de feitos identitários para a construção pertinente do discurso. Diante da ocupação dos estudantes, nas escolas, o então Secretário de Educação não poderia ir contra a movimentação, mas, em uma vertente que pretende parecer democrática, se faz a favor, com objeções em seu íterim, salientando que o movimento seria justo se fosse contra os professores. De acordo com Gregolin (2007, p. 14) “o discurso é um jogo estratégico e polêmico, por meio do qual constituem-se os saberes de um momento histórico”.

Após os conflitos, incluindo o anúncio da reorganização e fechamento escolar; a ocupação das escolas, pelos estudantes; o pedido de reintegração de posse das unidades estatais, de maneira judicial, para que os alunos desocupassem as unidades e as aulas fossem retomadas; o apoio do Sindicato dos Professores (APEOESP), do Movimento dos Sem-Terra (MST) e de vários artistas, apoiando as manifestações como direito; a ofensiva da segurança pública⁶² com o uso de gás, para tentar dissipar os estudantes e a repressão policial com bombas de feitor moral e gás de pimenta contra estudantes; houve a revogação do decreto de reorganização das escolas, e a contraofensiva por parte do governo estadual.

A gente vai brigar até o fim e vamos ganhar e vamos desmoralizar [quem está lutando contra a reorganização]. Nessas questões de manipular tem uma estratégia, tem método. O que vocês precisam fazer é informar, fazer a guerra de informação, porque

⁶¹Estudante deveria ir às ruas contra greve, diz secretário de Alckmin. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1693760-estudante-deveria-ir-as-ruas-contragreve-diz-secretario-de-alckmin.shtml?cmpid=comptw>. Acesso em 28 jun. 2022.

⁶²Em nota, a Secretaria da Segurança Pública informou que permanecerá atuando para impedir que haja dano ao patrimônio, seja público ou privado, incitação de crime ou tumultos e badernas nas ruas, que prejudicam o acesso de milhões de paulistas ao trabalho. A Polícia Militar acompanha os protestos para resguardar a integridade física de todos os cidadãos e o direito à manifestação”. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/ocupacoes-atos-e-polemicas-veja-historico-da-reorganizacao-escolar.html>. Acesso em: 30 jun. 2022.

isso que desmobiliza o pessoal. (Secretaria de Educação de São Paulo, 2015)⁶³

A educação se inscreve no escopo de um acontecimento de duelo entre posições políticas mediadas pela mídia. Necessário faz-se enfatizar que as mídias corroboram com intencionalidades que parecem representar os interesses sociais, no entanto, representam apenas o contexto de mercado, pois, de acordo com Soares (2009, p. 142),

as camadas mais pobres da sociedade só alcançariam visibilidade no noticiário em ocorrências pontuais extremas: acidentes, chacinas, confrontações, calamidades, ocupações. Essas situações adquirem valor-notícia ou se inserem nos critérios acadêmicos de noticiabilidade pelo número de pessoas envolvidas, pela negatividade ou pelo tom emocional das histórias pessoais e não como indicativos de injustiças, assimetrias sociais, desigualdade de oportunidades e de renda, exclusão histórica, condição de moradia etc.

A produção social do sentido sinaliza o discurso como um espaço de enfrentamento teórico-metodológico.

a língua é um instrumento de poder, porque o modo como é ensinada, assumida pela escola, reflete os modos como o poder se exerce em uma sociedade. Assim, se “o que” se ensina sobre a língua e o modo como isso é feito é uma forma de exercer poder, é preciso que disponhamos de uma teoria que nos ajude a pensar nessas relações de poder e o quanto ele está entrelaçado com o saber. A partir dessa perspectiva, somos levados a pensar em que medida se impede, por exemplo, que determinados grupos sociais se apropriem desse instrumento de poder, que é a língua, ou do saber legitimado sobre a língua, afastando-os justamente de seu direito à cidadania e dos direitos que a cidadania pode lhes outorgar, frutos de lutas e das conquistas hoje colocadas em xeque. Esse é um grande problema, não só do ensino fundamental e médio, mas também do superior: reconhecer o papel da língua e do discurso em sua força simbólica na nossa sociedade e garantir esse saber, como forma de poder, a todos, indistintamente (GREGOLIN, 2020, p. 74).

Gohn (*apud* SIPIESS 2019, p. 263), aponta três abordagens transversais que configuram os movimentos sociais: “o papel da mídia e dos meios de comunicação, a conjuntura política e sociocultural do país em diferentes momentos históricos e, por fim, a dimensão subjetiva e intersubjetiva dos sujeitos (grupos e indivíduos)”.

A resistência da sociedade, na reorganização escolar pública, representada pela ocupação estudantil das unidades, culminou na suspensão da proposta pela pasta, Secretário Estadual de Educação por Herman Voorwald, endossada por um processo e ação advindo da

⁶³ Em 29 de novembro de 2015, em reunião com dirigentes de ensino, o chefe de gabinete da Secretaria da Educação Fernando Padula Novaes, braço direito do secretário Herman Voorwald, disse que é preciso organizar “ações de guerra” contra as ocupações. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/ocupacoes-atos-e-polemicas-veja-historico-da-reorganizacao-escolar.html>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Defensoria Pública⁶⁴.

Findada as mobilizações e anunciada a suspensão da proposta de reorganização escolar e fechamento de unidades, Alckmin inicia o ano de 2016, com a mesma proposta, mas de maneira velada, aumentando o número de alunos por sala. De acordo com a Resolução SE 2, de 8-1-2016⁶⁵, às salas poderão ser acrescidos até 10% aos referenciais estabelecidos sobre o número de matrículas. Neste sentido, a reorganização escolar proposta pela pasta no ano anterior ocorreu, com o diferencial que não houve a implantação de um mesmo ciclo nas unidades escolares, no entanto, prossegue tendo seguimento no fechamento de salas e aumento significativo de aumento de número de alunos por ano/série. De acordo com o relatório pela Rede de Escolas Públicas do Estado de São Paulo ⁶⁶.

O resultado obtido indica que das 165 escolas que não abriram turmas de início de ciclo em 2016, 53 constavam em uma das duas listas divulgadas no programa de reorganização escolar, o que perfaz 32% do total. Isso pode indicar a existência de um processo gradativo de reorganização escolar, uma vez que, nestas 53 escolas, a não abertura de turmas de ingresso coincidiu em sua imensa maioria com o ciclo que seria fechado na unidade, caso a reorganização tivesse sido implantada conforme proposto pelo Estado (SÃO PAULO, jun/2016, online)

⁶⁴ Processo nº 1049683-05.2015.8.26.0053, Aduzem que, em setembro de 2015, a ré anunciou projeto de reorganização escolar, com a divisão de 754 unidades em ciclos únicos de ensino [ciclos I e II para o ensino fundamental e ensino médio]; a medida afetaria mais de trezentos mil alunos e 74 mil docentes e funcionários, provocando, outrossim, o fechamento de 94 escolas. Sustentam que, não obstante a magnitude do projeto, não foi ele levado a debate junto à comunidade, notadamente às entidades de classe, conselhos de escola, grêmios estudantis e outros fóruns de participação da comunidade escolar, o que fere o regime democrático instituído pelo art. 1º da Constituição Federal, o direito social à educação [art. 6º], o tratamento prioritário às crianças e adolescentes [art. 227], a necessidade de efetiva participação da sociedade na formulação de políticas públicas educacionais [art. 214 da CF, 241 da Constituição Estadual, 53 do ECA, do Estatuto da Juventude - Lei nº 12.852/2013], a natureza deliberativa dos Conselhos Escolares, dentre outros dispositivos legais. Ainda apresentam os argumentos de que se desrespeitaram o princípio da publicidade, pois gestado e desenvolvido o projeto apenas no seio da própria Administração, e o da legalidade, visto basear-se exclusivamente em decreto, não em lei formal. Pedem, pois, na via da antecipação dos efeitos da tutela final seja a FESP: (1) obstada de implementar a reorganização escolar; (2) obrigada a garantir a permanência, em 2016, dos alunos nas escolas onde já estavam matriculados e frequentaram as aulas em 2015; (3) obrigada a não alterar a organização das escolas que seriam afetadas pela anunciada reorganização, preservando-se os ciclos e turnos de funcionamento e garantindo-se, inclusive, a matrícula de novos alunos, onde existam vagas, para o ano de 2016; (4) obrigada a não fechar qualquer escola da rede estadual. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/processos/183713309/processo-n-104XXXX-0520158260053-50000-do-tjsp?query_id=f1b23e30-065a-4244-9ff9-682089d76ea3. Acesso em: 30 jul. 2022.

⁶⁵Estabelece diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos, nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em: http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/2_16.HTM?Time=26/04/2016%2014:12:54. Acesso em: 30 jul. 2022.

⁶⁶A Rede Escola Pública e Universidade é formada por professores e pesquisadores de diferentes universidades públicas do estado de São Paulo, como análise da resposta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula – DGREM) à Ação Civil Pública (ACP) movida pelo Ministério Público do Estado de São Paulo e Defensoria Pública do Estado de São Paulo, processo n. 1049683-05.2015.8.26.0053. SÃO PAULO, JUNHO DE 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/nota.tecnica.%20reorganizacao.2016.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

Ainda sobre o processo nº , 1049683-05.2015.8.26.0053,

vedou a realização da reorganização escolar, estaria sendo descumprida, uma vez que a Secretaria de Educação estaria fechando salas de aula em todo o Estado e, assim, realizando uma reorganização gradual e disfarçada. A Fazenda do Estado, por sua vez, informa que houve meros remanejamentos administrativos, em face da redução do número de alunos nas escolas, os quais não configurariam violação à ordem judicial referida. A fim de esclarecer a questão, bem como averiguar em que medida estes remanejamentos estão sendo feitos, determino à requerida que, no prazo de 10 dias, traga aos autos relatório completo, em forma de tabela, indicando todas as salas de aula fechadas neste ano de 2016 em todo o Estado de São Paulo, indicando a Escola, a série respectiva, bem como o motivo do fechamento de cada uma delas (MP, 2016⁶⁷, online).

Ao comparar as matrículas e suas variações de acordo com o Censo Escolar, o relatório da Rede de Escolas Públicas do Estado de São Paulo (2016)⁶⁸ apontava que havia um processo de reorganização da pasta, de maneira velada e que os pressupostos neoliberais estão sendo implementados na Rede de Educação Estadual, diretamente relacionados ao sucateamento das políticas públicas para o setor, além da superlotação estar na contramão das atividades trabalhadas para a verdadeira função social da escola, tendo, como consequência, o fracasso escolar, o desinteresse dos alunos, a perpetuação das dificuldades na aprendizagem, como parte de um projeto com cortes na educação, desmonte dos equipamentos estatais e a inviabilização do desenvolvimento educacional nos moldes da emancipação humana.

Junto com o pacote de fechamento de salas pelo governo estadual, houve a Proposta de Emenda Constitucional (PEC), nº 28 de 2015⁶⁹, pelo Governo Federal, em que teve como ementa, alterar “o Art. 208 da Constituição Federal (1988) para dispor que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de progressiva universalização da educação básica em tempo integral”.

A nova lógica do capital financeirizado, a partir do fomento de investimento com recursos provindos do Banco Mundial (MSF, nº 19/2018) de promover, no país, momentos propícios a mudanças estruturais com o esvaziamento dos direitos sociais e o alargamento da precarização velada em discursos de estratégias de ofertas de educação de qualidade. A PEC nº 28/2015 está em consonância com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano

⁶⁷ Ação Civil Pública proposta pelo Ministério Público e pela Defensoria Pública (Processo nº 1049683-05.2015.8.26.0053) 15 jan. 2016.

⁶⁸ Fechamento de turmas de ingresso nas escolas da rede estadual. São Paulo, junho de 2016, p.11. <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/nota.tecnica.%20reorganizacao.2016.pdf>.

⁶⁹ Proposta de Emenda à Constituição nº 28, de 2015. **Ementa:** Altera o art. 208 da Constituição Federal para garantir a progressiva universalização da educação básica em tempo integral. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120143>. Acesso em: 30 jul. 2022.

Nacional de Educação – PNE. Com vigência por 10 anos (2014 a 2024), a PNE traz diretrizes de

I - erradicação do analfabetismo ;II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, online)

Para alcançar as diretrizes, o PNE traça metas que devem ser cumpridas até o ano de 2024, sendo que a meta 6, especificamente, tem como objetivo alcançar o ensino integral, considerando o termo integral, pela legislação, o aumento de horas de permanência na escola pública, para 7 horas, no mínimo. A meta é atingir 50% das escolas públicas até 2024, com o ensino integral. Aliada a esta, está a ampliação da jornada dos professores, com o discurso de investimento na estruturação escolar, nos materiais pedagógicos e na formação dos profissionais. A ampliação do Ensino Integral e todas as modificações nas políticas públicas, previstas nas legislações e PNE não define meios e garantias e obrigações do Estado, para viabilização de sua implantação.

A Medida Provisória- MP nº 746/2016, veio a público em 22 de setembro de 2016, que seguiu, em regime de urgência ao Congresso Nacional, e:

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 (BRASIL, 2016³, online).

O movimento de resistência estudantil sobre a medida, entendendo como contrários aos princípios da gestão democrática, devido à forma como foi aprovada, de ‘maneira relâmpago’, com a reação de estudantes, docentes, denunciava a precarização do Ensino, previstas na MP/2016.

A meu ver, o atual momento político no Brasil se explica a partir de um duplo componente. O primeiro é de caráter global e tem a ver com a fase atual do capitalismo, que entrou em profunda crise de caráter estrutural, situação em que a classe dominante, não podendo se impor racionalmente, precisa recorrer a

mecanismos de coerção, combinados com iniciativas de persuasão que envolvem o uso maciço dos meios de comunicação e a investida no campo da educação escolar, tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação. O segundo componente tem a ver com a especificidade da formação social brasileira, marcada pela persistência de sua classe dominante, sempre resistente em incorporar a população, temendo a participação das massas nas decisões políticas. É essa classe dominante que, agora, no contexto da crise estrutural do capitalismo, dá vazão ao seu ódio de classe, mobilizando uma direita raivosa que se manifesta nos meios de comunicação convencionais, nas redes sociais e nas ruas. (SAVIANI, 2018⁷⁰, online).

Como resposta ao movimento contrário dos estudantes e docentes, o Ministério da Educação lançou propagandas referentes à mudança em que garante um ensino mais atrativo aos jovens, com liberdade de percurso. A proposta de aliar as práticas legislativas à mídia está prevista em legislação. No § 3º da Lei nº 13415/2017, há a menção de convênios com o “setor de radiodifusão, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação”, e no § 4º da referida Lei prevê “veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.”

precisaremos olhar historicamente para a nossa sociedade no mundo Ocidental, que desde o século XVI, como consequência da invenção da imprensa, passa por um processo cultural de ampliação dos tipos e do alcance das mídias responsáveis pela comunicação e estabelecimento da informação. Assim, tem início um processo de construção de uma sociedade da informação com base em uma cultura tipográfica, com base na escrita e na leitura de impressos. A partir do final do século XIX, surgem novas tecnologias de comunicação e de registro da informação, tais como o telégrafo, a fotografia e o telefone. Tudo isso vai ampliar as possibilidades de estabelecimento da comunicação à distância, já instauradas com a invenção da escrita, com a diferença de que essa comunicação a partir de então se torna instantânea, simultânea, ao ‘vivo’. Quando afirmamos que as nossas identidades são formadas por essas mídias, é porque sua criação e sua difusão ocasionam mudanças, algumas de grande importância, nas relações sociais. A passagem de uma cultura tipográfica, impressa, centrada na escrita, para uma cultura visual e de interlocução simultânea, constitui um novo tipo de intimidade e novas formas de sociabilidade. As mídias formatam nossas identidades dada a possibilidade que geram de se poder enxergar mais, melhor, além do que poderia ser visto normalmente, de se poder ouvir além do que o ouvido humano é capaz de captar. Assim, ver o que antes não se via e falar à distância, simultaneamente, produz novas subjetividades, novas formas de ser e de estar no mundo. Por isso, a mídia representa talvez o principal dispositivo de agenciamento das subjetividades na atualidade (GREGOLIN, 2020, p. 76-77).

Carregadas de eixos de defesa em relação à referida Lei, além do eixo de liberdade de escolha curricular, a elaboração intertextual entre a Medida Provisória e a mobilização da elite

⁷⁰ POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE GOLPE: entrevista com Dermeval Saviani. IMAGENS E PALAVRAS • Educ. Soc. 39 (144) • Jul-Sep 2018. Entrevista disponível em <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018190268>. Acesso em: 22 jan. 2022.

na implementação da política pública intensificada nas mídias provoca no telespectador a necessidade de adequação, evidenciando o protagonismo ideológico dos meios de comunicação.

A partir da compreensão da Análise Crítica de Discurso, foi analisado o recurso audiovisual, transmitido pelo *youtube*⁷¹, e então, podemos inferir que o material midiático enquadra o rosto de um adolescente, descolado, com cabelos longos, e os óculos, simbolizando a inteligência promissora, com feição de expectativa, olhando para o horizonte, simbolizando o vislumbre ao futuro. O título *Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!* reafirma a linguagem visual, assim como a legenda: *Novo Ensino Médio. Quem conhece aprova.* A expressividade no rosto em close reverbera o título e a legenda, criando o efeito ilusório de verdade, em que deixa implícito que, se o telespectador não aprova as modificações do novo Ensino, é porque o desconhece.

O verbo ‘aprovar’, disponível na legenda, vai ao encontro da expectativa do Governo em desestabilizar a resistência para o processo enviado ao Congresso Nacional, ao mesmo tempo em que reforça a naturalização do sentido esperado pelo referente diante da necessidade de aprovação massiva. Além deste, o verbo ‘aprovar’ traz conotação ambígua, em que traz a concepção do sucesso do estudante nos bancos escolares.

Há no discurso, então, o campo da manipulação consciente, e o da determinação inconsciente. A sintaxe discursiva é o campo da manipulação consciente. Neste, o falante lança mão de estratégias argumentativas e de outros procedimentos da sintaxe discursiva para criar efeitos de sentido de verdade ou de realidade com vistas a convencer seu interlocutor. O falante organiza sua estratégia discursiva em função de um jogo de imagens: a imagem que ele faz do interlocutor, a que ele pensa que o interlocutor tem dele, a que ele deseja transmitir ao interlocutor etc (FIORIN, 1998, p. 18).

Os 30 segundos de propaganda trazem o cenário de um espetáculo. Os adolescentes sentados como telespectadores. As luzes apagadas. O holofote clareia apenas quem irá representar a juventude, nas falas, enquanto os demais adolescentes observam pacificamente a cena, no escuro:

Narrador: “Novo Ensino Médio. Quem conhece aprova.”

Adolescente sexo feminino: “Eu escolho o que eu vou estudar? Então é claro que eu aprovo.”

Logo após a fala, adolescente senta e outro adolescente é iluminado pelo holofote, levantando durante suas falas.

Adolescente sexo masculino: “Minha vocação. Sim! Eu aprovo!”

O foco está na luz, guiando o telespectador.

⁷¹ Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar! Propaganda do Ministério da Educação veiculado em 26 de dez. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Adolescente sexo masculino, negra, levanta e diz: “ Eu quero.”

Adolescente com etnia japonesa: “ Eu aprovo”

Narrador: Com o novo Ensino Médio você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação.

As imagens mostram adolescentes sorrindo, aprovando a fala do narrador.

Os holofotes iluminam as cabeças dos adolescentes, como se criassem novas ideias, com o estímulo das palavras do narrador.

Narrador: É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro.

Jovem negro, com mochila nas costas, apontando com o dedo indicador para o telespectador e piscando, com intimidade: “Quem conhece o novo Ensino Médio aprova.”

Legenda: “Já é assim com 72% dos brasileiros”.

Fonte: pesquisa IBOPE Nov. 2016.

Neste cenário, o verbo ‘aprovar’, em 30 segundos de propaganda, aparece 5 vezes, enaltecendo a liberdade de escolha com a aceitação dos estudantes que caracterizam representações da idade/série. A repetição é uma estratégia linguística de repetição. O discurso enaltece a escolha do jovem, atribuindo sucesso pessoal à sua escolha política. A modificação das políticas públicas podem ser referenciadas como sucesso, se houver a aprovação dos jovens. Há um jogo de ideias com o discurso que atribui, por outro lado, o insucesso, à não aprovação do jovem. Há a responsabilização social nessa escolha.

A transposição da linguagem dos textos legais para o texto midiático, facilita a interação da internet, que se diferencia das mídias encontradas na televisão e no cinema.

O hábito de assistir a vídeos na rede cresceu principalmente pelo fato de ser gerado pelo próprio internauta e por sob demanda, ou seja, o usuário assiste ao que quer, na hora que deseja. Com isso, o consumidor está se habituando a procurar vídeos como procura informações, a partir de sua necessidade, buscando por informações, entretenimento, relacionamentos. O repertório de vídeos disponível para o consumidor cresce a cada dia e tem uma abrangência de temas cada vez maior. Podemos encontrar vídeos educativos, palestras, animações, curiosidades, clips de músicas, notícias e até pequenas produções de ficção. Também na publicidade o formato de vídeo online pode ser utilizado de várias formas (TORRES, 2018, p. 213).

De acordo com Moraes (2018, on-line), o contexto econômico e político é utilizado como senso comum para que as premissas neoliberais sejam embutidas nas camadas populares para que os preceitos sejam incorporados e considerados como verdadeiros. O ensino que propulsione sucesso profissional, diante da crise global, reacende possibilidades de aceitação das propostas para o Novo Ensino Médio.

consolida-se, em setores preponderantes dos meios de comunicação, a preferência por especialistas que, por suas trajetórias e posicionamentos, não trazem riscos de contrafação ideológica. Eles buscam construir narrativas que expliquem os fatos assumindo perspectivas afins com os interesses do mercado, das hierarquias políticas, dos grupos midiáticos e dos lobbies empresariais, alimentando a espiral de reprodução do sistema (MORAES, 2018, on-line).

Considerando a internet enquanto um ecossistema digital, em que estão incluídos as mídias sociais, os websites e os mecanismos de interação com o público em geral, o movimento de expansão envolvendo os agentes digitais (aplicativos móveis, jogos online, redes sociais) gera oportunidade de negócios atrelado ao marketing digital.

A realidade aumentada que se incorpora cada vez mais aos dispositivos móveis; a realidade virtual que se incorpora tanto à sala de estar, com novos consoles e televisores inteligentes. A inteligência artificial e em particular os assistentes inteligentes, que já se haviam incorporado aos dispositivos móveis, mas que agora se incorporam a consoles, carros, televisores e inclusive ao tratamento de imagens, como o reconhecimento de objetos. Essas três tecnologias expandem o ecossistema digital e permitem a criação de uma infinidade de agentes digitais, que podem tanto ser uma oportunidade de negócio, como de novas ações de marketing digital para sua empresa (TORRES, 2018, p. 74).

A propaganda do MEC traz a representatividade dos adolescentes induz a um efeito ilusório de verdade, na medida em que tenta refletir uma dimensão fiel dos adolescentes retratados, público-alvo do Ensino Médio. De acordo com Fairclough (2001), há uma ideologia que se materializa de maneira inconsciente.

A materialização implícita e inconsciente das ideologias nas práticas (que as contém como 'premissas' teóricas implícitas), considerando-se a ideologia "uma concepção do mundo que está implicitamente manifesta na arte, no direito, na atividade econômica e nas manifestações da vida individual e coletiva" (GRAMSCI, 1971, *apud* FAIRCLOUGH, 2001, p. 121)

Na instrumentalização da mídia há convergências políticas e ideológicas, por meio de efeitos de sentido que induzem o público-alvo com intervenções em diversas áreas de atuação, possibilitando um distanciamento da criticidade. (MORAES, 2018).

Considerando o DNA digital (TORRES, 2018, p. 76), onde há a análise dos componentes do ecossistema digital, considerando a inovação, a interconexão e a interatividade, os componentes básicos do marketing digital se inter-relacionam em componentes construtivos para o armazenamento em sua base de dados, das interações dos usuários de internet, sendo possível, a partir da leitura desses dados, definir, aplicar e planejar ações para a representação ativa de uma identidade digital.

A outra propaganda, veiculada na mesma data de 26 de dezembro de 2016, pelo MEC⁷², veiculado pelo canal do *Youtube*, também com 30 segundos, traz o título: “O Novo Ensino Médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade!”

⁷²O Novo Ensino Médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade! Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7_Fdhibi0yQ. Acesso em 22 jan. 2022.

Ao assumir que com as mudanças o ensino será mais estimulante assume-se o fracasso/desestímulo no ensino de até então. O mesmo ocorre com o discurso estar atrelado à sua compatibilidade com a realidade. Ao discursar sobre essas mudanças, assume-se o distanciamento do ensino ao contexto do aluno e com a realidade social. Ao assumir o fracasso escolar, até então, o discurso veiculado atribui responsabilidades de mudanças na opinião do estudante. Como se apenas a aprovação fosse o necessário para anular toda a precarização das políticas públicas para o ensino .

O texto traz os adolescentes almejando a mudança do Ensino Médio para conseguir o que almejam, de acordo com as suas expectativas, incorporando a representatividade da diversidade de público-alvo: “ Eu quero fazer jornalismo/. Eu quero ser professora. É o que eu amo./ E eu, designer de games./ Eu quero um curso técnico para já poder trabalhar”. (BRASIL, 2016c).

Adolescentes representados por diferenças físicas, representam, na propaganda, de maneira visual, o público-alvo do ensino. O discurso da formação profissional vem idealizando expectativas, homogeneizando o futuro dos adolescentes, como se a reforma do Ensino Médio possibilitasse a inserção imediata na faculdade promissora. A profissão de professora vem ao lado do verbo “amar”, indicando vocação ao lado da formação. O texto descritivo do vídeo (lettering)⁷³ traz o enunciado:

O Novo Ensino Médio é uma proposta de reformulação da estrutura curricular que contempla duas grandes mudanças: a flexibilização do currículo escolar de acordo com o interesse do aluno e o aumento do número de escolas em tempo integral com a ampliação gradual da jornada escolar. O aluno poderá optar por uma modalidade acadêmica ou por uma de formação técnica e profissional. O principal objetivo dessa iniciativa é criar uma estrutura inicial para que seja possível ofertar um ensino médio mais atrativo para os jovens, dando a eles a liberdade de escolher seus percursos, de acordo com seus projetos de vida. Saiba mais: <http://portal.mec.gov.br/> (BRASIL, 2016b).

O discurso publicitário parece evidenciar um futuro promissor, com possibilidades de formação acadêmica, ensino atrativo e com liberdade de escolha. Desta maneira, o fracasso ou o sucesso do Novo Ensino Médio fica atrelado à opção dos itinerários dos estudantes. Aliado às condições de liberdade estariam o investimento na infraestrutura escolar, relacionados, de maneira direta, com a contratação docente e sua formação, materiais tecnológicos e didáticos que possibilitem a escolha. No entanto, o viés de responsabilidade político não está evidenciado no discurso midiático.

⁷³ O lettering é o que estará escrito em tela, é o texto colocado visualmente para que a memorização do interlocutor, facilitando a audiência memorize.

Necessário faz-se contextualizar as medidas adotadas pelo Estado em relação às políticas de financiamento externo junto ao Banco Mundial. As condicionalidades à Implementação para o Novo Ensino Médio incorporam a lógica das políticas ideológicas de maneira global em reciprocidade ao interesse da elite interna do país, no processo de acumulação de capital. A menção de países internacionais no texto midiático reforça a ideologia dominante em evidenciar o viés internacional como sucesso necessário às implementações nacionais.

há relações intertextuais 'verticais' entre um texto e outros textos que constituem seus contextos mais ou menos imediatos ou distantes: textos com os quais estão historicamente ligados em várias escalas temporais e por vários parâmetros, até mesmo textos que são mais ou menos contemporâneos a ele (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135).

Em janeiro de 2017, obtendo mais de 11 mil visualizações, houve o lançamento de uma nova propaganda, com quase 2 minutos de duração. Com o título “O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens!”⁷⁴

- Sabe o que estamos fazendo aqui? Conversando sobre o nosso futuro.
- Com o Novo Ensino Médio, o ensino nas escolas tem tudo pra ficar mais estimulante, mis de acordo com o que a gente quer mesmo.
- É isso aí. ***A proposta é baseada nas experiências de vários países, que tratam a educação como deve ser, né? Uma prioridade.***
- Como assim?
- No novo Ensino Médio, o conteúdo obrigatório que é essencial para a formação de todos, vai continuar existindo. Ele vai ser definido pela Base Nacional Comum Curricular.
- E esse debate já começou.
- (Adolescentes pesquisam em tablets informações na página do MEC)
- Tá aqui, ó.
- O mais importante, é que vamos ter a liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento pra poder nos aprofundar nos estudos, né?! Tem Linguagens, Matemática, Ciências Humanas ou Ciências da Natureza. Tudo de acordo com os meus sonhos e o que eu desejo pro meu futuro.
- E tem uma novidade também pra quem quer terminar os estudos e já começar a trabalhar, que é a Formação Técnica Profissional, com aulas práticas e teóricas. Antes, quem queria ter uma formação técnica, precisava cursar o ensino médio e ainda fazer o curso técnico separado. Agora a formação técnica e profissional vai ser mais uma opção pro aluno concluir o Novo Ensino Médio. Daí, no final dos três anos, você pode terminar o ensino médio e receber o certificado do ensino técnico.
- Adolescente falando para o telespectador: - Novo Ensino Médio. Acesse o site e participe das discussões.
- Agora é você quem decide o seu futuro.
- (Logo do Ministério da Educação- Ordem e Progresso- Brasil: Governo Federal).
- (BRASIL, 2017b- grifo nosso)

⁷⁴ O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens! Propaganda do MEC de 04 de janeiro de 2017, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY. Acesso em 22 jan. 2022.

A linguagem visual reitera o investimento tecnológico atrelado ao novo ensino, evidenciando os estudantes com *tablets*. No entanto, até as disciplinas de tecnologia contém materiais pedagógicos que instruem para o ensino que eles denominam como ‘tecnologia desplugada’, pois não há investimento na área.

A interlocução direta do adolescente com o telespectador, direcionando de maneira ativa a fala e a responsabilidade pelo sucesso da mudança do ensino.

As reformas educacionais sistematizadas pelo Estado com os organismos internacionais, por meio de dispositivos legais e normatizações para a formação da força de trabalho, verificam ações governamentais para alinhamento mercadológico.

Os esforços no âmbito da reforma do Ensino Médio, em particular, são tão profundos quanto amplos, examinam a imensa agenda de mudanças complementares nas políticas relativas ao sistema de educação e desenvolvimento de competências, regulamentação do mercado de trabalho e programas de emprego que poderiam ser realizadas para aumentar o potencial de produtividade do jovem brasileiro (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 31).

A propaganda de 2017 lançada na mesma data da propaganda anterior, pelo veículo do *Youtube*, também realizada pelo propaganda do MEC⁷⁵, mostra uma cena casual de uma família, com a figura materna tomando café da manhã e a figura paterna, lendo uma revista enquanto o jovem assiste televisão e se interessa pela propaganda do MEC que passa na TV sobre o Novo Ensino Médio. Então, a família senta na mesa para tomar o café e continuar a discussão. O jovem pega um tablet e procura mais informações na página do MEC e ressalta as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular- BNCC e se empolga com a escolha que poderá fazer, de acordo com os sonhos para o seu futuro. A mãe completa que a mudança é interessante porque há a possibilidade do adolescente ir direto para o mercado de trabalho após concluir o Ensino Médio, ressaltando a formação técnica profissional atrelada ao Ensino. As informações são as mesmas das propagandas anteriores, com o pano de fundo da família brasileira interessada no futuro dos seus filhos e um jovem proativo que busca as informações e fica feliz com o resultado que encontra, na página do MEC. Fairclough (2001) anuncia as relações de dominação embasadas nessa padronização ideal familiar e ainda remete à necessidade de transcender essa padronização para compreender e transcender essa ideologia.

A cena utiliza como recurso o telespectador atrás do jovem e esse jovem alheio ao telespectador, pois já vislumbra o futuro. O futuro é anunciado pelo MEC, na televisão.

⁷⁵Com o Novo Ensino Médio você pode decidir o seu futuro! De 04 de janeiro de 2017. Com 2.649 visualizações. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bIFgyTLIv4Q>. Acesso em 24 jan. 2022.

Há a asserção de que os 'aparelhos ideológicos de estado' (instituições tais como a educação ou a mídia) são ambos locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

A inter-relação entre os materiais midiáticos reverberam na necessidade de aprovação em massa das reformas implantadas para o Ensino Médio. No contexto sócio-histórico da educação, há contradições expressas pela hegemonia do meio político-social. A classe dominante, suscitando o consentimento da classe dominada, faz uso de mecanismos coercitivos prevendo um consenso espontâneo, com apelo para aceitação tranquila e passiva dos ideários para a educação.

As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e a medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

As políticas educacionais, sendo complexas e contraditórias vislumbram possibilidades de rompimento à medida que o conhecimento crítico desvela as intencionalidades do sistema.

Deve-se sublinhar a importância e o significado que têm os partidos políticos, no mundo moderno, na elaboração e difusão das concepções do mundo, na medida em que elaboram essencialmente a ética e a política adequadas a elas, isto é, em que funcionam como 'experimentadores' históricos de tais concepções. Os partidos selecionam individualmente a massa atuante, e esta seleção opera-se simultaneamente nos campos prático e teórico, com uma relação tão mais estreita entre teoria e prática quanto mais seja a concepção vitalmente e radicalmente inovadora e antagônica aos antigos modos de pensar. Por isso, pode-se dizer que os partidos são os elaboradores das novas intelectualidades integrais e totalitárias [...] (GRAMSCI, 2007, p.105).

O objetivo de analisar o discurso midiático, nesta pesquisa, foi o de reiterar o que já está posto na modificação para o Ensino Médio a partir da Lei nº 13415/2017, com o objetivo de desvelar as intencionalidades do art.10, §3

O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação (BRASIL, 2017^a, online).

Os discursos materializados nos recursos midiáticos são facilitadores da inculcação cultural com base hegemônica, para reiterar as necessidades de uma classe, que, de acordo com Gramsci (2006), atuam na conformação e cristalização de um plano político e cultural, para

organização da opinião pública de uma dada concepção política e ideológica.

CAPÍTULO 3

A PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES ACERCA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO À PARTIR DA REALIDADE DO MUNICÍPIO DE FRANCA-SP

Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos, não ser neutro. O educador tem o dever de não ser neutro (FREIRE, 2000).

Neste capítulo evidenciamos os resultados da pesquisa de campo, contextualizando o município de Franca-SP e as escolas que se constituem o cenário da pesquisa e também os atores, ou seja, os participantes da pesquisa.

Abordamos o cenário da pesquisa de campo, o município de Franca/SP, as unidades educacionais onde foram realizadas a pesquisa e também o perfil dos participantes e as primeiras aproximações com o tema – foco da pesquisa que foram contemplados no questionário (*google forms*) e, por fim, contemplamos o resultado do conteúdo das reuniões focais, que foi interpretado a partir das análises dos discursos dos participantes, ancoradas nos estudos de Fairclough (2001), além da mediação com os conhecimentos obtidos na fundamentação teórica da pesquisa, interpretando as percepções dos participantes com vistas ao processo de desvelamento desta realidade.

A apresentação do perfil dos participantes ocorreu, inicialmente, de maneira separada, com o direcionamento a cada unidade, atribuindo nomes fictícios às unidades escolares baseadas nas categorias de Paulo Freire. Posteriormente, os dados foram elencados de maneira geral, organizados por subitens: Identificação dos participantes: faixa etária e sexo; Formação profissional na graduação e pós-graduação; Condições de trabalho dos participantes da pesquisa.

Após as considerações elencadas por meio do questionário, via *google forms*, o grupo focal foi referenciado, contrastando as impressões sobre a atuação dos participantes com os textos normativos para a implementação do Novo Ensino Médio.

3.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: MUNICÍPIO DE FRANCA-SP E ESCOLAS PARTICIPANTES

A pesquisa de campo ocorreu no município de Franca-SP, localizado na região nordeste do Estado de São Paulo, com aproximadamente 350 mil habitantes, cidade esta que possui um desenvolvimento econômico no setor calçadista, além de ser reconhecida como ‘a capital do

basquete⁷⁶ e ser grande produtora de café, com produção abundante devido ao tipo de terra que possui (terra vermelha). A cidade possui ênfase no ensino universitário, possuindo renomadas instituições de ensino, dentre elas: UNESP (Universidade Estadual Paulista), Uni-FACEF (Centro Universitário Municipal de Franca), FDF (Faculdade de Direito de Franca), FATEC - Faculdade de Tecnologia Dr. Thomaz Novelino, e UNIFRAN (Universidade de Franca), além da presença do “Sistema S” (Senai, Sebrae, Sesi e Senac), que oferece cursos entre formação técnica, graduação e pós-graduação, sendo, portanto, Franca uma cidade centro de formação docente, nas diversas modalidades de ensino.

A Educação Básica Estadual foi o ponto principal da pesquisa neste município. A Educação Pública do Estado de São Paulo é coordenada pelas 101 Diretorias Regionais de Ensino-DREs, compreendidas na Capital, no interior e no litoral de todo o Estado de São Paulo, enquanto divisões administrativas de cada território. Cada DRE possui, enquanto organograma a Supervisão Escolar, a Divisão Pedagógica (DIPED), a Divisão de Administração e Finanças (DIAF) e a Divisão dos Centros Educacionais e da Educação Integral. A composição dessas equipes em cada Diretoria Regional de Ensino acompanha o trabalho das escolas em cada região.

A Diretoria de Ensino Região de Franca- DE Franca, abarca o município de Franca e região, com um total de 68 unidades escolares, incluindo os municípios de Cristais Paulista, Itirapuã, Jariquara, Patrocínio Paulista, Pedregulho, Restinga, Rifaina, São José da Bela Vista e Ribeirão Corrente. As unidades contam com Ensino Fundamental- Ciclo I- em 16 unidades; Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em 52 unidades escolares. Das 68 unidades, 32 oferecem o Programa de Ensino Integral⁷⁷.

O foco da pesquisa é o Ensino Médio Estadual com implantação do Programa de Ensino Integral- PEI, no município de Franca.

Das 20 escolas com Ensino Médio inseridas na Diretoria de Ensino de Franca, incluindo os municípios circundantes, as escolas selecionadas para compor esta pesquisa se concentram apenas no município de Franca.

A pesquisa de campo partiu destes pressupostos para compreender a concepção dos educadores do Ensino Médio do Estado de São Paulo, com o recorte no município de Franca, a partir da aproximação de uma realidade, compreendendo sua dinamicidade, complexidade e

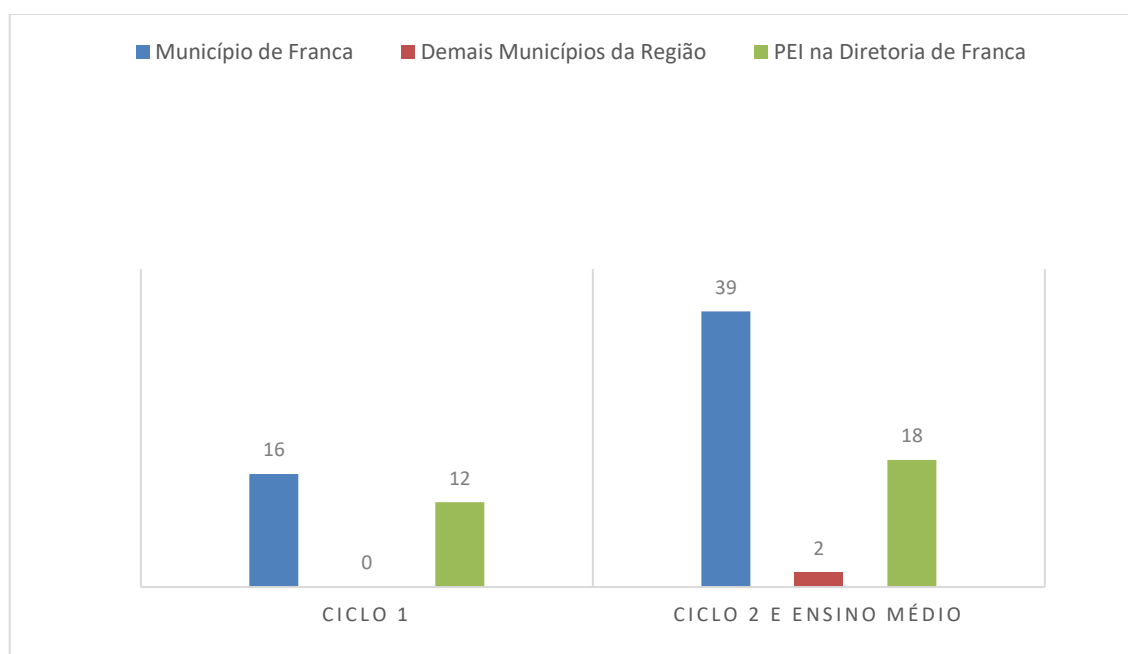
⁷⁶ Conheça Franca: Disponível em: <https://www.franca.sp.gov.br/turismo/administracao-municipal/administracao-direta/desenvolvimento-adm/conheca>. Acesso em: 22 maio 2022.

⁷⁷ As unidades estaduais no município de Franca que oferecem o Programa de Ensino Integral estão constadas no link: <https://defranca.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

dialética. Nesse sentido, a pesquisa de campo possibilitou, de acordo com Gonsalves (2001, p. 67), “buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.”

Os ciclos educacionais ofertados pela Diretoria de Ensino Regional de Franca abarcam o Ensino Fundamental I- com escolas que oferecem a partir do 2º ano até o 5º ano, o Ensino Fundamental II, com a oferta do ensino que vai do 6º ano ao 9º ano e o Ensino Médio, do 1ºano ao 3º ano.

Gráfico 9: Ciclos educacionais ofertados pela Diretoria de Ensino Regional de Franca/SP



Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

De acordo com o gráfico, das 16 unidades com o Ensino Fundamental I no município de Franca, 12 estão com o Programa de Ensino Integral. No Ensino Fundamental II e Ensino Médio, das 39 escolas, 20 estão com a implementação do Programa de Ensino Integral, sendo 18 escolas com a PEI em Franca e 2 escolas nos demais municípios. De acordo com a meta 6 do PNE/2014⁷⁸, pretende-se elevar o tempo de permanência dos alunos na escola para 7 horas ou mais. A meta já foi atingida em 25%, em todo o Estado.

O município de Franca é dividido em cinco regiões geográficas: oeste, norte, leste, sul e centro, sendo compostas por 39 escolas de ensino regular que oferecem o Ensino

⁷⁸Plano Nacional de Educação, de acordo com a Lei nº 13.005/2014 <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

Fundamental e Ensino Médio. Destas, 2 unidades oferecem apenas as séries finais do Ensino Fundamental II, sendo assim, 37 escolas no município de Franca oferecem o Ensino Médio. Das 37 unidades com a oferta do Ensino Médio, 18 delas ofertam o ensino por meio do Programa de Ensino Integral- PEI.

O lócus da pesquisa, portanto, neste universo, é de 5 escolas estaduais com a implantação do PEI, representadas nas 5 regiões do município de Franca.

3.2 PERFIL DOS EDUCADORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Inicialmente justificamos que para a efetivação da pesquisa foram selecionadas **cinco escolas** representativas do universo das escolas públicas da rede estadual de ensino do referido município, considerando os sujeitos trabalhadores da educação como os gestores, incluindo direção e suporte pedagógico (coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores), os docentes e os agentes de organização escolar, em nível administrativo, profissionais da secretaria escolar.

Conforme mencionado na introdução da tese, os **critérios para a seleção dessas escolas** foram: selecionar uma escola representativa de cada região geográfica do município, portanto 5 unidades educacionais. Para selecionar uma escola de cada região, a opção foi identificar qual escola faz parte do Programa de Ensino Integral- PEI. Uma das prioridades da Lei 13.415/17 é inserir, para trabalhar a Base Nacional Comum Curricular, o Programa de Tempo Integral. A referida lei institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral como pressuposto para o desenvolvimento pleno que, de acordo com as diretrizes do programa, lança um novo modelo de escola que, de maneira progressiva, ampliará a jornada escolar. Buscamos, com a **pesquisa de campo**, compreender como se dá a proposição para a educação integral na teoria e na prática, que norteia a proposta do Novo Ensino Médio.

§ 1o A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (BRASIL, 2016a)

As PEIs abarcam em seu itinerário o Programa INOVA Educação. Esse programa foi instituído no governo do Estado de São Paulo em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Houve a redução das disciplinas tradicionais e a inclusão de uma nova carga-horária. Nesse programa, as atividades educativas estão alinhadas com o projeto de vida do estudante, no sentido de

estimular desejos, vocações e contextos relacionados ao mundo do trabalho. Há três novas disciplinas que carregam as projeções do Programa INOVA Educação que são: as Eletivas, o Projeto de vida e a Tecnologia. Com a lógica do mercado, as alterações no currículo estão abarcadas em todas as unidades, mesmo naquelas que ainda não estão operando em tempo integral.

3.2.1 Identificação dos Atores

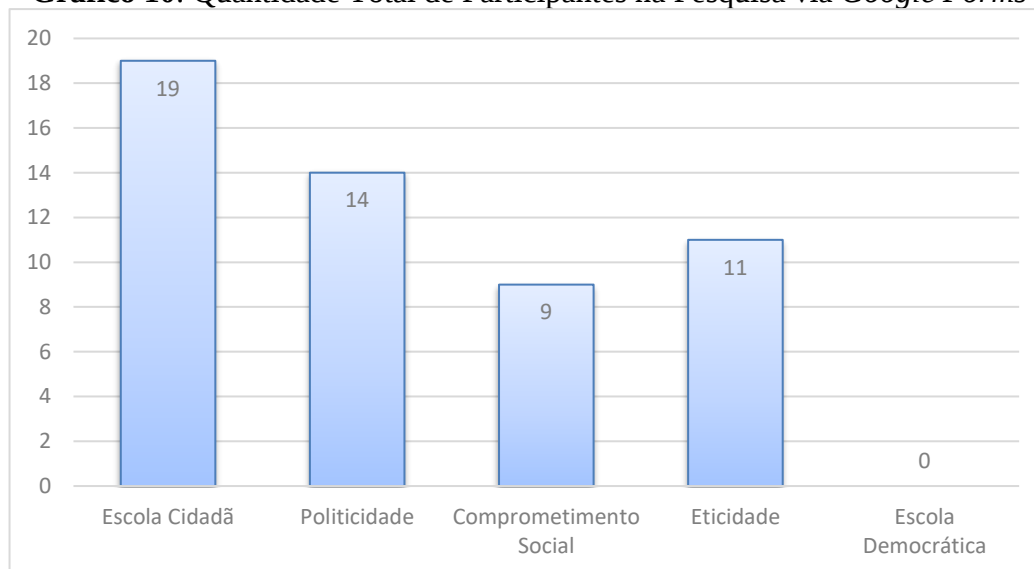
No texto de implementação do Novo Ensino Médio, há a menção da educação integral e educação integrada, tendo como centralidade a ampliação da jornada e das horas-letivas escolares. Escolas estaduais com Ensino Médio que aderiram ao Programa de Ensino Integral em cinco regiões do município de Franca compõem o recorte do universo desta pesquisa. Quando houve mais de uma escola PEI na região, a seleção foi embasada no tempo de implantação do programa na unidade escolar, ou seja, aquela escola que conta com o Programa há mais tempo.

Para preservar o anonimato e garantir a ética da pesquisa, buscamos manter incógnita as Unidades Educacionais e também todos os participantes da pesquisa. Em relação às Unidades Escolares, nomeamos ficticiamente as escolas baseadas nas categorias de Paulo Freire, verificando as seguintes nomenclaturas, para cada unidade escolar: “Escola Cidadã”; “Politicidade”; “Comprometimento Social”; “Eticidade”; “Escola Democrática”. Para preservar o anonimato dos participantes, as falas foram referenciadas por duas letras iniciais escolhidas de maneira aleatória, vinculadas à escola de origem do participante, elencadas com as categorias de Paulo Freire.

Inicialmente, enviamos, por e-mail, devido ao contexto pandêmico, a solicitação à Diretoria Regional de Ensino, solicitação esta destinada à Dirigente Regional, informando o objetivo da pesquisa e solicitando acesso às escolas das cinco regiões representativas do município de Franca, elencadas no projeto de pesquisa. Conforme deferimento da Dirigente, foi enviado a cada unidade escolar, destinado ao diretor escolar, solicitação para a pesquisa de campo. Após deferimento de todas as etapas, foi feito o contato com os gestores: coordenadores de área, coordenador geral, além dos docentes do componente INOVA, nas disciplinas de Eletivas, Tecnologia e Projeto de Vida e agentes de Organização Escolar. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE- foi enviado aos participantes, por meio do coordenador geral de cada unidade. Os docentes que se sentiram à vontade de participar, responderam ao *Google Forms* com questões que possibilitaram elencar o perfil dos

participantes.

Gráfico 10: Quantidade Total de Participantes na Pesquisa via *Google Forms*



Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

Quatro unidades participaram ativamente do questionário. Uma escola, portanto, apesar de deferir o pedido, não possibilitou o acesso aos docentes, impossibilitando a divulgação do *Google Forms* na ‘Escola Democrática’, tendo, portanto, zero participantes nessa pesquisa inicial. Na unidade Escola Democrática, não houve nenhum participante, mesmo com a assinatura do diretor e do dirigente regional de ensino. Após os deferimentos prévios, não conseguimos ter acesso aos docentes.

Consideramos uma evidência importante da não participação da unidade, pois, aferindo todo o contexto de avaliação dos profissionais envolvidos no Programa de Ensino Integral, esse dado evidencia as condições de acirramento em que os profissionais (principalmente gestores) se encontram.

O formulário foi repassado ao diretor da unidade, no contexto pandêmico e solicitado que repassasse aos demais profissionais, mas, segundo o gestor, sabendo que era de livre e espontânea vontade, houve recusa na participação de todos da unidade. Houve o pedido, no entanto, de prosseguimento na pesquisa, com a metodologia do grupo focal, enquanto pesquisa qualitativa. Foi permitido que houvesse uma conversa com os docentes em momento de ATPC⁷⁹ (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo).

⁷⁹Resolução SE 72, de 16-12-2019, dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em: <https://desul1.educacao.sp.gov.br/17-12-resolucao-se-72-de-16-12-2019-dispoe-sobre-a-carga-horaria-dos-docentes-da-rede-estadual-de-ensino/>. Acesso em: 22 maio 2022.

Mesmo explicando que o método utilizado na pesquisa de campo seria o grupo focal⁸⁰, e que para a metodologia utilizada eram previstos poucos participantes, pois previa um diálogo espontâneo de todos os envolvidos, esse pedido não foi aceito.

Evidencia-se aqui que no contexto de distanciamento social exigido pela crise sanitária devido à COVID-19, as interações realizadas por meio tecnológico como em video-chamadas já foi um dificultador durante toda a pesquisa. Houve um dificultador ainda maior de não permitir que esses profissionais participassem do movimento de grupo focal, pois, em ATPC, o grupo era composto por todos os profissionais da unidade, sendo, portanto, previsto por volta de 30 pessoas. A videoconferência impediria ainda mais a metodologia, pois, com o áudio fechado, a dinâmica parece ser a de uma palestra, impossibilitando o diálogo previsto no grupo focal. Outro dificultador foi a inferência do gestor em utilizar a ferramenta utilizada pela SEESP em momento de ATPC, que é a plataforma *Microsoft TEAMS*. Essa plataforma fica sobrecarregada quando as câmeras ficam abertas, portanto, os participantes costumam ficar de câmeras fechadas, abrindo apenas o áudio em momento oportuno. Quando foi solicitado utilizar outra ferramenta para gravação da dinâmica em grupo focal, como o *Google Meet*, por exemplo, houve a negativa, dizendo que o padrão para os momentos de ATPC exigido pela SEESP era a utilização do *TEAMS*. Diante dos obstáculos em adentrar na unidade, não houve participações da 5ª unidade, nesta pesquisa.

Insera-se, como pressuposto para as negativas de desencadeamento para a pesquisa, o movimento de avaliação em que a unidade se encontrava, pois:

[...] dada a complexidade envolvida nas novas funções e a necessidade de garantir o efetivo funcionamento da proposta, são desenvolvidas intensas e contínuas ações de formação para dotar os profissionais das competências e habilidade necessárias à realização das atividades previstas. E, para tanto, devem ser desenvolvidos mecanismos que mensurem o efetivo desempenho dessas atividades, para diagnosticar a origem das dificuldades dos profissionais e, com isso, as necessidades de formação (SÃO PAULO, s/d, p. 16).

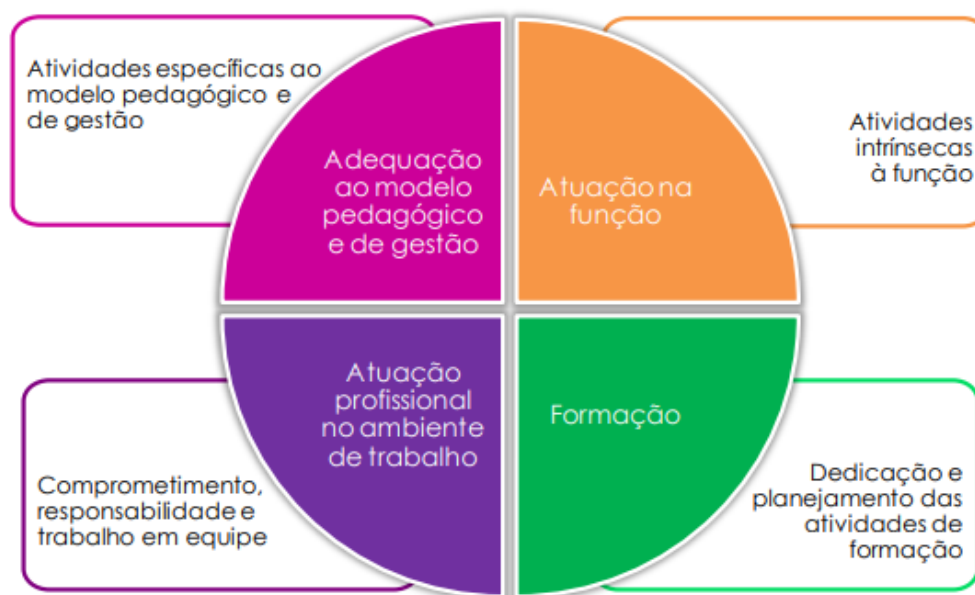
Considerando que todos os profissionais são avaliados e podem ser descredenciados do Programa de Ensino Integral, perdendo, inclusive, o acréscimo em salário, há a possibilidade de a pesquisa, que permite o diálogo entre os sujeitos, explicitar dados do ambiente de trabalho que comprometeria alguns participantes.

[...] embora a avaliação tenha a perspectiva primária de formar, esta deve, também,

⁸⁰ Grupo Focal: privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios, desde que eles possuam algumas características em comum, que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/ expressivo (GATTI, 2005, p. 7).

fundamentar o desligamento de profissionais que não se comprometem com a proposta, e se assim fazem, não contribuem com o trabalho de equipe e com a formação dos alunos. Todos os profissionais do Quadro do Magistério são avaliados no desempenho de suas atribuições. No modelo de Ensino Integral, essas atribuições envolvem: i) atividades específicas relacionadas ao modelo pedagógico e de gestão; ii) atuação na função que exerce; iii) comportamento do profissional no ambiente de trabalho; e iv) aprimoramento profissional (SÃO PAULO, s/d, p. 16).

Figura 4: Bloco de dimensões avaliadas



Fonte: SÃO PAULO, s/d, p. 16.

Importante explicitar que a dificuldade em adentrar a unidade, para a pesquisa, não foi específica da unidade Escola Democrática, embora fosse a única em que não obtivemos nenhum dado dos participantes. Esta ofereceu informação pressuposta relevante para compreendermos o acirramento neoliberal do projeto em questão. As demais unidades possibilitaram a presença (on-line) da pesquisadora, mas, em 2 delas, os gestores foram se colocando durante os posicionamentos dos participantes (PCG e PCA), mediando falas e intervindo nas proposições.

Inferese-se que o Programa de Ensino Integral prevê que haja a autoavaliação, além da avaliação de todos os envolvidos, sendo, portanto, ora avaliados, ora avaliadores, considerando a atuação de cada profissional.

No caso do professor, por exemplo, os alunos avaliam a atuação em sala de aula e orientações para além da sala de aula; os demais professores avaliam a participação e o trabalho colaborativo; o professor coordenador de área e coordenador geral avaliam a atuação como professor, na sala de aula, no planejamento das aulas, na participação e no trabalho colaborativo; e assim por diante. Atividades intrínsecas à função. Além dos questionários da avaliação, a assiduidade é avaliada mediante critério objetivo,

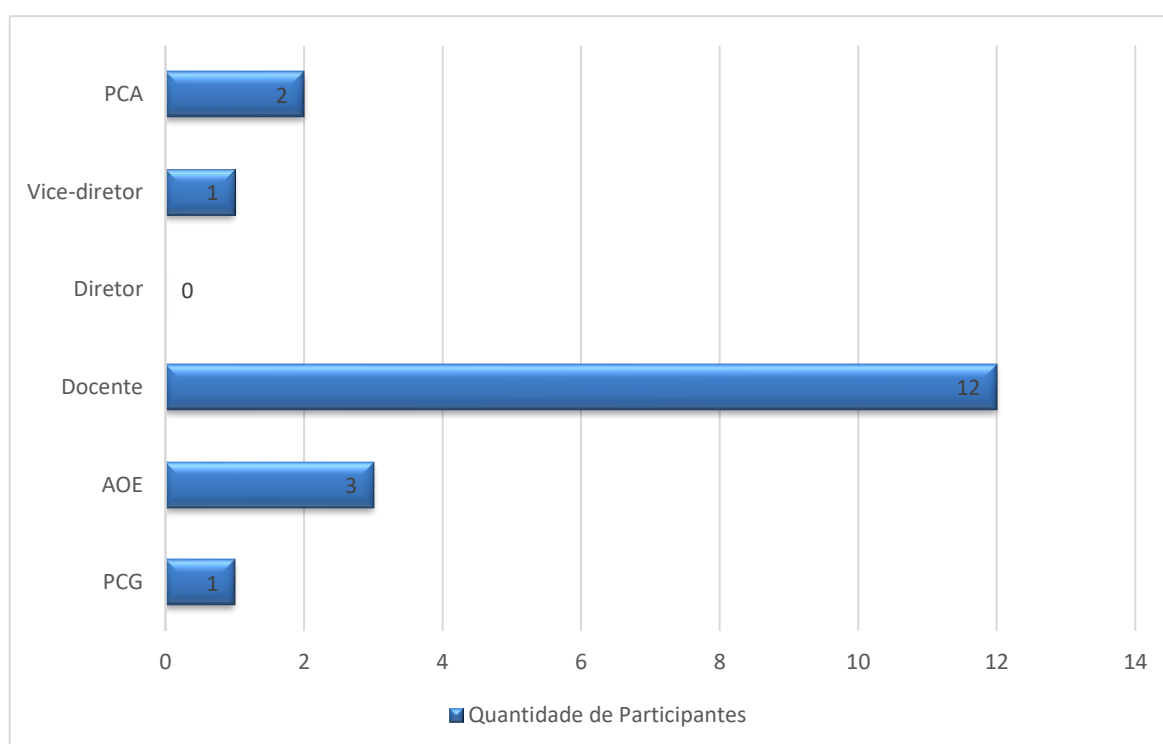
consultando o registro de faltas. Destarte, para garantir o funcionamento do modelo em sua completude, conforme indicarem os resultados das avaliações, o profissional que não corresponder às expectativas não poderá permanecer e voltará a exercer as atribuições do ensino regular, na unidade de classificação de seu cargo ou função atividade (SÃO PAULO, s/d, p. 17).

A dificuldade de acesso ao interior das escolas foi uma constante, um indicativo importante que denota a fragilidade do sistema, uma vez que o Programa de Ensino Integral prevê a avaliação final dos funcionários (gestores e professores) que o compõem.

Nesta citada avaliação, o resultado final pode descredenciar o funcionário do Programa, portanto, a dificuldade de adentrar nas escolas. Com a pesquisa, podemos inferir que a preocupação dos gestores deve ser a possibilidade dos bastidores serem desvelados. Algumas escolas demonstraram desconforto em possibilitar o grupo focal, enquanto metodologia da pesquisa de campo, com os docentes. Ficou explícito o cuidado nas palavras no delinear da articulação do grupo e o cuidado para não expor fragilidades da estrutura do programa. Adentrando na explicitação dos dados, a partir dos formulários preenchidos, elencamos os itens e participantes de cada escola.

Os participantes da escola nomeada ficticiamente com a categoria de Paulo Freire como “Escola Cidadã” foram o Professor Coordenador de Área- PCA, o vice-diretor, os docentes e os Agentes de Organização Escolar.

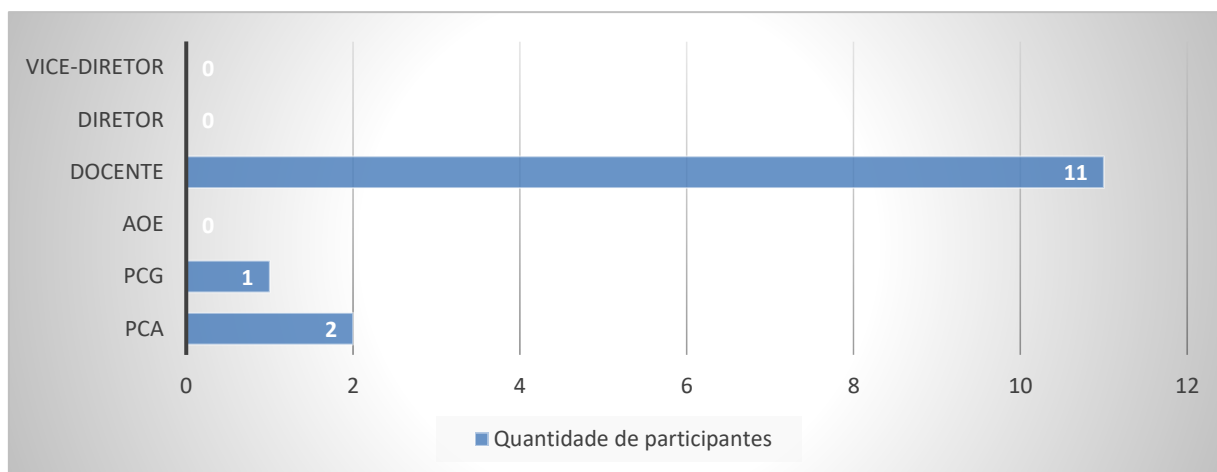
Gráfico 11 : Participantes da Escola Cidadã



Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

Na unidade Escola Cidadã, houve 19 participantes no *Google Forms*, sendo 12 docentes, 1 Professor Coordenador de Área, 2 Professores de Área, 1 vice-diretor e 3 Agentes de Organização Escolar. O formulário foi enviado pela PGC em momento de reunião interna a todos os profissionais da escola, deixando claro que a participação era espontânea.

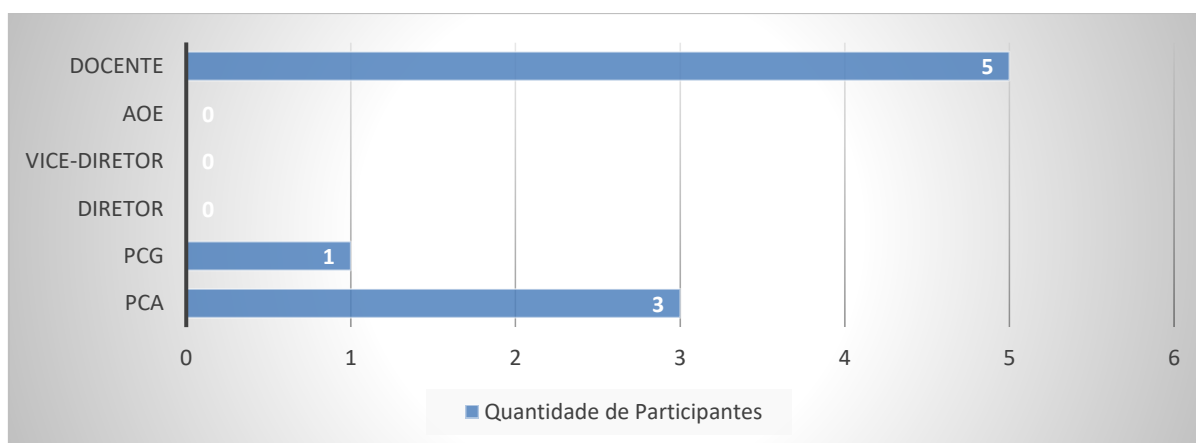
Gráfico 12: Participantes da unidade Politicidade



Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

Na unidade escolar nomeada como Politicidade, houve 14 participantes que responderam ao questionário no *Google Forms*, sendo: 12 docentes, 1 Professor Coordenador Geral, 1 Professor Coordenador de Área. O referido questionário foi enviado pela PGC em momento de reunião interna a todos os profissionais da escola. Neste momento, não houve interação dos diretores da unidade, ficando explícito que a participação era espontânea.

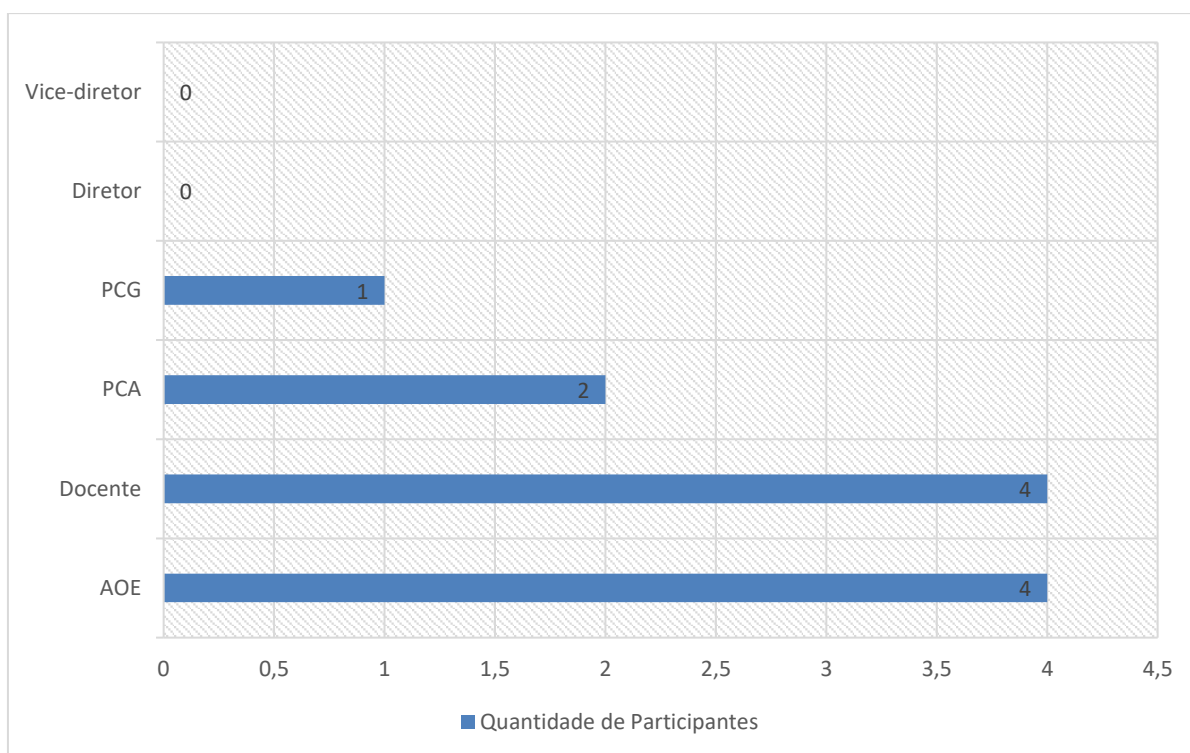
Gráfico 13: Participantes da unidade Comprometimento Social



Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021

Na unidade Comprometimento Social, 9 participantes se dispuseram a responder ao *Google Forms* que foi enviado à escola via e-mail, aos cuidados do diretor escolar. Os participantes foram: 3 Professores Coordenadores de Área, 1 Professor Coordenador Geral e 5 docentes.

Gráfico 14: Participantes da unidade Eticidade

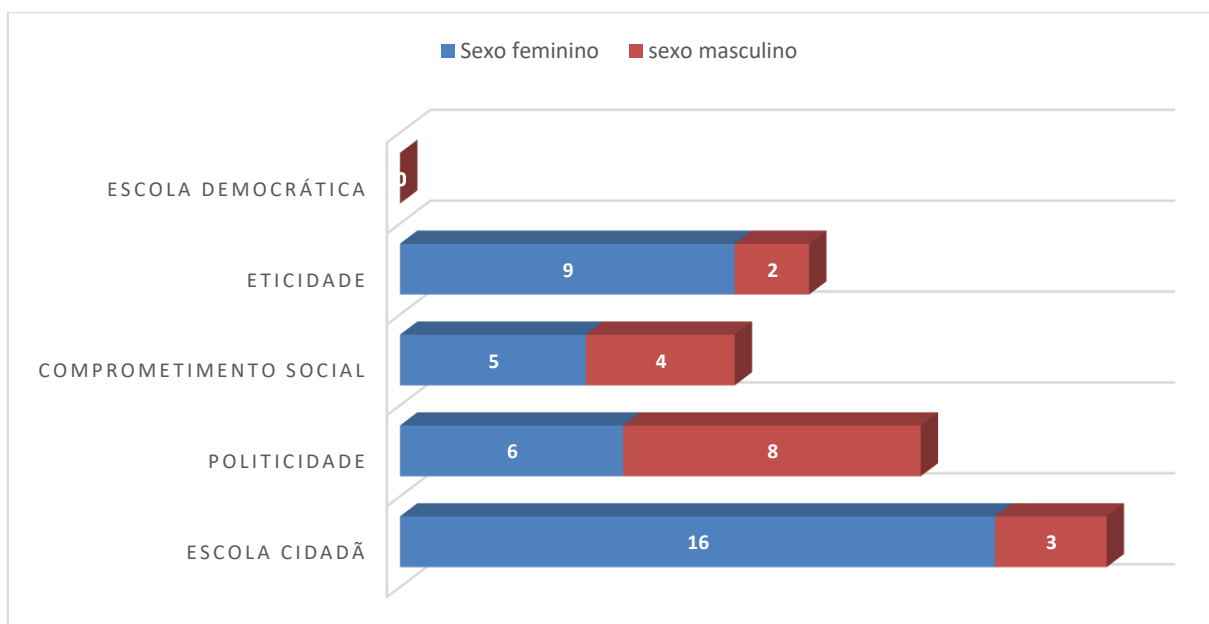


Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

Na unidade escolar nomeada como Eticidade, 11 participantes responderam ao *Google Forms*. O formulário foi enviado ao e-mail escolar, sob a responsabilidade do diretor escolar. Logo após, o Coordenador Geral repassou aos profissionais da unidade, os quais colaboraram com suas respostas, sendo, 1 Professor Coordenador Geral; 2 Professores Coordenadores de Área; 4 docentes e 4 agentes de Organização Escolar.

De maneira geral, em todas as unidades participantes, os docentes representaram a maior porcentagem de atuação profissional no questionário, com uma pequena participação dos gestores, representados pelo PCA e PCG e vice-diretor.

Foi possível também obter informações sobre o sexo dos participantes. Esse dado foi relevante no momento em que fizemos referência ao levantamento da política de educação no país, sobre a atuação do gênero feminino nas normativas brasileiras, resgatando, inclusive, a inculcação da mulher submissa, em uma sociedade com base patriarcal.

Gráfico 15: Representação do sexo dos Participantes

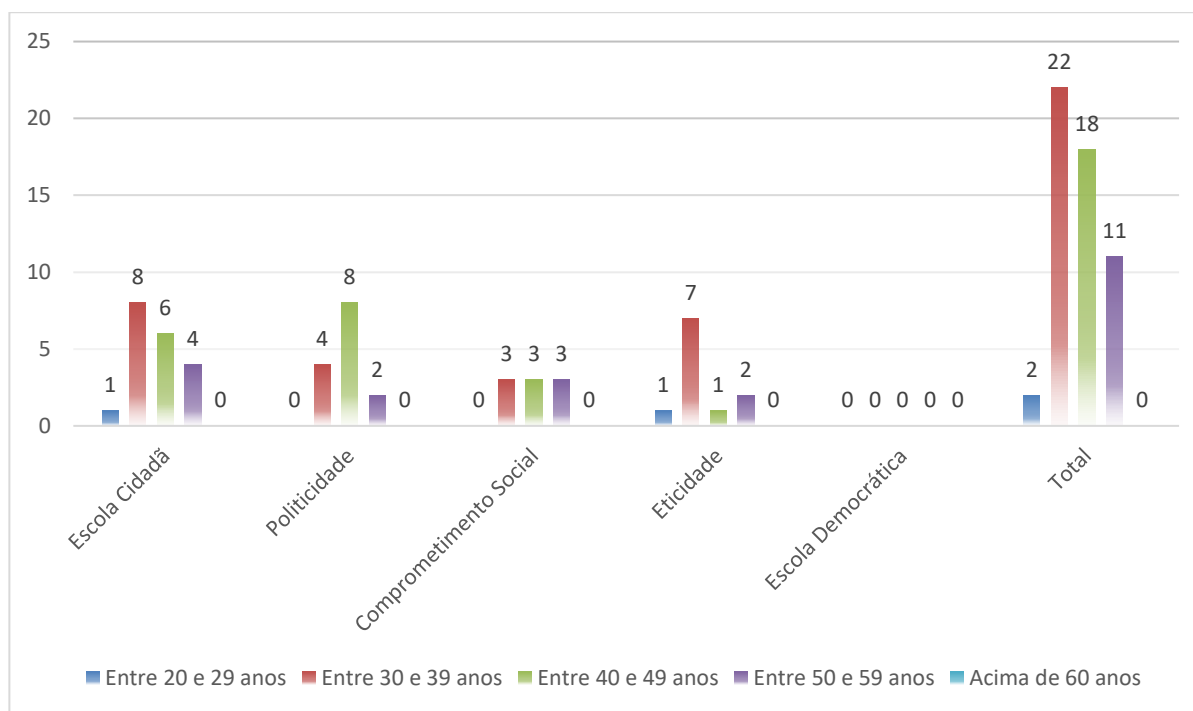
Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

Das quatro unidades pesquisadas, dos 53 participantes, 36 pessoas são do sexo feminino, representando 67,9% e 41,5 % concentram-se na faixa etária entre 30 e 39 anos. Na unidade Eticidade, 9 participantes foram do sexo feminino e 2 participantes do sexo masculino. Na unidade Comprometimento Social, 5 participantes foram do sexo feminino e 4 foram do sexo masculino. Na Unidade Politicidade, a única unidade com mais participantes do sexo masculino, dos 14 participantes, 8 foram do sexo masculino. Na unidade Escola Cidadã, 16 dos 19 participantes foram do sexo feminino.

No contexto da trajetória do ensino formal no Brasil, verifica-se a existência do sexismo educacional, em uma sociedade marcada pela excludente atuação imposta para a mulher, “forjados em conteúdos distintos que tinham por propósito manter a ordem de gênero, tão imprescindível à manutenção da estrutura social como um todo.” Retoma-se aqui, o que já foi colocado no Capítulo 2, em que as mulheres não eram reconhecidas como cidadãs na Constituição Federal de 1824, com uma série de privações no intuito de forjar a mulher em uma submissão.

No questionário, foi levantado o dado sobre a idade dos participantes. O gráfico a seguir, explicita os dados quantitativos sobre a idade das pessoas que participaram representando cada uma das unidades escolares.

A idade dos participantes, nesta pesquisa, foi evidenciado para assimilar a política educacional para a formação docente de maneira contextual, contrastando investimento no setor privado e incentivo às licenciaturas.

Gráfico 16: Levantamento da Idade dos Participantes

Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

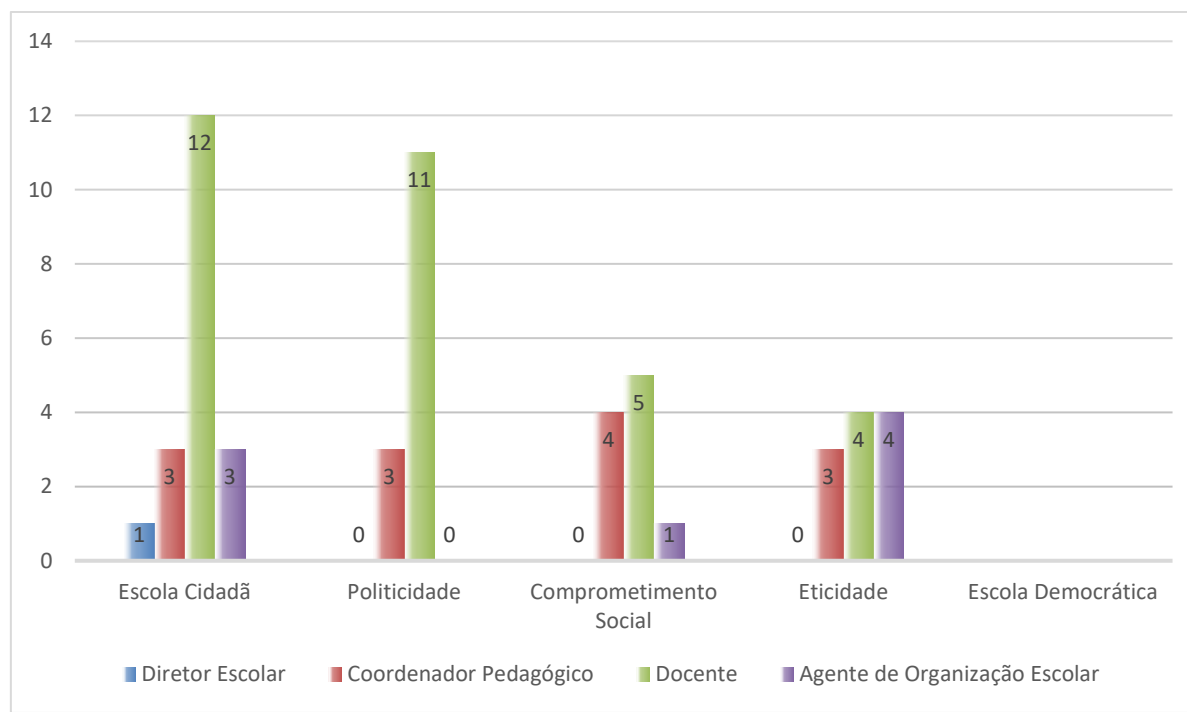
No item relacionado à idade dos participantes, 22 participantes que responderam ao *Google Forms* concentram-se entre os 30 e 39 anos; 18 participantes possuem entre 40 e 49 anos; 11 participantes estão na faixa entre 50 e 59 anos; 2 possuem acima de 60 anos, configurando que a maior parte dos participantes possui entre 30 e 39 anos. Essa faixa etária revela um dado importante sobre a formação docente, embasando que esses profissionais se formaram na trajetória do Ensino Superior com forte inserção das universidades privadas e da educação a distância, que foi evidenciado também no Capítulo 2.

A relação entre a política de educação e o fomento para a formação docente traz possibilidades de verificação das intencionalidades do Estado em inculcar direcionamentos pedagógicos sem proporcionar possibilidades de fragmentação dessas ideologias. A formação dos alunos recebe os princípios norteadores da matriz curricular, com a formação docente que vai ao encontro de pressupostos hegemônicos, tendo o professor como forte aliado.

Em relação à função de cada participante, o *Google Forms* foi enviado à escola, com o deferimento do diretor, ao coordenador, para ser passado para todos em horário de ATPC, ficando claro que a participação era voluntária e não-obrigatória. Apenas um diretor participou da pesquisa. Na PEI, há o Coordenador Geral e os Professores Coordenadores de Área- PCA- englobando a área das Linguagens; a área das Ciências da Natureza e Matemática e a área das Ciências Humanas. Todos os coordenadores de área foram contabilizados nesta pesquisa como

Coordenador Pedagógico, como se vê no gráfico a seguir:

Gráfico 17: Função dos Participantes na Unidade Escolar

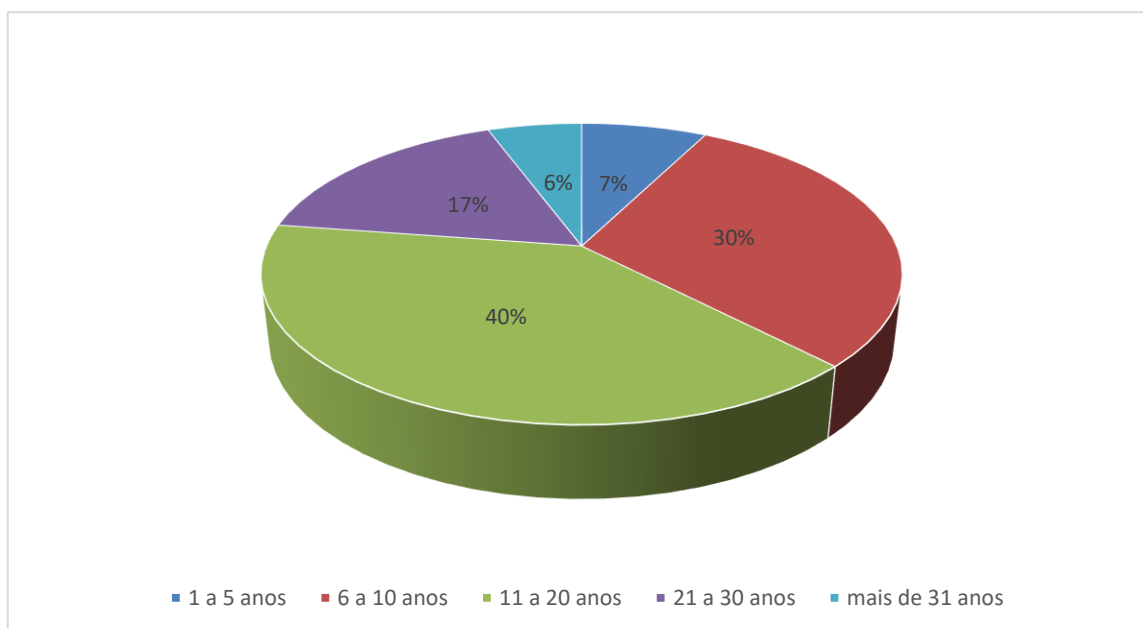


Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

Conforme já explicado, na Escola Democrática não houve participantes. Os participantes do *Google Forms* foram: 12 docentes na Escola Cidadã; 11 docentes na Escola Politicidade; 5 docentes na unidade Comprometimento Social; 4 docentes na unidade Eticidade. Houve apenas 1 diretor participante, alocado na Escola Cidadã. A participação dos Coordenadores Pedagógicos (incluindo PCA e PCG) foram: 3 na Escola Cidadã; 3 na Politicidade; 4 na unidade Comprometimento Social; 3 na Eticidade. Houve participação dos Agentes de Organização Escolar- AOE - na Escola Cidadã, com 3 participantes; 1 participante na unidade Comprometimento Social e 4 participantes na função de AOR na unidade Eticidade.

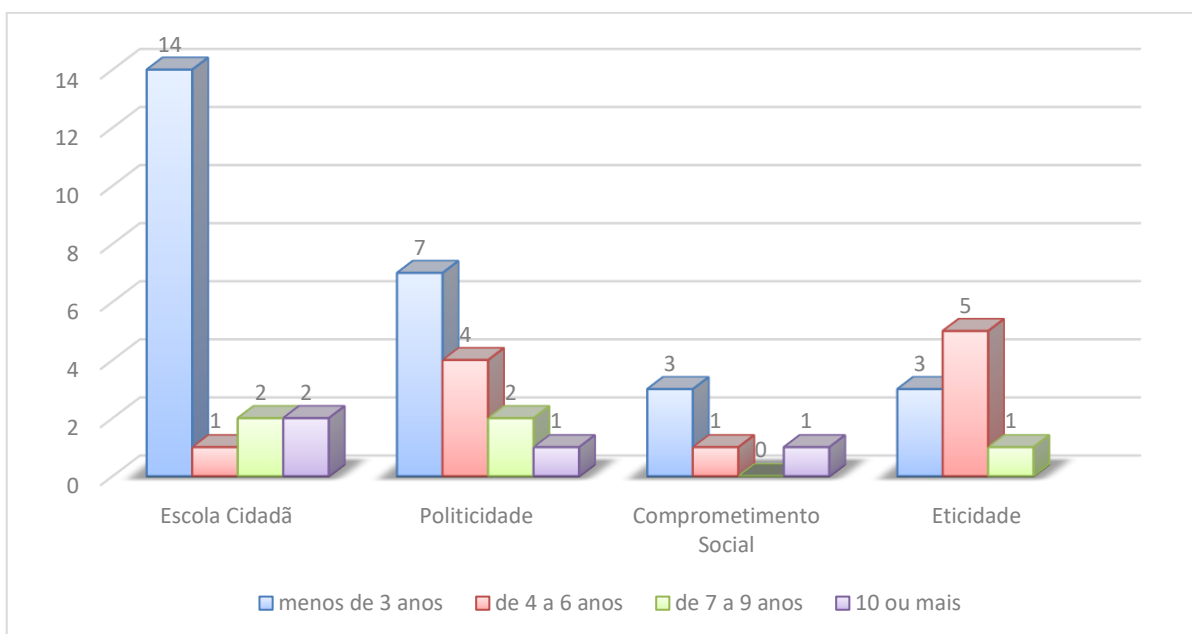
Sobre o tempo de experiência na educação básica, com o total de participantes, há 4 participantes que afirmaram possuir experiência de 1 a 5 anos; há 16 participantes que afirmaram experiência entre 6 a 10 anos; há 21 participantes que afirmaram possuir entre 21 a 30 anos e há 3 participantes que possuem mais de 31 anos de experiência.

O tempo de experiência foi mensurado no *Google Forms*, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 18: Tempo de experiência na Educação básica

Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

Em relação ao tempo de serviço vinculado à unidade escolar participante, e considerando que muitos funcionários estão na escola antes mesmo da implantação do Programa de Ensino Integral- PEI nas unidades escolares participantes, temos:

Gráfico 19: Tempo de serviço

Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

Na unidade nomeada como Escola Cidadã, 14 pessoas afirmaram ter menos de 3 anos

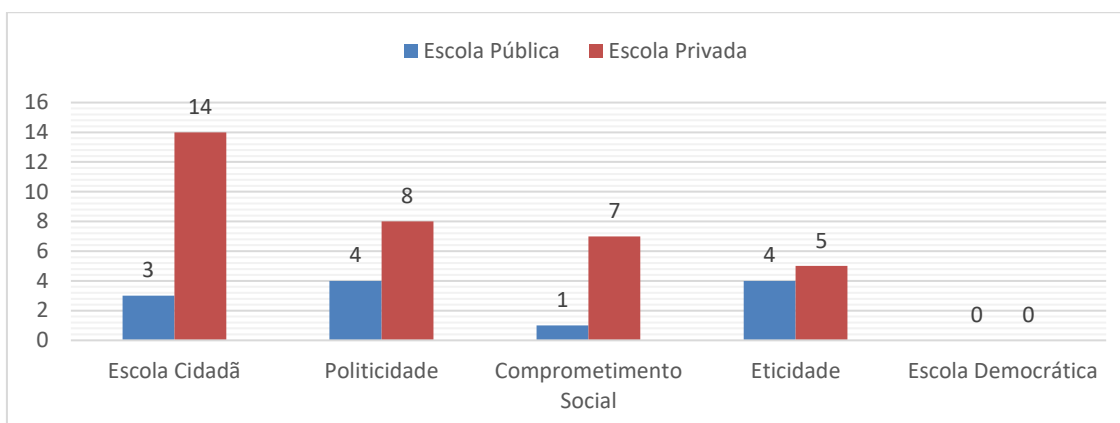
de experiência, 1 pessoa afirmou ter entre 4 e 6 anos de experiência, 2 pessoas afirmaram ter entre 7 e 9 anos e 2 afirmaram ter 10 anos ou mais de experiência na área educacional. Na unidade Politicidade, 7 participantes possuíam menos de 3 anos experiência, 4 participantes tinham entre 4 e 6 anos de experiência, 2 participantes afirmaram ter entre 7 e 9 anos e apenas 1 participante possuía mais de 10 anos de experiência. Na unidade Comprometimento Social, 3 participantes tinham menos de 3 anos, 1 participante tinha entre 4 e 6 anos e 1 pessoa afirmou ter 10 anos ou mais de experiência. Na Unidade Eticidade, 3 pessoas afirmaram possuir menos de 3 anos de experiência, 5 participantes possuíam entre 4 e 6 anos e um único participante afirmou ter entre 7 e 9 anos de experiência. Os dados mostraram que a maioria dos participantes do *Google Forms* que atuava no Programa de Ensino Integral no município de Franca, tinha menos de 3 anos de experiência naquela unidade do Programa de Ensino Integral.

Esse dado é importante porque podemos inferir que muitos migraram de outra escola, para especificamente atuarem no PEI. Sabendo que para a implantação do Programa na unidade, os docentes daquela unidade têm preferência e tendo os dados que a maioria dos participantes estão recentemente na unidade pesquisada, revela-se que muitos já saíram do Programa e outros participantes que estavam em outras unidades vieram para fazer parte do PEI. Salienta-se que, para participar do PEI quem não está na unidade no momento de sua implantação precisa fazer um cadastro e um plano de aula, além de participar de uma avaliação que tem como critério o tempo de serviço no Estado de São Paulo e a assiduidade durante esse tempo de atuação, além dos pontos adicionados ao plano de aula produzido, especificamente para o processo de seleção.

3.2.2 Formação: Graduação e Pós-Graduação

Neste tópico visualizaremos os dados referentes à formação dos participantes. Considerando todas as escolas de maneira geral, conforme já explicitado, a maioria dos participantes teve sua formação inicial realizada em escolas privadas.

Sobre a formação inicial dos participantes, dos 53 participantes, 4 deles não possuem formação superior, considerando que a pesquisa contou com a participação de agentes de organização escolar (AOE) e, para a função, não é necessária formação superior. Portanto, dos 49 participantes com ensino superior, 34 frequentaram uma faculdade privada, sendo que 14 deles atuam na Escola Cidadã; 8 atuam na Escola Politicidade; 7 participantes atuam na unidade Comprometimento Social e 5 atuam na unidade Eticidade. Os participantes que tiveram sua formação inicial em escolas públicas são: 3 que atuam na escola Cidadã, 4 que atuam na Politicidade; 1 atua no Comprometimento Social e 4 participantes atuam na unidade Eticidade.

Gráfico 20: Escolaridade dos Participantes

Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

Considerando que a faixa etária da maioria dos participantes é de 30 a 39 anos, nascidos, portanto, entre as décadas de 1983 a 1993 e que, provavelmente, cursaram o ensino superior entre as décadas de 2001 a 2011, fica evidente que tais funcionários da Secretaria da Educação, participantes desta pesquisa, são frutos das mudanças estruturais e institucionais do setor privado. Comparando os dados dos participantes ao contexto de profundas transformações da trajetória histórica das Instituições de Ensino Superior- IES, compreende-se que os servidores públicos aqui evidenciados foram graduados em um momento do país em que houve grandes modificações nas políticas públicas para a graduação via setor privado, cuja expansão do segmento obteve um aumento de 70% de matrículas no Brasil (TAVARES; COLOMBO; RODRIGUES, 2011) em que se desnuda o imperativo de mudanças de padrões da Universidade Tradicional, proposto pelo Banco Mundial, para atendimento às demandas do mercado. De acordo com Silva (2008, p. 38):

Há uma enorme obsessão social de uma busca desesperada de ‘um lugar ao sol’, o que pressupõe o ingresso, a qualquer preço, em uma instituição-chave, a fim de obter um diploma de terceiro grau, independente do seu valor de uso. O filtro altamente seletivo do vestibular nas universidades ‘públicas e gratuitas’, configura uma demanda reprimida de vagas e converte-se em mais-valia simbólica para os poucos beneficiários de uma formação universitária de fato e de direito.

O viés profissionalizante das IES modela sua integração à lógica produtivista enquanto racionalidade econômica capitalista. Não se pretende aqui estereotipar formações oriundas de empresas privadas; a intenção, no entanto, é desvelar, por meio da pesquisa, intencionalidades do Estado na formação educacional. Cumpre-nos reiterar que as implicações referentes às modificações das políticas públicas para a formação fragmentada do indivíduo, o que pode comprometer diretamente, de maneira categórica, a verificação em seu exercício profissional,

de práticas com valores hegemônicos, fortalece a ascensão da supremacia burguesia. Dos 49 participantes com formação superior, 33 possuem uma segunda graduação.

Tabela 5: Formação e modalidade

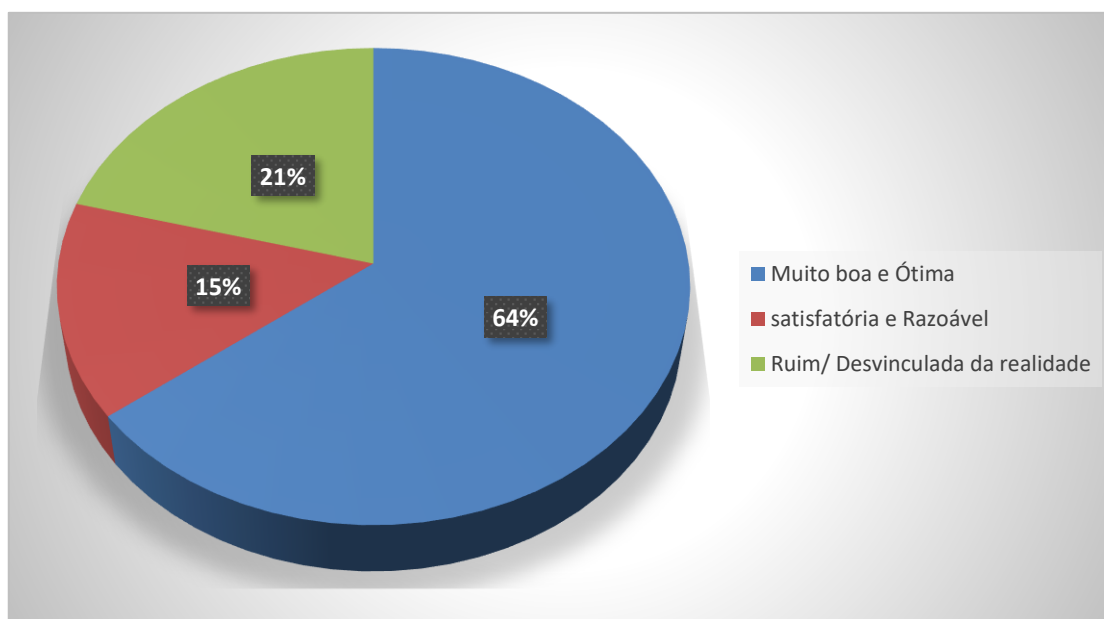
	Pública Presencia	Pública Ea	Privada presencial	Privada EaD	Total
graduação 1	11	0	35	3	49
graduação 2	3	4	8	18	33

Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

Comparando a modalidade da formação superior, dos 49 participantes que realizaram a primeira graduação, 11 foram realizadas em instituição pública e de maneira presencial, enquanto 35 deles realizaram a graduação em instituições privadas, na modalidade presencial. Dos 49 participantes que têm o diploma de Ensino Superior, 33 fizeram uma segunda graduação, sendo que o houve um aumento significativo na modalidade de Educação a Distância. Importante salientar que a educação a distância vem crescendo muito, principalmente para complementar formações já realizadas, sendo escolhida como modalidade preferencial para a 2ª graduação, representando o percentual de 54% das formações que foram realizadas na modalidade a distância.

No *Google Forms*, foi realizada uma questão para que os participantes assinalassem como foi a qualidade da formação, com a questão: Como você considera que foi a sua formação?

Gráfico 21: Satisfação com a própria formação

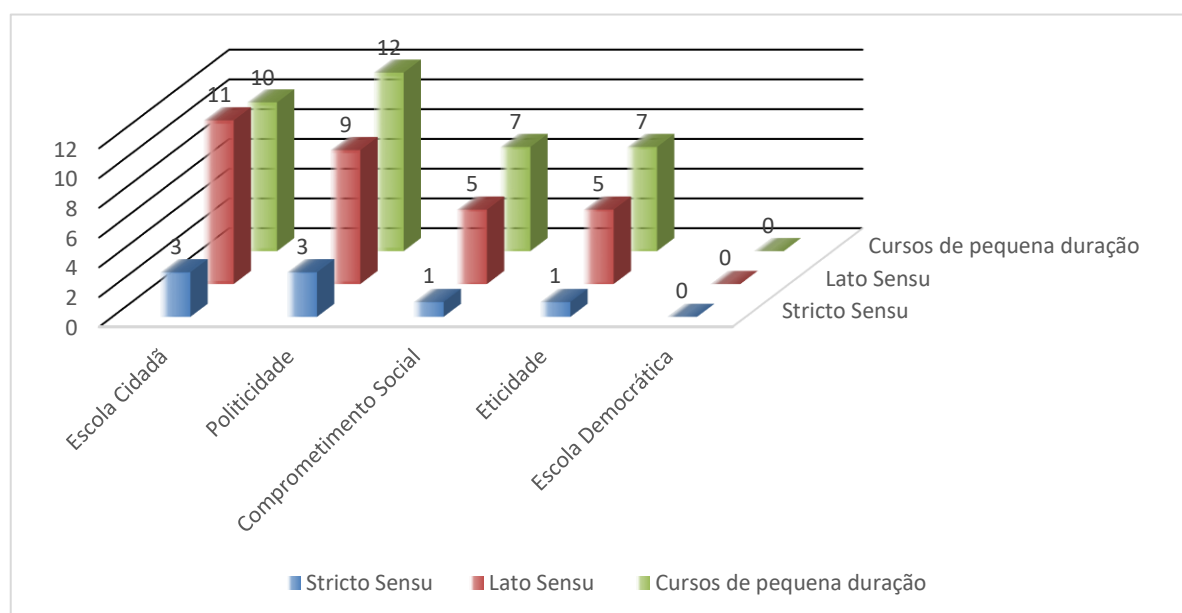


Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

Levantamos que das 49 pessoas com Ensino Superior, 32 pessoas consideraram a formação de boa e ótima qualidade, 7 consideraram o ensino satisfatório ou razoável, enquanto 10 consideraram que a teoria esteve desvinculada da prática.

Sobre os cursos realizados em formação continuada, 30 pessoas realizaram cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, com carga horária superior a 360 horas e 8 pessoas realizaram cursos *Stricto Sensu*, em nível de mestrado e nenhum em nível de doutorado. Cursos de curta duração e aperfeiçoamento apareceram 36 vezes, considerando que os participantes realizaram cursos de pequena duração de maneira concomitante aos demais cursos.

Gráfico 22: Formação Continuada



Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

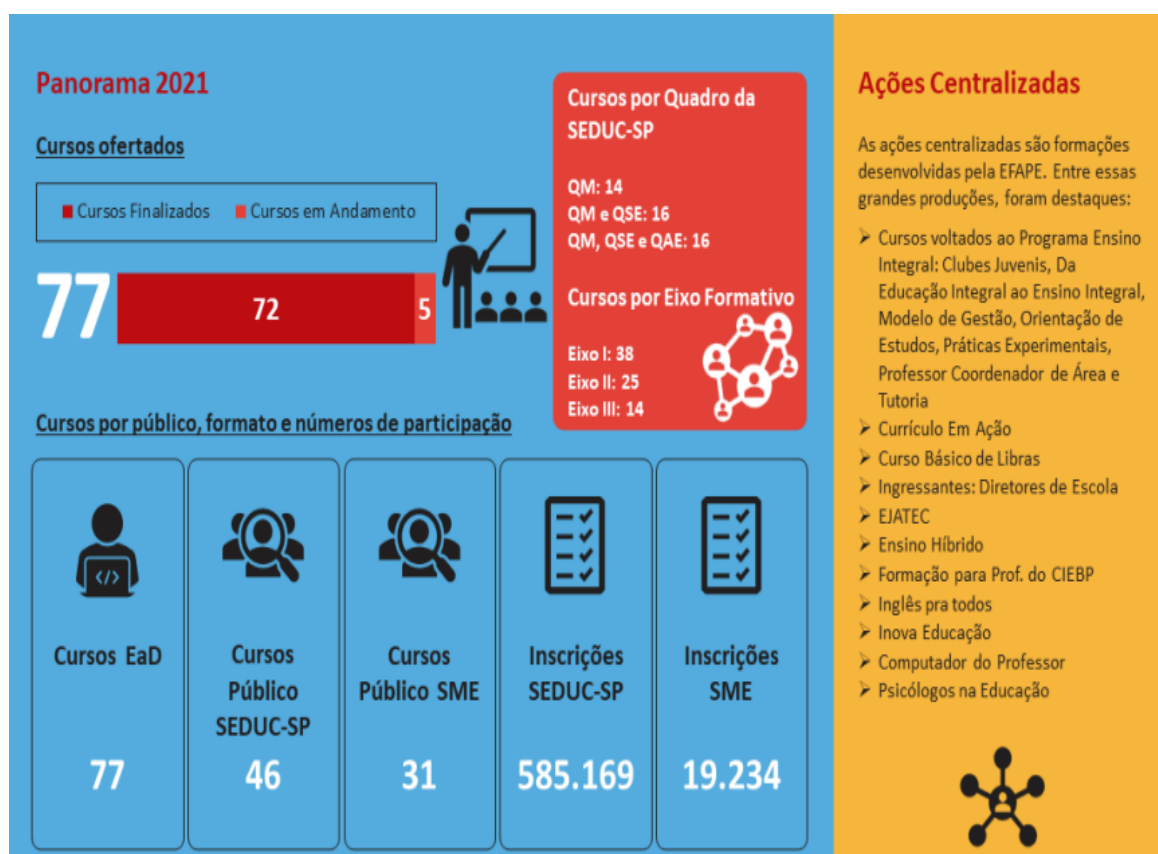
Na Escola Cidadã, há 3 níveis de Pós-Graduação *stricto sensu*, 11 *lato sensu* enquanto 10 são cursos de curta duração. Na escola Politicidade, 3 cursos são *stricto sensu*, 9 são *lato sensu* e 12 são cursos de pequena duração. Na escola Comprometimento Social, 1 curso é *stricto sensu*, 5 são *lato sensu* e 7 são de pequena duração. Na escola Eticidade, 1 curso é *stricto sensu*, 5 são *lato sensu* e 7 são cursos de pequena duração. Em todas as escolas participantes, o cursos de pequena duração são os mais realizados. Os cursos de pequena duração são ofertados pela própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo -SEESP - através da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação 'Paulo Renato Costa Souza' - EFAPÉ, de maneira on-line. Com o propósito de desenvolvimento profissional integral, a EFAPÉ objetiva a qualificação de profissionais do quadro de magistério – QM- e do quadro de apoio escolar – QAE (docentes, gestores e administrativos) para os servidores estaduais desde

2009, com ampliação de abrangência para servidores municipais de todo o estado, desde 2019, os quais “seus cursos combinam o ensino a distância, por meio da transmissão de aulas e de conteúdos disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2021).

Evidenciamos que a busca por cursos de formação continuada é uma constante em todas as unidades; no entanto, o que prevalece são os cursos de pequena duração, ofertados pela EFAPE. Esse é um dado importante para ressaltar a inculcação de valores na formação dos profissionais, em uma escola de formação da própria rede.

A EFAPE é vinculada à SEDUC- Secretaria de Educação do Estado - e ao Instituto Ayrton Senna e desenvolve pesquisas e estudos com foco no aperfeiçoamento profissional dos servidores da Rede de Ensino Pública Paulista, além da avaliação e monitoramento de toda a Rede. Esta Escola de Formação atua com cursos de curta duração, com certificados. Esses cursos acabam sendo obrigatórios já que são premissas para atuar com algumas disciplinas, como é o caso do INOVA Educação. Para os docentes atuarem nas disciplinas de Eletiva, Tecnologia e Projeto de Vida, o curso de formação em duas edições, com 40 horas cada, foi obrigatório na rede estadual. Além desses obrigatórios para a atuação, há cursos opcionais no eixo formativo, com diferentes temáticas, variando entre 6 e 60 horas de duração.

Figura 5: Ações Centralizadas EFAPE 2021



Fonte: São Paulo, 2021.

A formação dos cursos da EFAPE são ações centralizadas, divididas em três eixos que englobam o currículo da educação básica, a gestão educacional e grandes temas da educação. Neste último eixo, são tratados os temas que perpassam toda a Rede, seja na prática pedagógica, seja na gestão escolar, e que estão vinculados a temas da atualidade, como: Desenvolvimento Socioemocional, Enfrentamento contra Violência, Líderes Públicos, entre outros.

As ações de formação da EFAPE com certificados são instigadas para a atuação da prática docente na rede pública do Estado de São Paulo, tendo como premissa principal referenciar a atuação e “explicitar o que se espera da prática docente em termos de conhecimento e práticas profissionais; Expressar um tipo de consenso sobre o que é valorizado e o que se deseja alcançar em termos de sua atuação, uma direção a ser seguida; Servir de orientação para os profissionais e as políticas que incidem sobre cada um deles” (SÃO PAULO, 2021).

As finalidades explícitas sobre as formações são introjetadas nos sujeitos e corroboram para a inculcação de valores em Rede e aceitas como verdades. De acordo com Horkheimer e Adorno, (1985, p. 14):

[...] é característico de uma situação sem saída que até mesmo o mais honesto dos reformadores, ao usar uma linguagem desgastada para recomendar a inovação, adota também o aparelho categorial inculcado e a má filosofia que se esconde por trás dele, e assim reforça o poder da ordem existente que ele gostaria de romper.

Os dados levantados corroboram para identificar os profissionais da educação com perspectivas de mudança de sua prática, buscando cursos de formação continuada; no entanto, os cursos realizados são ofertados, em sua maioria, pela própria rede de ensino. Esse dado é importante para salientar que tais cursos não possibilitam a crítica ao sistema, mas a inculcação das diretrizes para alimentar o próprio sistema.

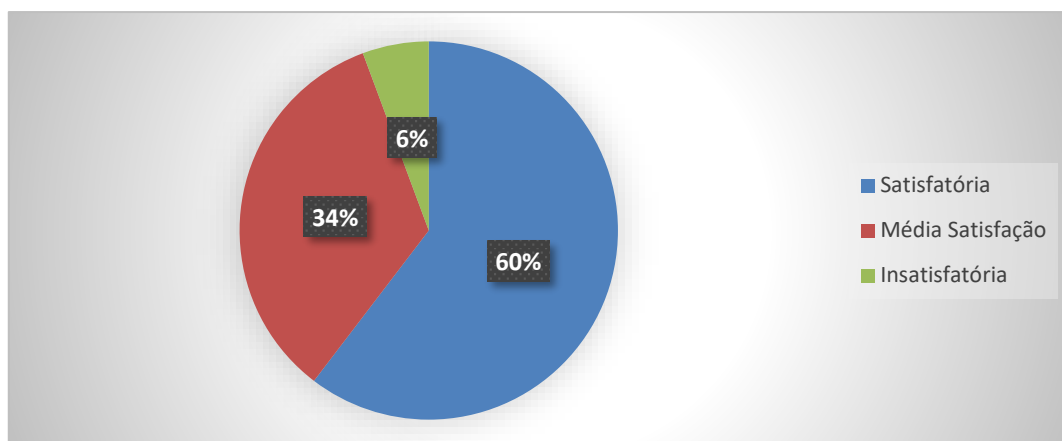
3.2.3 Condições de Trabalho

A percepção do docente sobre as condições de trabalho é um item que traz dados sobre a alienação do trabalho educacional. Quando o docente não é capaz de evidenciar a precarização que perpassa o fazer pedagógico, por meio de um olhar crítico sobre a estrutura escolar, as salas de aulas lotadas, com pouca iluminação externa, pouca ventilação; falta de materiais pedagógicos contextualizados; falta de aparato tecnológico que permita a transformação metodológica; falta de espaço físico arborizado que possibilite atividades fora do espaço do quadrado da sala de aula; quando a categoria educacional é estratificada em contratos que subdividem os professores em categorias nomeadas por diferentes letras e consequentemente

diferentes condições trabalhistas; quando há a normalização dos espaços educacionais, contratuais e de investimentos, percebe-se que os condicionantes hegemônicos foram interiorizados e aceitos como algo que não é suscetível de mudanças.

Ainda via *Google Forms*, foi proposto avaliar as condições de trabalho dos participantes de acordo com o nível de satisfação, conforme gráfico:

Gráfico 23: Avaliação sobre as condições de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

Sobre as condições de trabalho, 32 participantes afirmaram ter condições satisfatórias representando 60% da opinião dos participantes, enquanto que 18 participantes consideraram uma satisfação mediana, representando 34% das interações e 3 participantes sentiram-se insatisfeitos com as condições de trabalho, representando 6% das respostas.

O gráfico explicita que, em sua maioria (60%), os participantes demonstram estar satisfeitos com as condições de trabalho na escola. No entanto, diante do levantamento do método desta pesquisa, é possível aferir as condições precárias de trabalho que podem coagir os profissionais em interpretações errôneas sobre a conjuntura, submersos nas relações de força e centralidade das políticas públicas, as quais podem atuar coercivamente nas determinações do trabalho.

Em relação ao acúmulo de cargo, dos 53 participantes, 3 acumulam cargo público. De acordo com o Regime de Educação Plena e Integral do Programa, os profissionais precisam desempenhar 40 horas semanais, sendo:

[...] que se caracteriza pela atuação numa única escola com prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar (docente) ou de gestão especializada (diretor e vice-diretor de escola e Professor Coordenador). Além das horas em atividades com alunos, todas as horas de trabalho pedagógico (coletivo e livre) devem ser exercidas na unidade escolar.[...] A este profissional, é vedado o desempenho de qualquer outra atividade remunerada durante

o horário de funcionamento da escola (artigo 1º da LC nº 1.164/2012). Desta forma, permite-se o acúmulo legal, desde que seja no período noturno (SÃO PAULO, s/d, p.9).

Dos participantes da pesquisa, 45 ingressaram na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo- SEESP, por meio de concurso de caráter efetivo, 5 dos participantes são contratados de maneira temporária, 3 são estáveis e se enquadram na categoria F. Sobre a faixa salarial, considerando que a carga horária do projeto PEI é de 40 horas semanais, subdivididas, no caso dos docentes, em horas aula, horas de estudos, ATPCG (trabalho geral) e alinhamentos. Na função administrativa e na gestão, todos trabalham 8 horas semanais. A diferença no salário se dá de acordo com a função exercida, além de ser atribuído o cálculo de Gratificação de Dedicação Plena e Integrada- GDPI.

Figura 6: Cálculo de GDPI

A. Diretor de Escola - Faixa II Salário-base (200 horas): R\$ 2.577,61 GDPI: 75% x R\$ 2.577,61 = R\$ 1.933,21 Remuneração total = R\$ 4.510,82	D. PEB II - Faixa 1/Nível II com 1 ATS Salário-base (200 horas): R\$ 2.192,68 GDPI: 75% x R\$ 2.088,26 = R\$ 1.644,51 ATS (5%) = R\$ 109,63 Remuneração total = R\$ 3.946,82
B. PEB II - Faixa 1/Nível I sem ATS Salário-base (200 horas): R\$ 2.088,27 GDPI: 75% x R\$ 2.088,27 = R\$ 1.566,20 Remuneração total = R\$ 3.654,47	E. PEB II - Faixa 1/Nível II com 1 ATS + ALE Salário-base (200 horas): R\$ 2.192,68 GDPI: 75% x R\$ 2.088,26 = R\$ 1.644,51 ATS (5%) = R\$ 109,63 ALE (40 horas)= R\$ 450,00 Remuneração total = R\$ 4.396,82
C. PEB II - Faixa 1/Nível II sem ATS Salário-base (200 horas): R\$ 2.192,68 GDPI: 75% x R\$ 2.088,26 = R\$ 1.644,51 Remuneração total = R\$ 3.837,19	

Fonte: São Paulo, s/d, p. 9.

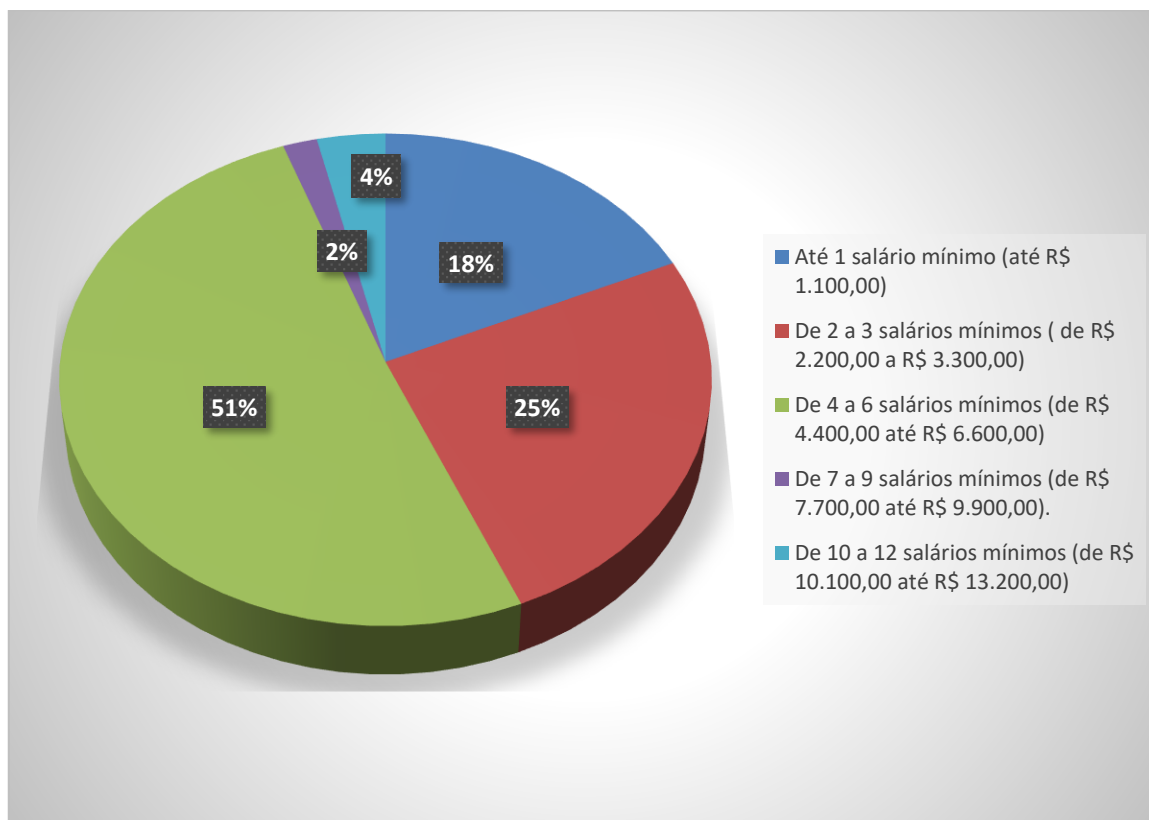
De acordo com o previsto para a dedicação exclusiva, os profissionais que atuam no PEI recebem o GDPI que corresponde a 75% relativo ao salário-base. O Adicional de Tempo de Serviço- ATS - e o adicional por local de exercício- ALE⁸¹ são acrescentados além do GDPI. Considerando que “esta gratificação não é incorporada ao salário-base, em hipótese alguma

⁸¹ O Adicional de Tempo de Serviço- ATS é um aumento de 5% no valor dos vencimentos do servidor a cada 5 anos de efetivo exercício completados e o adicional por local de serviço- ALE.

[...]. Sobre a GDPI incidirão os descontos previdenciários e de assistência médica, vedada a incidência de vantagem pecuniária de qualquer espécie. (São Paulo, s/d, p. 10).⁸²

Sobre a faixa salarial, foi questionado, de maneira objetiva, qual é o vencimento salarial dos participantes, identificando faixas entre as alternativas que englobavam a quantidade de salário mínimo:

Gráfico 24: Faixa Salarial



Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

De acordo com a pesquisa de campo, a maioria dos participantes recebe entre 4 e 6 salários mínimos, representando 51% dos participantes, independente da função que desempenham, pois todos os participantes do *Google Forms* (QAE; Docente; Gestor) estão contemplados neste gráfico. O participante respondeu a faixa salarial de acordo como o valor bruto. Há de se considerar que o Programa de Ensino Integral prevê o aumento de horas trabalhadas e, por conseguinte, o aumento salarial e o valor líquido recebido podem ficar aquém. O aumento do desconto na folha do pagamento com o imposto de renda retido na fonte-

⁸²Os dados elencados foram retirados do Tutorial de Recursos Humanos Programa Ensino Integral: Escola de Tempo Integral, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

IRRF⁸³ e a contribuição previdenciária podem chegar a um desconto de 27,5% para bases a partir de R\$ 4.664,69.

Importante salientar que nem todos que trabalham no Programa de Ensino Integral recebem a gratificação. Os integrantes do Quadro de Apoio Escolar- QAE - que trabalham na secretaria e aqueles que atuam diretamente com os alunos não recebem a gratificação específica de aumento de acordo com o Programa. Os participantes mostraram preocupação na estratificação da categoria. Expuseram, inclusive, que o Programa prevê o aumento salarial de 75% para os docentes e gestores, sobre o salário base. No entanto, alguns professores que trabalham com a disciplina nomeada como NOVOTEC não recebem o adicional. Além destes, os funcionários da secretaria também são excluídos do programa, mesmo trabalhando de maneira integral (8 horas). Seguem alguns depoimentos para exemplificar:

[...] de um certo modo, ela tem essa questão de preparar o cidadão, mas ela mesmo tem uma série de coisas e incongruências no processo da escola da PEI, que a gente tava se questionando (LS Politicidade).

A gente estava discutindo como que o sistema cria, ele dá conta de uma demanda, mas ao mesmo tempo ele se separa de outras demandas, entendeu? E eu acho que isso, eu posso falar com todos os funcionários, dos professores e da parte da gestão também, pois, aquele monitor também tem que ser olhado, aquele funcionário, aquele cara que tá na secretaria, porque o processo educativo já começa com eles. Às vezes como um secretário acompanha, recebe um pai, faz toda diferença em como esse pai vai interagir com a escola. E isso também é um esforço, exige uma formação da parte deles, diante do projeto, por ser ensino integral, não é só gestão e não é só professor, mas são os funcionários também, só que colocaram eles pra fora dessa dinâmica, e aí eu acho que a gente perde muito. A gente tem uma instituição que forma com valores de cidadania, mas em si, na hora do trabalho, a gente não vê isso, a gente vê uma série de incongruências. (CR Eiticidade).

o programa vem com uma filosofia que a gente não aprendeu na faculdade de licenciatura, e que foi tudo mudando, e você tem que tá muito aberto a mudança. (RL Escola Cidadã)

Os mecanismos que engendram o interior do trabalho, em sua dimensão socioestrutural, em suas inserções em determinadas ocupações, reverberam estratégias de permanência do *status quo*. As relações de produção na organização capitalista do trabalho derivam, fundamentalmente, da posição que as pessoas ocupam nas relações de produção, na venda de sua força de trabalho.

As questões do formulário foram uma primeira aproximação geral com o tema que tem

⁸³A base para o Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF) é o salário bruto menos o desconto da contribuição previdenciária.

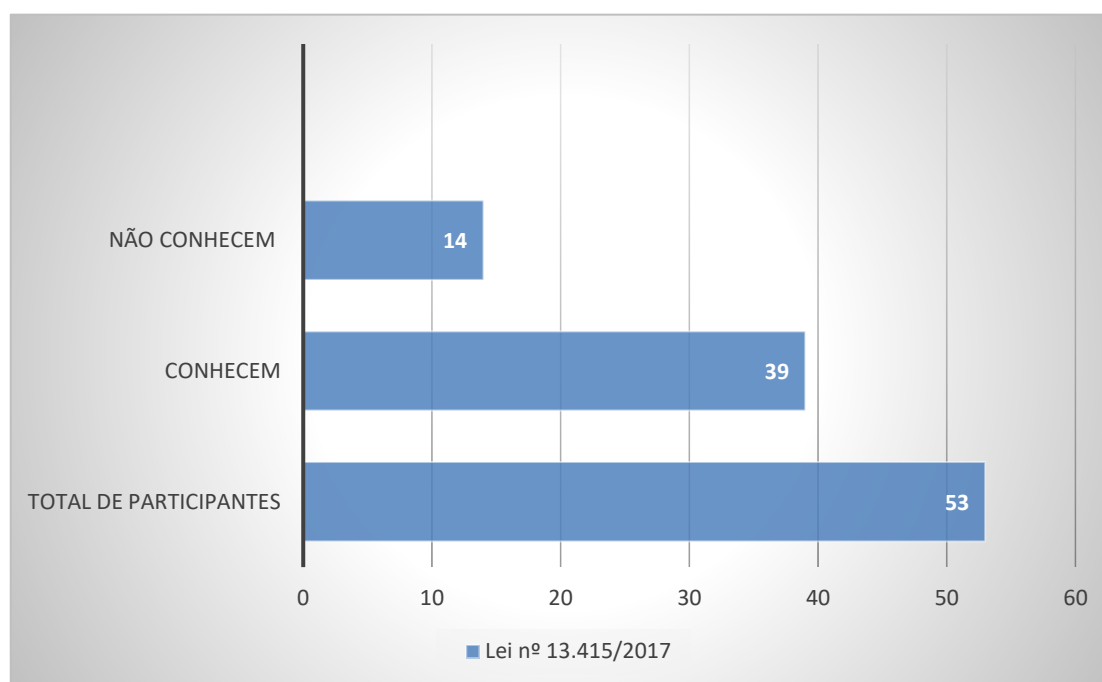
Disponível em: <https://www.gov.br/receita-federal/pt-br/assuntos/orientacao-tributaria/declaracoes-e-demonstrativos/dirpf/carne-leao>. Acesso em 20 jul. 2022.

como objeto de pesquisa a reforma do Ensino Médio e na ótica dos participantes foi aprofundada, através da efetivação das reuniões focais, que são apresentadas no próximo item.

3.3 PRIMEIRA APROXIMAÇÃO REFERENTE À PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO ATUAL NA PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES

Para finalizar as questões por meio do questionário online (google forms), foi formulada uma questão final que possibilitou a justificativa por meio da dissertação. Na última parte do *Google Forms*, para todos os participantes, houve a pergunta sobre o conhecimento da Lei nº 13.415/2017. De maneira fechada, a pergunta apareceu com 2 opções: não conheço a lei e conheço a lei.

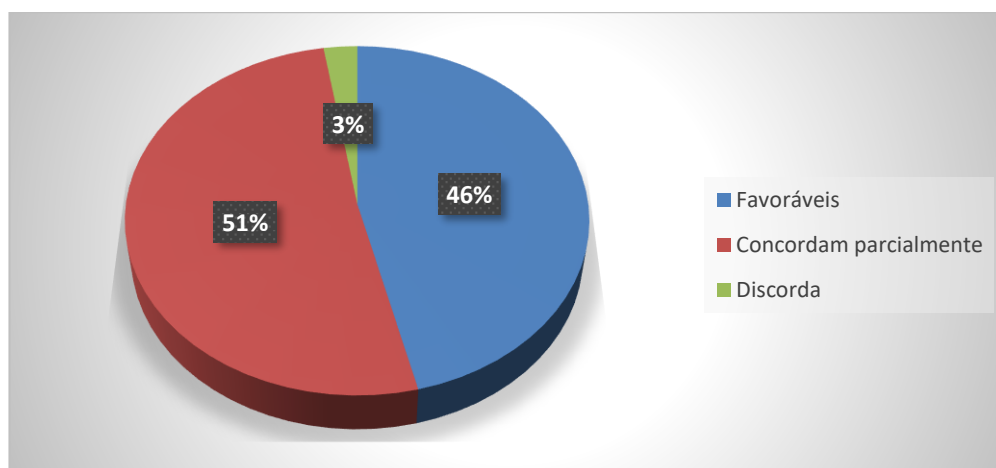
Gráfico 25: Conhecimento sobre a Lei nº 13.415/2017



Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

Dos 53 participantes, 14 afirmaram não conhecer a Legislação específica, enquanto 39 afirmaram conhecer.

Logo após, houve a inserção de pergunta fechada sobre o Programa de Ensino Integral, o qual estava atuando com três alternativas: favorável ao Novo Ensino Médio; parcialmente favorável; contra às proposições. De maneira subjetiva, a questão no *Google Forms* solicitava que o participante justificasse sua avaliação.

Gráfico 26: Concepção sobre a Lei nº 13.415/2017

Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

Dos 53 participantes, 18 foram favoráveis às proposições de modificações do Ensino Médio, enquanto 20 pessoas concordaram parcialmente e apenas 1 dos 53 participantes discordou totalmente.

As justificativas a favor da proposta elencaram o currículo, a contextualização do ensino, a liberdade de escolha. Destacamos os fragmentos das falas dos participantes a seguir:

[...] o currículo por itinerários informativos possibilitará ao aluno a oportunidade de escolha, conforme a sua tendência de áreas seja, linguagens, matemática, ciências, humanas sociais ou profissional. Penso que assim haverá um estímulo para nossos alunos do ensino médio (A, Politicidade).

A educação está carente de mudanças há quase trinta anos. Agora chegou a hora ou o Brasil não vai mais conseguir competir dos outros mercados em todos os sentidos, principalmente em relação às tecnologias, produtos e mão de obra de ponta. (RS Comprometimento Social).

O EM atualmente não está agregando sentido na vida do educando! (PJ Eticidade)

Ainda, justificando conhecer a legislação que modifica o Ensino Médio e aprovar o que está vigente em Lei, outro participante da pesquisa afirma:

Acredito que será uma maneira dos estudantes, fazerem suas próprias escolhas, e quem sabe assim ter um maior interesse pelo Ensino Médio, visto que estamos nos deparando com uma grande evasão desses alunos. (MV Politicidade).

Importante salientar que o Novo Ensino Médio, baseado na Lei nº 13415/2017, possibilita a escolha dos alunos por Itinerários Formativos, ou por meio das eletivas. O PEI não explicita a dificuldade do estudante em fazer escolhas, por não ser trabalhado anteriormente e

por não ter repertório para facilitar a decisão. Outro fator importante é que o aluno, ao fazer a escolha por um itinerário, é impedido de aprender em outra área do conhecimento, estratificando sua formação, de maneira antecipada. Considerando que muitos alunos do Ensino Médio já trabalham, mesmo que de maneira informal, o currículo integral (mais de 7 horas) inviabiliza que um número considerável de estudantes participe do programa, sendo, portanto, excludente para a classe mais desfavorecida.

Como justificativa do argumento favorável ao PEI, há a consideração de oferta do inglês no currículo, excluindo a possibilidade do ensino de espanhol.

Considero as modificações como um avanço, pois o inglês ou outras línguas, hoje em dia, são fundamentais em nossa sociedade, para que os alunos possam seguir carreiras de Mestrados e ou Doutorados em suas carreiras profissionais (MRS Politicidade).

Sou favorável ao Novo Ensino Médio porque é fundamental a aprendizagem de uma segunda língua dentro do ensino público (CR Eticidade).

Os participantes favoráveis às modificações do Novo Ensino Médio argumentam sobre as modificações no ensino de língua inglesa. No entanto, a língua inglesa sempre esteve presente na matriz curricular do Ensino Médio.

Alguns participantes se posicionaram como parcialmente favoráveis ao Programa de Ensino Integral, conforme justificativa de A. (Escola Cidadã):

Recebemos direcionamentos da SEDUC, às vezes não temos tempo para refletir sobre os mesmos. As demandas são enviadas de última hora. O grupo de professores, coordenadores são competentes, facilitando o processo e discutindo criticamente com o grupo, buscando as melhores medidas.

Os professores, dentro da empreitada de implementação de um novo Ensino Médio, possuem um duplo fazer: orientar seus alunos e todas as suas famílias (e isso inclui a sociedade escolar e seu entorno) a legitimar as modificações educacionais, ao mesmo tempo em que contribuem para deixar à margem toda e qualquer possibilidade de conservar sua cultura, atuando para que a classe popular reconheça a cultura dominante como única cultura legítima, tornando o objetivo do fazer pedagógico um meio de legitimar o capital cultural incorporado.

Podemos inferir que as intencionalidades estão ocultas no próprio emaranhado corriqueiro e diário. As atividades intensas e enviadas de última hora não possibilitam sua percepção crítica. O dia é atropelado pelos afazeres. Considerando que os educadores são avaliados durante as entregas assíduas de atividades, planos e relatórios, intensificar sua rotina para assegurar cumprimento de prazos impossibilita que o coletivo se debruce sobre as falhas do sistema. E assim, cada professor segue sua rotina, como se estivesse sempre atrasado. A

atuação dos gestores, sendo subdividido em Coordenador Geral e Coordenador de área, facilita a intervenção individual com o professor, com aparência de cuidados individualizados. A estrutura, não sendo visível em suas relações sociais, submete os profissionais da educação a contribuírem, mesmo que involuntariamente, com as concepções ideológicas do sistema. Essas intencionalidades estão parcialmente aparentes em alguns discursos:

tem que se adequar em alguns requisitos ainda meio obscuros. (CJ, Escola Cidadã)

Parece que a proposta é boa. Mas há um desconforto. Parece que não atingiremos o objetivo no modo como está organizado. Não sei os alunos tem maturidade para fazer escolhas. Nós mesmos, enquanto adultos, modificamos nossos passos de acordo com o contexto. Imagina lá na frente esse aluno descobrir que gostaria de ir pra uma outra área, mas o ensino não proporcionou condições para prosseguir? (FM Politicidade)

Ainda não foi percebido no interior da escola que não é preciso se adequar, mas compreender as intencionalidades para trazer à superfície o que está obscuro e, assim, fortalecer a função social da escola, conforme os preceitos de Paulo Freire (1981, p. 108-109):

Em verdade, ao defrontar-nos com uma dada situação na qual, “entramos” independentemente de nossa consciência, temos nela a condição concreta que nos desafia. A situação dada, como situação problemática, implica no que chamei de “inédito viável”, isto é, a futuridade a ser construída. A concretização do “inédito viável”, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis. Isto significa, enfatizemos, que os seres humanos não sobrepõem a situação concreta, a condição na qual estão, por meio de sua consciência apenas ou de suas intenções. por boas que sejam[...] como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação. Por isto mesmo é que é impossível a práxis verdadeira no vazio antidialético ao qual leva toda dicotomia sujeito-objeto.

A obscuridade das reformas educacionais é timidamente reconhecida em algumas falas, explicitadas durante o grupo focal, evidenciando propostas elitistas, com o contexto histórico-educacional em defasagem, de acordo com FM (Politicidade) sobre a reforma do Ensino Médio:

acredito que a proposta é boa, se considerarmos que os alunos tiveram uma boa base de estudos no ensino fundamental que lhes permitam cursar de maneira proveitosa o novo ensino médio, porém se essa afirmação não for verdadeira, o aluno não tem maturidade para acompanhar como tudo está proposto

No discurso do participante, durante a pesquisa de campo por meio do questionário, fica evidente que as permanências hegemônicas em relação às políticas educacionais não foram apreendidas. Compreender que o aluno não teve uma base educacional que proporcione o

protagonismo em escolhas individuais é um enorme avanço; no entanto, esse sujeito ainda tem dúvidas, colocando em cheque que pode ser que alguns alunos tenham tido essa base. Esse discurso também se relaciona com a percepção implantada na rede educacional sobre a meritocracia, pois, se o aluno tivesse se esforçado, ele poderia ter conseguido a base para engendrar na proposta mirabolante do novo ensino. Neste sentido, ainda não foi percebido que não depende do aluno e, sim, de toda a malha que engendra a educação, de maneira propositiva e que, apesar do esforço do aluno, esse protagonismo não será exercido, embora, como já foi evidenciado no capítulo segundo, as propagandas midiáticas jogam toda a responsabilidade pelo sucesso ou não) do Novo Ensino Médio, na escolha do estudante.

Considerando o projeto de vida dos discentes, tende a ser algo positivo, porém o tempo destinado para compreensão deles quanto aos itinerários formativos e escolha não são suficientes. Além disso, contamos com a implementação do Novo Ensino Médio em meio a uma pandemia, em que o contato escola-aluno se dá - na maior parte - por meios digitais/remotos, não sendo possível consolidar com totalidade diálogos e aprendizagens (RS Eticidade).

A preocupação com o contexto político-econômico e social é explicitada na fala dos participantes. O contexto pandêmico evidenciou o abismo entre a educação formal e a realidade dos alunos da escola pública. A dificuldade de acesso aos conteúdos, devido à falta de aparelhos tecnológicos e rede de internet, foi um dos indicadores palpáveis, de uma realidade dual e fragmentada, conforme exposto na fala a seguir:

Concordo que essa lei define uma nova organização curricular, mais flexível e que também oferece escolhas aos estudantes através dos itinerários formativos. Mas acredito que apenas isso, não é suficiente para atender a demanda dos jovens pois, cuja característica imediatista seria trabalhar para ter sua independência financeira e poder ajudar a família deixando em segundo plano os estudos, não reconhecendo a escola como um caminho para a transformação da sua realidade, não possui perspectiva, não sonha, não tem projeto de vida (TL Comprometimento Social).

A precarização intensificada no contexto pandêmico acirrou ainda mais as relações entre a escola e a sociedade civil, considerando o poder hegemônico das classes dominantes, de maneira globalizada, sobre o conjunto das classes dependentes, pois “as classes dominantes destas sociedades, subordinadas aos interesses daquelas, cujo estilo de vida tendem a reproduzir, exercem seu poder sobre as classes dominadas nacionais” (FREIRE, 1981, p. 57).

O conceito de hegemonia, que é a peça central da análise que Gramsci faz do capitalismo ocidental e da estratégia revolucionária na Europa Ocidental, harmoniza-se com a concepção de discurso que defendo e fornece um molde de teorização da mudança em relação a evolução das relações de poder que permite um foco particular sobre a mudança discursiva, mas ao mesmo tempo um modo de considerá-la em termos de sua contribuição aos processos mais amplos de mudança e de seu

amoldamento por tais processos (FAIRCLOUGH, 2001, p.122).

Após as considerações dos participantes resultantes da compilação das informações obtidas por meio do *Google Forms*, no próximo item, abordamos as ponderações dos participantes em relação aos questionamentos realizados nos grupos focais, que foram transcritos e posteriormente analisados.

3.4 CONCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS: FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

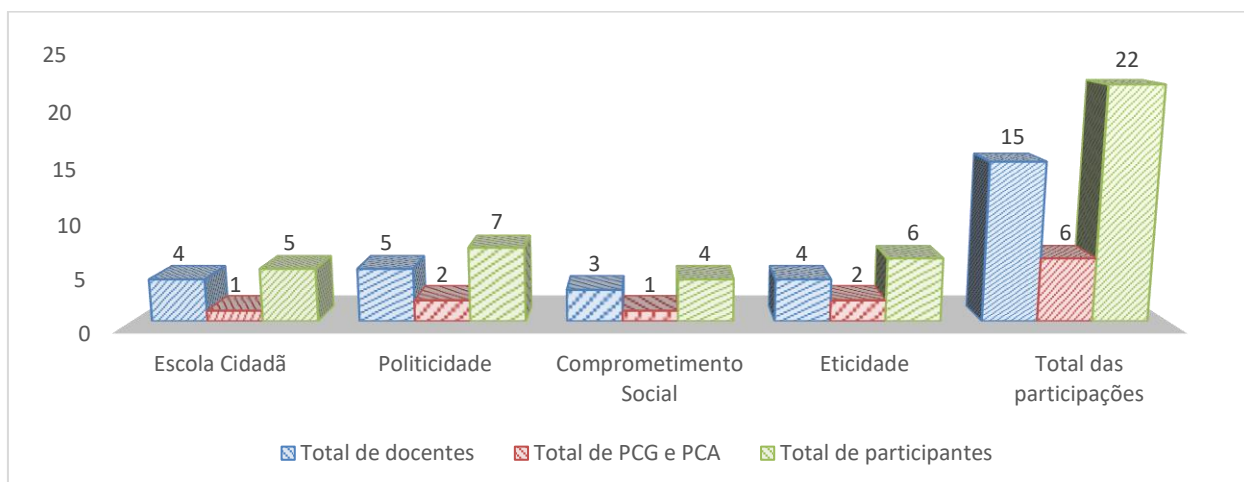
Este item traz a apreensão das concepções dos participantes, cuja análises foram possibilitadas por meio do grupo focal. O grupo focal, enquanto técnica de pesquisa (GATTI, 2005), faz uso de discussões grupais, debatendo um tema central. O grupo focal abrangeu 4 escolas, sendo que uma delas se recusou a participar, conforme já explicitado. O tema da discussão foi a implantação do Novo Ensino Médio, a partir da Lei nº 13415/2017. O viés da discussão foi a concepção dos educadores sobre as modificações propostas na referida Lei. Destacam-se as facilidades engendradas pelo viés do grupo focal, no que diz respeito às inquietações que a proposta abarca, levantando hipóteses para as diferentes concepções sobre o mesmo tema.

A pesquisa de campo, com viés qualitativo, por meio do grupo focal, permite compreender as permanências da educação hegemônica nas considerações dos participantes. A linguagem, não sendo neutra (FREIRE, 1981), desvela concepções arraigadas desde a formação docente, ou mesmo, desde o processo de escolarização em todas as etapas de ensino que foram embutidas via currículo oculto na formação do cidadão, enquanto educação desde as primeiras letras. De acordo com Fairclough, “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (2001, p. 93).

No grupo focal de cada unidade participante, houve representações do corpo docente e dos gestores (PCA e PCG). Por meio de questões norteadoras, os participantes dialogaram sobre os temas, inserindo suas concepções sobre a mudança do Novo Ensino Médio no íterim do Programa de Ensino Integral, trazendo contribuições importantes sobre o grupo de profissionais que atuam diretamente na implantação da Lei 13415/17. Foram evidenciadas as práticas pedagógicas e o investimento do Estado previsto em Lei para as modificações, por meio dos discursos dos participantes representantes das unidades escolares. O grupo focal permitiu compreender a concepção dos profissionais da educação sobre as intencionalidades das políticas públicas para a formação dos alunos para a última etapa do ensino obrigatório: o

Ensino Médio.

Gráfico 27: Participantes do Grupo Focal



Fonte: Elaborado pela autora, agosto, 2021.

Na unidade Comprometimento Social, participaram 4 profissionais da educação, sendo 1 PCA e 3 docentes. Na escola denominada como Politicidade, participaram 5 docentes, 1 Professor Coordenador de Área e 1 Professor Coordenador Geral.

Na unidade escolar denominada como Eticidade foram 6 participantes, sendo 1 Professor Coordenador de Área e 1 Professor Coordenador Geral, além de 4 docentes. Enquanto na unidade nomeada como Escola Cidadã, participaram 4 docentes e 1 PCA.

Com o objetivo de apreender as concepções dos docentes sobre as principais modificações para o Ensino Médio, o grupo focal, com a técnica combinada de coleta de dados via questionário inicial, revelou-se útil nesta pesquisa de campo, enfatizando a visão de diferentes sujeitos que atuam no campo educacional para o segmento do Ensino Médio. Nesta etapa da pesquisa foram abrangidos 22 participantes.

Para garantir o anonimato dos participantes, foram atribuídas iniciais aleatórias, seguidas de suas respectivas unidades, referenciando as falas conforme o que segue: Politicidade (FL, FG, PS, TL, TG, NM, AB); Eticidade (DJ, JR, LS, JP, KS, MR); Comprometimento Social (HS, JH, LD, LR); Escola Cidadã (PC, LR, TH, MR, AF).

O grupo focal permitiu um diálogo sobre o ensino médio, nos quatro diferentes grupos, possibilitando que emergissem diferentes pontos de vista sobre o Novo Ensino Médio, pontos estes baseados na construção profissional de cada participante e na sua visão de mundo.

A seleção dos participantes para esta etapa da pesquisa foi feita por intermédio das coordenadoras pedagógicas. Diante da articulação prévia proporcionada pelo questionário inicial, os interessados em participar da segunda etapa da pesquisa de campo foram selecionados, considerando o recorte que embasa o objetivo inicial da representatividade dos

profissionais que atuam diretamente com as disciplinas do INOVA, considerando as Eletivas, o Projeto de Vida e as Tecnologias. No contexto pandêmico, o grupo focal foi realizado via *Google Meet*, com gravação, transcrição e análise das narrativas.

Nas quatro unidades pesquisadas⁸⁴, os profissionais iniciaram o diálogo reflexivo, falando um pouco de si, destacando a formação acadêmica e atuação profissional. Ficou explícito que, em sua maioria, os profissionais possuem mais de uma formação ou se aprofundaram com cursos de Pós-Graduação.

As questões foram mediadas pela pesquisadora, abordando os seguintes eixos temáticos: a concepção dos profissionais sobre a Função Social da Escola, nos preceitos do ensino integral e da preparação para o trabalho e os impactos da Reforma do Ensino Médio, considerando o currículo e as condições de trabalho, a partir das modificações previstas em lei.

A Análise Crítica do Discurso corroborou como alternativa teórico-metodológica para exame dos discursos suscitados no íterim do grupo focal, a fim de compreender as estruturas imbricadas nos contextos sociais que demarcam a dominação. Por meio da linguagem, explicitam-se as relações, a ideologia, as identidades sociais, além de ser possível e promissora a ideia de desnaturalização de crenças e permanências arraigadas no cotidiano, diante do desvelamento das convicções.

As ideologias construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas, e as pessoas podem achar difícil compreender que suas práticas normais poderiam ter investimentos ideológicos específicos. Mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica. Essa é uma razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120)

Ao analisar os discursos explícitos durante o grupo focal, é nítida a necessidade de reverberar os cursos já realizadas, como se os diplomas conquistados em decorrência da formação continuada, seja em graduações ou em pós-graduações, dessem mais legitimidade ao local de fala do profissional. No momento da apresentação dos participantes, de forma livre, houve uma necessidade de se apresentar ao lado dos títulos, para conferir propriedade ao falante.

Minha formação inicial é história [...] fiz especialização em Geografia. Tenho uma especialização em Filosofia, Educação [...] fiz tudo quanto é tipo de curso, eu tenho

⁸⁴ Reitera-se aqui que as unidades possuem nomes fictícios, com as categorias evidenciadas em Paulo Freire, respeitando o sigilo normatizado para a pesquisa de campo.

até vergonha de falar, eu fico com vergonha, porque eu nunca parei de estudar. Fiz uma especialização pela Faculdade X, em gestão, fiz uma pela Faculdade J, em planejamento e avaliação, e fiz uma pela Faculdade L, que é "História, educação e cidadania", e tô com um curso quase que completo de antroposofia e pedagogia curativa. (MR Eticidade)

O discurso sobre formação docente é recorrente em todos os grupos focais realizados. Inferimos que há interiorização do viés ideológico do capital, com a pedagogização dos saberes e reorganização na formação de sujeitos que movimentam o percurso econômico, instigando a aliança de agentes que lutam por diferentes formas do capital (DINIZ-PEREIRA, 2013). Os marcos regulatórios de formação continuada ao docente configuram direcionamentos estratégicos para a reprodução do capital.

Sobre a temática, Diniz-Pereira e Abdalla (2020, p. 351) afirmam que os professores:

[...] sofrem tensões e incertezas provenientes das realidades sociais, econômicas políticas, em que estão inseridos, e que essas tensões/incertezas ganham mais força, quando os futuros professores se projetam no cenário educacional brasileiro de: precárias condições escolares, baixos salários e desvalorização profissional. Entretanto, apesar das incertezas sobre o futuro na profissão docente, ancoram suas representações nas constantes políticas que definem sua formação e nas crenças de superação de suas condições sociais, culturais e econômicas, que lhes foram impostas historicamente, e nas possibilidades de ascensão social

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6094, de 2007, prevê em seu Art. 2º (BRASIL, 2007):

- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

Desse modo, a dimensão da formação de professores, fundamentada no discurso da avaliação dos resultados, na meritocracia e na busca por excelência, está impregnada na atuação docente. A reestruturação produtiva na sociedade capitalista enfatiza os princípios mercadológicos da educação, no viés da formação continuada de professores. As intencionalidades hegemônicas são dissipadas por mecanismos que direcionam, de maneira mobilizadora, os profissionais da educação a custear sua formação continuada, baseando-se em propostas utópicas de melhoria salarial e condições de trabalho.

[...] Eu comecei a lecionar desde que eu entrei na faculdade, e aí eu já comecei a dar aula. E eu continuei estudando, eu fiz pedagogia, depois pós-graduação e especialização em deficiência intelectual, mas antes também eu fiz nutrição, então eu estou sempre estudando. Fiz pós-graduação em nutrição esportiva. Eu nunca paro de estudar (JP Eticidade).

Importante salientar que nos bastidores do clima organizacional escolar, é inculcado nos profissionais da educação, a culpabilização pelos problemas pedagógicos, por meio da falta de preparação do próprio professor para trabalhar com o contexto diversificado e complexo da sala de aula. A culpabilização dos insucessos recaem diretamente no professor.

Nesse ínterim, os professores sentem a necessidade de reafirmar que estão preparados, que fizeram muitos cursos, que são formados em diversas áreas, para que o lugar de fala seja respeitado e tenha crédito. “De acordo com essa ideologia, melhorar a educação escolar implica em investir, única e exclusivamente, na formação dos docentes. Procura-se difundir a ideia de que a educação escolar está ruim porque os professores estão mal preparados para o exercício da profissão” (DINIZ-PEREIRA, 2007).

O professor, nesta vertente, é a chave principal para acabar com as mazelas que envolvem a educação. Nesse quesito, questões como jornada de trabalho, condições para o exercício da função, excesso de alunos por sala, salas escuras e com pouca ventilação, lousas ruins, falta de tecnologia, falta de materiais didáticos são irrisórios. Nesta dimensão, a única preocupação é a formação do professor. E neste viés, quantidade é o que conta.

AF (Escola Cidadã) ratifica esta informação:

Eu acho que toda mudança é um pouco conturbada, né, no início. E eu acho que realmente é isso, falta formação. E se nós não estamos formados o suficiente para orientar os nossos alunos, então eles vão ficar perdidos mesmo.

A incorporação de uma ideia, quando tomada pelo coletivo, fortalece a teoria e cria a ilusão de verdade. Assim, posicionamentos particulares de uma classe elitista, com intencionalidades veladas, vão sendo captadas e reproduzidas como verdades coletivas, e assim, possibilita:

a manutenção (a coesão) da estrutura social e isso significa acima de tudo a dominação e exploração de classe. É precisamente desse modo que, no interior de uma formação social, a ideologia é dominada pelo conjunto de representações, valores, noções, crenças, etc., através dos quais se perpetua a dominação de classe [...] (POULANTZAS apud CARNOY, 1988, p. 133).

Foi consenso, durante o grupo focal, o levantamento dos participantes sobre a importância da formação. No entanto, a formação quantificada foi a mais explorada. Muito além da formação para compreender as intencionalidades das políticas públicas ou mesmo para superá-las, a formação aparece, nos discursos, como forma de adaptação ao sistema.

Eu também fiz vários cursos, como workshop profissionalizantes [...] a gente pesquisa bastante, a EFAPE oferece as formações e a gente realiza (KS Eticidade).

Quando pesquisado sobre a concepção dos docentes a respeito do currículo e Itinerários, foram citadas concordâncias em relação à língua inglesa. A língua inglesa é citada como justificativa para alguns participantes que concordam plenamente com a Lei nº 13415/17.

O inglês ou outras línguas, atualmente, são fundamentais em nossa sociedade, para que os alunos possam seguir carreiras de mestrados e ou doutorados em suas carreiras profissionais (TG Politicidade).

Considerando o Artigo 26, § 5º “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.” (BRASIL, 2017a), tem-se a impressão de que a partir da implementação da nova Lei, o ensino de língua inglesa sofrerá modificações importantes. Há, no entanto, um efeito ilusório de sentido, uma vez que o ensino de inglês sempre esteve na grade curricular enquanto ensino opcional de língua estrangeira, previsto na LDB. No entanto, é notório que o inglês foi a língua oferecida na grade curricular, justificado por questões econômicas e neoliberais, mesmo antes de revogada a Lei 11.161/2005 pela MP 746 de 2016, em que previa a “oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005, online).

Anteriormente, a LDB não trazia a língua inglesa como estudo obrigatório. A reforma torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental e no ensino médio. Os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras se assim desejarem, preferencialmente o espanhol. A língua inglesa é a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro. (MEC, 2016, online).

Outra fundamentação importante para ser evidenciada é a de que ao propagar o inglês como obrigatório, revogando a lei que previa o ensino de espanhol, há o silenciamento da relevância do espanhol no Brasil, negligenciando sujeitos inscritos como professores de língua moderna, com uma lógica neoliberal, na promoção do componente da língua inglesa, ao preparar o cidadão para a lógica da produtividade, para atender às necessidades imediatas do capital.

Sendo assim, podemos afirmar que o discurso materializado na Lei nº 13.415/17 e na BNCC, estabelece “verdades”, ou melhor, vontades de verdade que manifestam um saber - fruto de uma prática discursiva regular – e um poder sobre as práticas dos sujeitos, uma vez que controlam, delimitam e fixam seus papéis na sociedade (LOPES; GREGOLIN, 2021, p. 295).

Os profissionais participantes da pesquisa revelam a escolha do aluno pelas disciplinas como um avanço educacional, capaz de favorecer a matrícula e permanência dos alunos nas salas de aulas. O discurso se mostra contraditório, pois, ao mesmo tempo que é um avanço, o papel do professor pode repercutir na fragilidade do sistema.

[...] a questão do aluno poder fazer essa escolha do que ele vai aprender ali no ensino médio, talvez seja uma maneira de nós conseguirmos trazer esses jovens mais pro ensino médio, visto que há grande evasão que está ocorrendo, então talvez seja, eu acho que, uma das potencialidades. Eu vejo como isso. Ao mesmo tempo, vejo como talvez fragilidade que se nós não tivermos professores com formação continuada, professores que saibam trabalhar interdisciplinadamente, talvez não tenhamos, não consigamos alcançar o objetivo proposto ali. Porque o professor pra trabalhar, por exemplo, os itinerários, eles vão trabalhar juntos, as disciplinas vão conversar uma com a outra, então se não tiver essa abertura, esse elo, talvez seja aí uma fragilidade. Então eu acho que tem que conversar muito, toda equipe tem que estar muito bem alinhada nesse sentido (JP Eticidade).

O mesmo discurso é reiterado nos dizeres de LS (Eticidade):

A escolha do que estudar é um fator muito importante e digo até potencializador, pois essa autonomia de escolha pode fazer a diferença na permanência do estudante no ensino médio. No entanto, o professor deve trazer formas de ensino diversificadas, pois não adianta o aluno escolher a disciplina que mais gosta se o professor não contextualizar o conteúdo, tornando o ensino mais atraente (LS Eticidade).

Novamente, o professor é culpabilizado pelo insucesso do sistema. A falta de interesse dos alunos é atribuída à falta de comprometimento e diálogo dos professores, na atividade em equipe. Infraestrutura, falta de materiais didáticos e esportivos, falta de espaço para atividades extraclasse não são mencionados como desmotivadores. Além do mais, a própria legislação para o Programa de Educação Integral prevê em seu Artigo 61, inciso IV, que “profissionais com **notório** saber”, ministrem conteúdos de áreas afins (BRASIL, 2017a, grifo nosso). A contradição ocorre em se atribuir como importante que os docentes realizem muitos cursos de formação e exigir apenas o ‘notório saber’, para que exerça o papel de docente no programa. Desta forma, a culpabilização do docente e/ou do discente é uma tônica marcante na fala dos participantes dos grupos focais, manifestando uma visão fragmentada, individualizada, desconectada da perspectiva de totalidade.

Sobre a modificação da BNCC, os participantes da pesquisa expõem a preocupação sobre não considerarem os alunos prontos para a escolha, refletindo que essa escolha é base para a exclusão das demais disciplinas.

Quanto à formação técnica e profissional no ensino médio, defendida por educadores críticos como um direito dos estudantes, desde que integrada organicamente à formação geral e sem prejuízo desta, sua oferta volta a ser, agora, a negação do direito

à educação básica. Isto, não só porque ela se converte em um itinerário à parte da formação geral comum, mas também porque os sistemas se interessarão em ofertá-la devido a algumas facilidades que a lei promove. Primeiramente, seus professores podem ser profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional. Retira-se, assim, a barreira da formação docente para ser professor da educação técnica e profissional (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 40).

Sobre a escolha dos Itinerários, os participantes apontaram preocupação nessas escolhas, principalmente porque as escolhas estão atreladas à disciplina Projeto de Vida associada ao trabalho no íterim do capital. Em uma escola para a emancipação, o Projeto de Vida não estaria associado ao serviço. No entanto, este item importante não é explicitado na fala dos participantes:

[...] às vezes eu sinto que os alunos não veem um propósito nessas matérias. Eu acho que ainda não há essa compreensão, o que é essa eletiva, o que é esse projeto de vida, o que é essa matéria da tecnologia (MR Escola Cidadã).

[...] por parte dos alunos, eu acho que eles não são maduros o suficiente pra escolher (LD Comprometimento Social).

[...] vem pra despertar no menino uma interdisciplinaridade entre as disciplinas. Nada de específico, a BNCC já tá fazendo isso, é uma acoplação de diferentes áreas pra você conseguir vencer desafios de vários sentidos, então você não vai aprender só o português, você não vai aprender só geografia, tá vinculando uma disciplina na outra. E eu vejo isso com bons olhos, prepara melhor os meninos pro mercado de trabalho, deixa mais versátil (JP Eticidade).

Ramos e Frigotto (2016) apontam essa dinâmica como expressão do pensamento conservador, em uma lógica expressivamente capitalista, em uma sociedade hegemônica e neoliberal, com interesses na educação fragmentada, imediatista e utilitária.

O Itinerário Formativo imbricado nas escolhas dos estudantes é evidenciado como positivo, ao mesmo tempo em que se expressam as fragilidades do sistema, com um princípio de conscientização sobre as taxas de desemprego no contexto atual, nos dizeres de MR (Eticidade):

[...] o nosso mercado, as ofertas pro nosso mercado ela é muito reduzida. Então se a gente for puxar pro lado do itinerário, a gente vai ver que muito pouca coisa tem a ver com a realidade do nosso campo de trabalho. Então isso é uma coisa que me preocupa, essa frustração lá na frente, porque o menino, de repente, escolhe algo, mas que não condiz com a condição na nossa cidade [...] também tem a falta de maturidade, como fragilidade do programa, porque o aluno, a hora que você pergunta sobre o seu projeto de vida, ele fala de uma forma que ele não tem muita certeza se realmente é aquilo que ele gostaria de tá propondo para o futuro dele.

Outra concepção fundante nas discussões aprofundadas no grupo focal, da pesquisa de campo, foi o conceito das disciplinas aliadas ao mundo do trabalho.

Esse mundo moderno nosso, o tanto que ele tá mudando com a tecnologia, estão surgindo muitas novas profissões. Será que esses itinerários vão atender essas novas profissões? Porque está preparando o menino para o mundo do trabalho? (TH Escola Cidadã).

Para a aplicabilidade no mundo do trabalho, o itinerário, para funcionar, tem que ser aplicado à vida útil do adolescente/ aluno (RL Escola Cidadã).

A utilidade de produção, utilidade de mão de obra está atrelada à formação educacional. Mesmo não aprofundando nesses conceitos, é possível apreender que a utilidade da disciplina escolar só faz sentido se for utilizada no mundo do trabalho. A preocupação com os itinerários formativos para a formação da mão de obra trabalhadora foi evidenciado no discurso de LS (Eticidade) que, de acordo com a participante:

[...] vem a questão de formar pro trabalho, nós temos que ter mão de obra rápida, fácil, que não pensa muito, não preciso que pense, mesmo que seja pra trabalhar no terceiro setor, eu não tenho muito que ter essa questão, vamos formar mão de obra..

Esse posicionamento foi contrastado por JR (Eticidade):

O aluno pode ter a oportunidade de escolher aquelas matérias as quais ele quer se aprofundar, quando ele realmente já tiver o interesse, com o equilíbrio do que ele pretende fazer, eu vejo isso aí muito positivo.

No mesmo item, sobre os itinerários formativos, TB (Politicidade) afirmou que:

[...] a gente não tem que atribuir tanta responsabilidade pros itinerários. Eu acho que os itinerários estão vindo pra complementar, eles não vão ser a base do nosso currículo, eles vêm pra complementar, porque a base foi o protagonismo, o projeto de vida. Eu acho que os itinerários eles vêm pra somar.

PS (Politicidade), ao contrário do que foi apresentado, ressalta as dificuldades estruturais nas opções dos alunos, afirmando que:

[...] o itinerário não atende aquilo que realmente o menino quer. A gente sofre isso com as eletivas, os meninos nas eletivas [...] você tem o varal dos sonhos, você montou o varal dos sonhos, aí você vê lá no oitavo ano, 70% dos meninos querem fazer um idioma, mas tem 30% que quer uma coisa que não tem em nenhuma eletiva pro grupo dele, nenhuma eletiva atende aquilo que ele quer.

Os Itinerários Formativos, podendo ser de escolha da unidade escolar, é outro engodo vendido pelo discurso hegemônico como liberdade de escolha. O currículo foi estratificado em cinco itinerários, de acordo com o art. 36 da Lei nº 13415/2017a:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e

por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017)

A Formação Técnica Profissional (FTP) implementa a educação técnica no Ensino Médio e prevê parcerias com o segmento privado por meio da educação a distância. De acordo com o MEC, os professores mentores da FTP recebem um curso livre, com a carga horária de 40 horas:

[...] o Programa Mentoria para a Educação Profissional, o qual é composto de cinco cursos livres, com carga horária de 40 horas para cada módulo, visando capacitar professores e outros profissionais nos temas mais relevantes sobre a Educação Técnica e Profissional. No caso de formação específica de professores, a proposta foi pensada no âmbito de capacitar esses professores para que pudessem auxiliar os jovens brasileiros a conhecerem os sentidos da Educação Profissional, como, por exemplo, conhecer o itinerário da Formação Técnica e Profissional e suas variadas e ricas possibilidades; compreender as dimensões do trabalho e da profissão em suas vidas; explorar seu próprio autoconhecimento sobre determinadas áreas de estudo, bem como seus gostos, interesses, e o modo como esses jovens se formam, sob influência ou auxílio de outras pessoas ao seu redor; pesquisar e traçar itinerários formativos para sua carreira profissional (MEC, 2022)⁸⁵

Salienta-se que os cinco Itinerários não estarão disponíveis em todas as escolas porque as unidades podem ofertar conforme disponibilidade de professores em atuação. Sendo assim, a liberdade de escolha como *slogan* do novo ensino está reafirmada. O aluno optará pelo que a escola pode oferecer. JH (Comprometimento Social) ressalta que há muitas limitações na questão de liberdade de escolhas do currículo.

Primeiro porque nem adulto às vezes a gente não sabe o que quer da vida, então um estudante de pouquíssimos anos, ele não tem opinião, não tem mente, não tem cabeça, e outra, a gente vai mudando também, ele não tem opinião pra escolher agora, já, o que ele quer. Então esse é um erro muito grande.

Esse modelo proporciona um estímulo de aprofundamento das desigualdades de acesso ao ensino, além de ofertar, via ensino a distância, as disciplinas curriculares. Diante do contexto em que já foram verificadas as desigualdades e retrocessos do ensino remoto ofertado principalmente no período pandêmico, temos uma amostra dos resultados deste projeto que inviabiliza muitos adolescentes em prosseguir com essas horas curriculares, devido à falta de acesso tecnológico. De acordo com Silva; Martini e Possamai, (2021, p. 60), o modelo do Novo

⁸⁵ O IFTP - Itinerário da Formação Técnica e Profissional, prevê repasse de recursos e bolsas de formação aos docentes que optarem pela formação específica para esse itinerário. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/iftip-itinerario-da-formacao-tecnica-e-profissional>. Acesso em 19 jul. 2022.

Ensino Médio:

[...] estabelece que 20% da carga horária dos cursos diurnos e 30% dos cursos noturnos poderá ser cursada a distância. Para a Educação de Jovens e Adultos, este percentual poderá chegar a 80% da carga horária total do curso. Tal aspecto aprofunda as desigualdades educacionais do estudante da escola pública, da classe trabalhadora mais empobrecida, uma vez que a previsão de percentuais de atividades não presenciais, traz dificuldades para conciliar estudo e trabalho e pode produzir ainda mais desigualdades em razão da falta de acesso às tecnologias na utilização da modalidade a distância e de condições de infraestrutura física adequadas para o estudo domiciliar.

A ampliação da carga horária curricular com os itinerários formativos é um engano já que grande parte dos alunos não será alcançada com a mudança. No entanto, essa perspectiva de desigualdades não foi evidenciada pelos participantes da pesquisa, de maneira geral. Considerando o discurso dos participantes na pesquisa de campo, é possível evidenciar a concepção destes no quesito dos itinerários formativos, desconsiderando-se, em sua atuação, a complexidade da sociedade em suas desigualdades de condições e acesso. Mesmo que percebam essas desigualdades, não fizeram a conexão de tais desigualdades, em seu discurso, com as fragilidades da implementação, o que corrobora para acirrar a implementação neoliberal.

Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 89-90).

Considerando as modificações do Novo Ensino Médio, para a alteração das horas de permanência na unidade escolar, expandindo de 5 horas e 30 minutos para 9 horas, conforme meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), o ensino integral é evidenciado na reforma do Novo Ensino Médio, em consonância com a Lei nº 13415/2017, de acordo com o art. 14 da referida Lei, em seu inciso I, em que ressalta que deve “ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio”.

A crise educacional se revela na incapacidade de atingir a função social da escola, com a engrenagem de modificação que perpetua ainda mais a desigualdade social.

3.5 CONHECIMENTOS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS NA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES

Os participantes da pesquisa de campo evidenciaram, durante o grupo focal, a escola em sua função social, imprescindível para a mudança da sociedade.

[...] a escola é o único meio de mudar a realidade do aluno, o único jeito de ele sair daquela situação de perigo, de risco. É através do estudo e da educação, que ele vai melhorar a qualidade de vida dele, arrumar um bom serviço. E a escola está ali pra dar assistência, muitos alunos não têm uma família estruturada, e busca a escola pra poder ficar lá, prefere às vezes ficar na escola do que em casa, então a escola tem essa parte social muito importante na vida do aluno, ela é bem presente. E eu vejo que tem aluno que conta mesmo com a escola, inclusive na pandemia, o pessoal fala que os meninos vão lá pra poder comer, porque não tem o que comer em casa. Então a escola é a base deles (LR Comprometimento Social).

O discurso elitista embasado na família estruturada é um viés importante a ser ressaltado, pois manifesta um modelo de família idealizado, considerado como adequado para o desenvolvimento escolar.

Trata-se, na verdade, da família assim chamada de estruturada, isto é, daquela idealizada como nuclear – pai, mãe e filho(a) –, de classe média, na qual os genitores são portadores de boa formação e totalmente dedicados à obtenção do mérito escolar de seus filhos. Essa organização familiar passa a ser a norma a partir da qual se erige um modelo tido como universal, comum e inalterável. Inexistência de estrutura familiar, entendida como falta de capital econômico e cultural, é diagnosticada pela escola como a causa do baixo rendimento, da precária auto-estima e, principalmente, dos problemas de comportamento, que podem ir da apatia à agressividade (VIANNA e RAMIRES, 2008, p. 349)

Esse modelo familiar remete a escola como assistencialista, como um lugar de refúgio do lar, um local para comer. De acordo com Paro (1988, p. 12), sobre a educação integral, é necessário evidenciar:

[...] o caráter excessivamente assistencial que os projetos poderiam assumir, quer para a consideração das condições concretas em que se dá o ensino em nossa sociedade, condições estas que estão a exigir medidas concretas no sentido de que, antes de tudo, se garanta ensino de boa qualidade em período parcial- o que está muito longe de acontecer- para depois poder-se falar em extensão da escolaridade em período integral.

Salienta-se aqui que a discussão sobre a função social da escola, muito além dos conteúdos e de sua matriz, foi discutida no íterim do grupo focal. Os participantes elencaram aspectos importantes sobre a educação, em que discorreram sobre:

[...] a função social da escola como uma função emancipatória do ser humano, então

talvez nesse sentido o novo ensino médio, neste momento, a função emancipatória tá atrasada. E a gente deveria ter intensificado a emancipação do aluno já, há um bom tempo. Mas, pro Novo Ensino Médio, eu acho que tá em tempo, não dá pra dizer que em termos de Brasil a proposta do Novo Ensino Médio tá atrasada, porque o Brasil também não trabalhou a função emancipatória da escola, e como ele ia propor um Novo Ensino Médio, numa sociedade que não estava preparada pra isso tecnologicamente. Então eu acho que a proposta do novo ensino médio tá em tempo, mas a função social da escola, que são emancipatórias, eu acho que isso sim tá atrasado pra nós. A gente pecou um pouco nisso como sistema de ensino, e eu não to falando do Estado, é a nível nacional mesmo. Os nossos alunos, agora que eles estão despertando pro poder que eles têm dentro da educação, agora que eles tão conseguindo emancipar e usar a educação, não só pro mundo do trabalho, mas é o que eu sempre falo pra eles, pra conseguir sentar e assistir TV de forma crítica, fazer uma coisa simples, de forma crítica. E a gente precisa da educação pra isso, pra conseguir assistir TV, e no jornal falar de uma disputa de território do outro lado do mundo, e ele ter ideia, pelo menos, do que se trata. Essa é a função emancipatória da escola que a gente deixou a desejar por muitos anos, mas eu acho que agora também com o Novo Ensino Médio, talvez a gente se caminhe (LD Comprometimento Social).

De acordo com esse discurso, o participante evidencia a função social da escola, pois denota os princípios da tomada de consciência de sua situação social. Esse viés emancipatório também é verificado nos dizeres de FG (Politicidade), o qual ressalta que:

[...] a escola tem o poder de ação transformadora, como um agente transformador da sociedade. E eu só consigo ver mudança na sociedade através da educação. Se a pessoa realmente é formada como um todo, ela consegue entender todas as concepções da sociedade, de política, agir de forma diferente. Eu acredito muito na educação.

A função social da escola também é evidenciada por outros participantes da pesquisa de campo; no entanto, explicitando a ideologia hegemônica inculcada nos fazeres pedagógicos.

a função primordial da escola é preparar o jovem, primeiramente pra vida e pro mercado de trabalho. Então a gente tem como premissa, a gente trabalhar o projeto de vida dos nossos alunos, e viabilizar pra ele a questão de mostrar que ele tem condições dessa realização desse projeto de vida, dele ser um cidadão atuante, dele ser um cidadão responsável pela sua própria educação, e também comprometido com o futuro dele (PC Escola Cidadã).

Formar pro trabalho é importante sim, mas a gente não pode ter uma escola que só forme pro trabalho. A escola precisa ter um olhar muito mais amplo do que isso (DJ Eticidade).

Se a gente for comparar talvez a escola pública com a escola particular, nesse primeiro momento sim, eu acho que os nossos alunos vão ficar prejudicados sim (HS Comprometimento Social).

As disciplinas que inserem o pensar, como filosofia, sociologia, são deixadas de lado, com o intuito da liberdade de escolha pelos itinerários. Química e física que caem no vestibular também são retiradas. Parece que a intenção é podar oportunidades de ascensão via ensino superior. Os formandos do Ensino Integral terão a chance de escolher sobre a profissão imediata, enquanto que os da rede pública estarão

inseridos no vestibular (RL Escola Cidadã).

Nesta atuação, os participantes confundem os princípios de uma educação emancipatória, atribuindo sucesso escolar se atrelado ao mercado de trabalho. De acordo com Ramos (2001, p. 14):

[...] a concepção de ensino médio integrado que defendemos aponta em outra direção, pois não tem o mercado de trabalho como fim – ainda que a formação de qualidade proporcione o enfrentamento dessa realidade – mas sim o desenvolvimento intelectual e ético-político de jovens, pela mediação do conhecimento científico, da formação cultural e da compreensão do sentido dos sentidos e finalidades do trabalho.

Adentrando especificamente sobre as mudanças para o Ensino Médio, os participantes do grupo focal levantaram, nas discussões, a defasagem do ensino e a preocupação com a evasão escolar na última etapa do ensino obrigatório.

[... nós temos que pensar muito nessa questão da aplicação desse novo ensino médio, o que são esses itinerários formativos... esses itinerários formativos, ao meu ver, alguns deles são limitadores, você olha é lindo no papel, mas e a nossa formação tá pronta pra atender aquilo (TH Escola Cidadã).

JH (Comprometimento Social) evidencia modificações importantes na fragmentação curricular:

[...] em ciências eu enxerguei uma fragmentação terrível do conteúdo, uma pulverização que uma hora tá falando de uma coisa, outra de outra, eu não acho isso legal, não acho isso pedagógico. A gente tem que ter um certo caminhar, um andar, um construir, e vai virando uma salpicação de coisas do estudante. Não gostei da Base Nacional.

Os temas da formação curricular aliados à função social da escola são referenciados por HS (Comprometimento Social), que se preocupa com as questões fundamentais que circulam o mundo e permitem a avaliação consciente do cidadão.

Ele vai saber genética? Realmente, do jeito que precisa, como que precisa, ou ele vai continuar achando que a vacina muda DNA? Sabe, são coisas simples, gente! Ele vai sair na rua de novo pedindo ditadura militar? Ele vai começar a falar que ele não quer se posicionar. Por que ele não tem que se posicionar? "Ai, eu votei nele porque não tinha outra opção", tinha, tinha opções. Então como é que nós vamos resolver isso? Com nosso aluno aqui real, e não em cima do muro olhando se ele é um cidadão consciente. Nós temos que resolver isso aqui.

Para Freire (1993, p. 45), “cidadão significa indivíduo no gozo dos seus direitos civis e políticos de um estado, e que cidadania tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com

o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadãos.” Deste modo, cidadania está diretamente atrelada à liberdade consciente. A escola, em sua autonomia, pode se desvencilhar dos emaranhados que compõem as forças hegemônicas e garantir, durante as ações contínuas de integração com a comunidade, participação que instiga a autonomia e o respeito à diversidade, articulada com a cidadania. De acordo com Freire (2001, p. 37), a liberdade está diretamente relacionada à:

[...] participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania [...] O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que [...] se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores [...].

Considerando as contribuições de Fairclough (2001), ressalta-se que os discursos elencados como exemplificação da metodologia do grupo focal na pesquisa de campo contribuem no arcabouço teórico desta pesquisa para a compreensão da concepção dos profissionais da educação sobre o Novo Ensino Médio. Os discursos explicitam os conhecimentos dos participantes e suas percepções sobre os temas que envolvem as modificações para o segmento. Aqui, evidencia-se o discurso como reprodução da sociedade, mas também como possibilidades de transformação, numa relação dialética com a função social da escola. Neste quesito, FL (Politicidade) aponta:

O que eu vejo na sociedade hoje é muito uma situação em que as pessoas não conseguem enxergar a realidade mais, por falta de estudo. Uma pessoa que tá lá na chefia nacional falar que uma vacina transforma o DNA da pessoa, pra mim é o fim da picada, a pessoa nem ensino médio tem. E eu o tempo todo falando nas aulas "gente, vírus não previne de outra forma senão vacina", anos e anos a fio falando sobre isso, porque sempre cai no ENEM isso. E agora com o novo ensino médio me tira esse tanto de biologia pro aluno que não quiser fazer biologia, ele vai ser, não sei se é essa a palavra correta, ignorante nessa área. Então me preocupa muito, eu acho que nós temos que ter uma base geral, uma construção geral do conhecimento. Se não for mostrado ao aluno o que é importante, ele não considerará essa disciplina como importante. Isso afeta diretamente em temas contextuais que podem ludibriar o cidadão facilmente. A questão vai além e pode por em risco a vida do aluno e de toda a sua família, se adentrarmos, por exemplo, na questão da vacina.

Também foi levantada a questão do investimento em materiais e tecnologia como relevantes para que os objetivos do Ensino Integral sejam alcançados. Considerando que houve reformas nas escolas que aderiram ao Programa de Ensino Integral, essas reformas, no entanto, estão aquém das necessidades de uso das tecnologias. Os docentes reclamam que os

computadores estão sempre estragados, além de ressaltar que a velocidade da internet é insuficiente para o carregamento das mídias.

Muitas vezes, as aulas preparadas precisam ser adaptadas. Os laboratórios de informática não comportam a sala toda, precisando ficar às vezes 2 ou 3 alunos em uma única máquina, além de muitos aparelhos não ligarem e/ou apresentarem defeitos (PC Escola Cidadã).

Nesta perspectiva, a disciplina vinculada ao INOVA Educação denominada como Tecnologia e Inovação é ministrada sem os recursos necessários, distanciando ainda mais as oportunidades de acesso aos alunos da rede pública.

De acordo com o documento de formação ao docente preparado pela Escola de Formação de São Paulo⁸⁶ para ministrar as aulas da disciplina de Tecnologia e Inovação, a proposta do ensino em tecnologia e Inovação é ir além do uso de equipamentos como computadores, *notebooks* e celulares. De acordo com o documento, é necessário ir além do uso das máquinas e pensar em como as tecnologias modificam o mundo. Neste sentido, a dinâmica oferecida pelo novo componente é investir em atividades desplugadas, com eixos de atividades que instiguem o grupo de alunos a pensar nas mídias digitais e na linguagem da programação.

Neste sentido, este eixo irá trabalhar com programação através de blocos lógicos, trabalhando a lógica existente por detrás dos dados e que também poderá ser trabalhada de maneira desplugada com atividades práticas fora do computador, como desvendar uma amarelinha e ainda realizar uma grande caça tesouro com noções espaciais e comandas claras (EFAPE, on-line, 2020⁸⁷).

O abismo da dualidade do ensino é exemplificado no quesito de investimentos. Aos alunos da educação pública é possível compreender o conceito abstrato das tecnologias. Todo o discurso de investimento para o Novo Ensino Médio é desmascarado em um manual que deixa evidente a falta de investimento para a disciplina implementada. A tecnologia sendo ministrada sem a tecnologia, com um manual ao docente sendo obrigatório o seu curso.

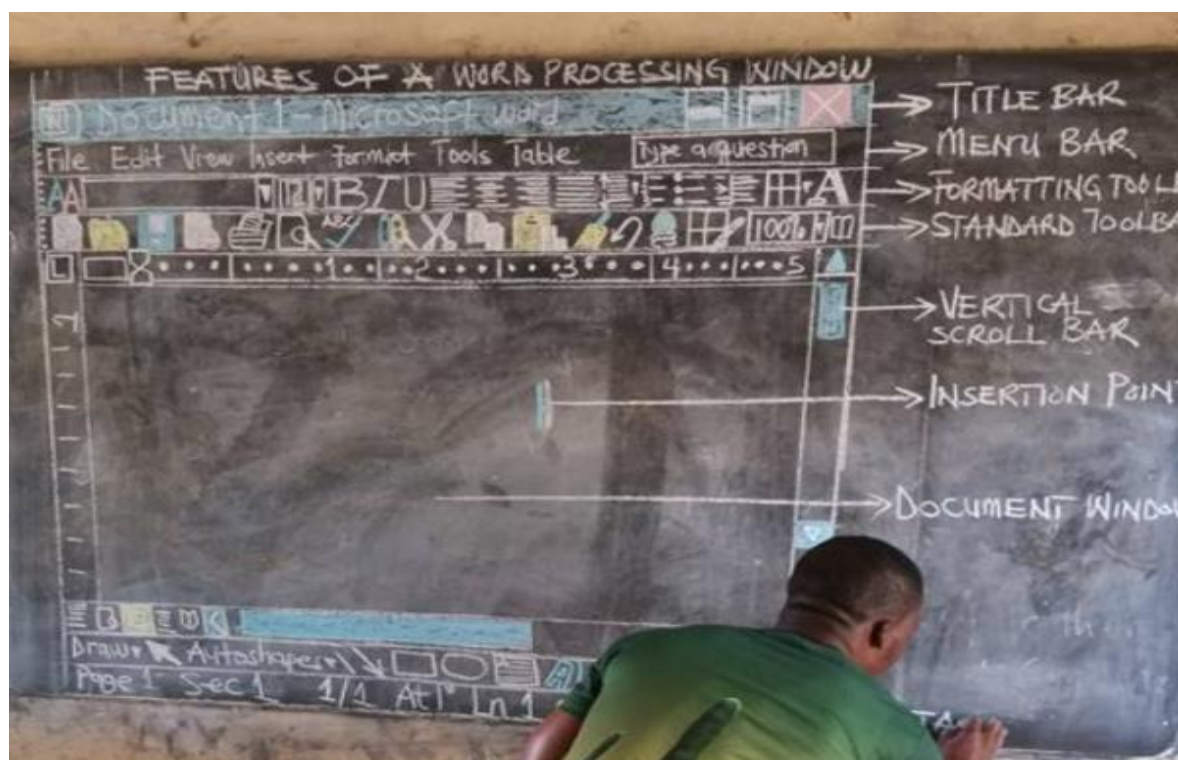
Esse documento foi preparado para que você possa conhecer sobre o componente de Tecnologia e Inovação e planejar suas aulas a partir destas informações iniciais. Para ministrar as aulas desse componente, **é obrigatório o curso** de Formação Tecnologia e Inovação. Em educação, pensamos em inovação, isto é, como as tecnologias transformam ou podem transformar a sociedade (EFAPE, on-line, 2020, grifo nosso).

⁸⁶ A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”- EFAP oferece cursos de aprofundamento de maneira assíncrona, possibilitando que os professores de qualquer formação ministram as aulas do Inova Educação, com apenas um módulo de 30 horas na modalidade a distância.

⁸⁷ DOCUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE - TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. Escola de Formação EFAPE. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2020/02/Preparato%CC%81rio-Tecnologia-e-Inovac%CC%A7a%CC%83o.pdf>. Fevereiro de 2020. Acesso em: 7 ago. 2022.

Os participantes da pesquisa, em grupo focal, fizeram referência a uma imagem que circula na internet sobre um professor que dá aula de tecnologia, desenhando a tela de um computador e explicando as funcionalidades das teclas do word. A imagem não é de um professor do Estado de São Paulo, no entanto, exemplifica as condições da implementação das políticas educacionais, para as tecnologias na educação. Os participantes da pesquisa de campo evidenciaram que a falta de investimento também se refere aos materiais destinados aos docentes. As eletivas, disciplina do INOVA Educação, prevê a culminância das atividades trabalhadas semestralmente. As atividades precisam ser práticas, pois os alunos ficam muito cansados dentro das salas de aula durante o dia todo. Em sua maioria, os participantes afirmaram que precisam comprar muitos materiais para as aulas de eletivas. Buscamos a imagem relatada durante a metodologia, para adentrarmos no diálogo estabelecido no grupo focal:

Figura 7: Ensino desplugado



Fonte: Clubesix, 2018⁸⁸

A estrutura das escolas não favorece um ambiente externo, amplo, arejado. Ao que parece, a maioria das atividades é realizada nas salas de aulas. O pátio, sendo único, é disputado

⁸⁸ Sem computadores disponíveis, professor desenha o Word inteiro no quadro para ensinar alunos. Disponível em: <https://clubesix.com.br/novidades/sem-computadores-disponiveis-professor-desenha-o-word-inteiro-no-quadro-para-ensinar-alunos-9nRxa>. CLUBESIX, fev 2018. Acesso em: 7 ago. 2022.

nas 9 horas de atividades diárias, por todos os professores. Sem verba para os materiais diversificados, os docentes compram com o seu salário, materiais diversificados como guache, pincéis, para garantir que os alunos possam trabalhar de maneira lúdica e entrosada.

Eu tiro dinheiro do bolso? Ou o 75% a mais é livre pra mim e eu decido onde eu invisto? Eu tiro dinheiro do bolso pra eu poder trabalhar? Ora, a internet que a gente tá usando aqui é dinheiro do meu bolso, poxa, e é uma internet de qualidade, porque se eu pegar internet que a gente tem na escola, a gente passou duras penas, entendeu? Computador mesmo, teve um computador, ele deu uma ajuda de 2 mil reais, mas o dólar virou, você não achava computador por menos de 3 mil e 500, entendeu? E o cara vai me pagar em 24 vezes de 82, até chegar no mês final, o computador tá valendo 500 conto. Ai, não foi depositado meu dinheiro porque eu não tenho conta corrente no Banco do Brasil, viu, era só conta salário, então eles me obrigaram a fazer uma conta corrente, senão eu não recebo! Até financiamento dá, mas a conta corrente...e o que tava nas entrelinhas lá camuflado, porque até então eles não falam, não deixa explícito, aí você entra de cabeça (HS Comprometimento Social).

Outro ponto que foi discutido pelos participantes foi o investimento no Programa Computador do Professor, em que os docentes poderiam fazer a adesão ao programa. Esse programa foi amplamente divulgado para a sociedade, como um investimento da Secretaria de Educação do Estado para minimizar os impactos educacionais na pandemia. Sem investimento, os professores precisaram se reinventar, com os materiais tecnológicos que tinham. O celular se transformou em material de última geração para baixar aplicativos e dar aulas pelo *WhatsApp*. Em 2021, a SEESP lançou o programa que permitia que docentes adquirissem R\$ 2 mil reais para a compra de *notebooks*, normatizado pela Resolução Seduc-78, de 27-10-2020. Para a compra, foram definidas especificações e características de equipamentos tecnológicos com o subsídio. O fato é que não era possível encontrar equipamentos com as especificações exigidas pela Resolução Seduc que saísse por menos de R\$ 4 mil reais. Outro fator é que o subsídio seria parcelado em 24 vezes e o docente precisaria ter conta no Banco do Brasil e esta conta não poderia ser conta-salário. O valor restante do aparelho comprado deveria ser parcelado no cartão de crédito. Muitos profissionais encontraram dificuldades em ter um limite de R\$ 2 mil reais no cartão para a aquisição do aparelho. Além disso, precisaram modificar o tipo de conta bancária. Alguns docentes perderam o subsídio porque estavam atuando em substituições por licença saúde e, mesmo atuando em outras aulas, a Secretaria da Educação atribuiu como quebra de contrato e cortou o subsídio.

Situa-se o subsídio para adequação tecnológica com caráter de manipulação dos ideários modernos para a sociedade em relação aos investimentos para a área educacional, evidenciando um discurso que não se verifica na prática.

3.6 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A opressão é domesticadora. Um obstáculo gravíssimo para a conquista da libertação é que a realidade opressiva absorve os que nela estão e, assim, age para submergir a consciência dos seres humanos (FREIRE, 1987).

Considerando as condições de trabalho oferecidas pela SEESP para os profissionais da Educação a partir do Novo Ensino Médio, os participantes evidenciaram a grande demanda, precisando, inclusive, finalizar tarefas da agenda nos finais de semana.

[...] há uma demanda de um ensino integral, você ganha ali 75% pra você ter 40 horas semanais ditadas, mas as vezes não cabe, as vezes você tem que fazer um horário extra, as vezes você tem que fazer um PowerPoint a noite, e muitas vezes esse trabalho não é reconhecido. Estamos dentro de uma engrenagem (MR Escola Cidadã)

[...] essa questão do mercado de trabalho. Aí a gente pode colocar como proposta neoliberal, não sei se a gente pode trazer desse jeito, mas como que é criada essa sensação de pertencimento, ao trabalho que você tá colocado. Que o trabalho vai dar visibilidade, vai ter visibilidade dependendo do tamanho do esforço que é o seu. A gente somatiza isso muitas vezes, é uma crise de ansiedade por causa das demandas. Isso não é reconhecido financeiramente, por exemplo, essas horas a mais que a gente faz. Então a gente tem essa noção de pertencimento porque a gente acredita, a gente tem um ideal na educação, a gente trabalha com o que a gente tem, mas também a gente tá vendo que a gente tá trabalhando a mais do que eles tão pagando, Estamos ganhando 75%, a mais sim, mas eu tenho certeza que teve gente aqui que já bateu mais de 55 horas semanais (FL Politicidade).

As condições de trabalho para os profissionais da educação, inseridos no Programa de Ensino Integral, também perpassam na perspectiva da avaliação e descredenciamento conforme a nota obtida pelos olhares da gestão e dos alunos, em sua atuação.

Sobre a avaliação para o Programa, eu acho que sofre um pouco de pressão, é uma pressãozinha, porque acho que todo mundo fica imaginando sempre lá no final, assim, como é que você vai ser avaliado, acho que todo mundo. Eu acho que a hora que tiver chegando mais no momento, vai dar aquele desesperozinho (TH Escola Cidadã).

Com a avaliação 360°, os alunos avaliam a atuação do professor. No entanto, sabemos que eles avaliam se são atendidos ou não em suas vontades. A permissividade acaba acontecendo porque você não quer se indispor com o aluno. Você fica refém de uma autonomia do aluno que não é compatível com a sua maturidade (KS Eticidade).

Você tem que ter noção que o que, ser avaliado é avaliação 360, é por todos. É por todos, é o tempo todo e por todo mundo. Todos da escola (LD Comprometimento Social).

A questão da falta de autonomia do profissional em relação às reivindicações das condições de trabalho, previsto inclusive na CF/88, em seu Artigo 37, veta para os servidores públicos o direito à greve nas descrições dos requisitos de permanência no programa.

As pessoas não entendem que a reclamação as vezes, uma ideia de greve, por exemplo, não é entendida como um direito. Até porque o Estado te dá uma falsa ideia de estabilidade, para que, através da avaliação anual, você permaneça no programa, aliado à gratificação de 75%. Você então, tem que escolher entre o seu direito de servidor ou a sua necessidade de ganhar pão dentro de um sistema neoliberal, então você abre mão desse direito previsto na Constituição (FG politicidade).

[...] Em nível de política pública estatal, o profissional da PEI não pode entrar em greve. Por exemplo, se a gente fosse contra o ensino médio, a PEI em si não pode entrar em greve, parece que ela tem esse acordo tácito com o Estado, o Estado fala: "olha, te garanto 75% e estabilidade, beleza? Beleza. Tamo junto? Tamo junto", só que qual o problema, você pisou na linha, ano que vem tchau, meu querido. E aí quando eles falam tchau meu querido, é 5 anos pra você entrar em outra PEI. Então assim, do jeito que a gente tá, pra mim fica muito evidente isso. Entrou no sistema, você fica coagido a participar das regras desse sistema (TH Escola Cidadã).

No PEI não há eventuais. Quando há a necessidade de falta por algum professor, outro docente que estava em elaboração de atividades, em ATPC, em organização de relatórios precisa ir substituir aquele que faltou. Muitas vezes trabalhamos dobrado porque, aquele documento que está previsto na minha grade com prazo de entrega, eu paro de fazer para ir substituir. Consequentemente, precisarei trabalhar fora da escola, em horário de folga ou finais de semana para entregar o relatório. O sistema amarra de um jeito que participamos do programa com horas extras, sem remuneração (LR Comprometimento Social).

[...] os princípios estão ali, o programa vem pronto pra nós, e é um programa que busca formar o jovem autônomo, solidário, competente, que isso fica na boca da gente já a todo momento, né. Mas ele tem ali competências que o profissional tem que desenvolver em si, no seu trabalho, pra que ele possa se manter no programa. Então saber que nós somos avaliados diariamente, a corresponsabilidade, desse profissional atuante no programa, é diferente, porque ou eu me corresponsabilizo por isso daqui tudo ou eu saio do programa (NM Politicidade).

A questão dos contratos de trabalho, estabelecidos no Programa também foram evidenciados. Mesmo o professor sendo efetivo, não é certeza que continue no Programa, caso a avaliação de sua atuação não tenha bons resultados. Para os docentes que não são efetivos, contratados e que se enquadram na categoria O, o contrato vence a cada três anos. O docente, nesta perspectiva, precisa ficar sem aulas por um período que varia de acordo com o Governo, podendo chegar a 40 dias. Se isso acontece no meio do programa, o docente é automaticamente desligado do PEI, devido a um contrato trabalhista que independe de sua atuação ou da avaliação que obteve.

Eu só queria abrir um parentes da categoria O, uma preocupação que eu tenho é com questão à formação, como as vezes eles podem rescindir o contrato e não continuar o ano que vem. Isso coloca uma preocupação (RL Escola Cidadã).

As formações internas proporcionadas pela Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC, que é realizado semanalmente, traz o tema da organização pessoal como uma competência a ser desenvolvida para dar conta de atuar no PEI. A culpabilização no fazer docente é inculcado para que o indivíduo estabeleça uma cobrança interna, para se adequar ao sistema, conforme fica explícito nos fragmentos descritos abaixo:

Primeiramente, quem tem um sonho, tem um sonho voltado pro dinheiro, porque você tem um adicional de 75% de dedicação plena. Então a pessoa pensa nesse lado salarial. É a primeira coisa que chama a atenção para ir pro PEI. Quem conhece e entra, começa a ter aquele tipo de problema: se você é uma pessoa disciplinada, o que seria uma pessoa disciplinada? Você tem hábito de fazer anotações, de deixar tudo muito bem claro pra você, pra você fazer sua tabelinha, você fazer o seu gráfico pra você ter uma noção... Se é uma pessoa que é organizada ela não vai conseguir enfrentar problema em levar o PEI adiante, o projeto, o programa em si, porque ela já está condicionada a ter tudo muito bem detalhado (MR Escola Cidadã).

[...] nós estamos submissos a uma autoridade governamental, e a gente tem que seguir determinados protocolos, determinadas exigências. Tem uma certa liberdade pro professor trabalhar, mas ele tem que cumprir um currículo também (PS Politicidade).

O programa vem pronto, então é como você entrar numa empresa, ou você está de acordo com a filosofia daquela empresa, com as premissas, com os princípios daquela empresa, ou você não serve pra estar ali. E o programa, tendo esses princípios, de certa forma ele é excludente, então eu acho que por isso da aversão de algumas pessoas. Algumas porque gostariam de estar também inseridos no programa e não tiveram a oportunidade, e outros porque vivenciaram e não concordam com esses princípios (TB Politicidade).

Sobre a alta demanda de atividades atrelada à atuação em sala, produção de relatórios e preenchimento de documentos, alguns docentes reconhecem que estão sobrecarregados, no entanto, acreditam nas premissas do Programa, como idealização de uma nova era metodológica:

A gente tem que dar uma aula contextualizada, articular a didática, eu tenho que fazer formação continuada, eu tenho que desenvolver o protagonismo juvenil, eu tenho que ser uma protagonista sênior, então tenho que ser modelo para os meus professores, para os meus alunos", então quando a gente vê tudo isso, é muita coisa. E aí, quando você vai vivenciando o programa, a gente tem uma vivência mais próxima com os alunos, isso é muito gratificante, a gente entrar nessas vidas, buscar desenvolver esses projetos de vida dos meninos, a gente trabalha com a pedagogia da presença, então se fazer presente na vida desses meninos, mesmo não estando presente, que é este caso agora. Então eu acho a ideologia do programa muito bonita, e ela, se colocada em pratica da forma que está ali, a gente colhe bastante frutos desse trabalho intenso, que é desenvolvido nos profissionais que se dispõem a estarem aqui (KS Eticidade).

Começando pelas habilidades do novo ensino médio, já achei muito confuso, muito dissimulado, acho que perdeu o foco e acaba persuadindo o professor nessas premissas que são bonitas de se ver mas não estarão contempladas nessa prática do programa (AF Escola Cidadã).

Sobre a função social da escola, os profissionais debateram sobre a educação e sua preparação para o trabalho. Também conversaram sobre a proposta do ensino integral, na perspectiva que compreendem todo esse mecanismo de inserção do jovem na sociedade.

A gente tem uma questão de formar um jovem autônomo, solidário e competente, só que isso aí basta pra ele ser cidadão? Quando eu coloco essa questão de autônomo, solidário e competente, será que ela cabe em todas as esferas, inclusive quando você vai dentro do campo empresarial, dentro do campo da política também, da busca de direitos? Como que ele reconhece isso, ou simplesmente é uma maneira de interpretar a sociedade? Será que o pensamento crítico a gente consegue? Talvez consiga, mas de que maneira? Então eu acho que a gente tem essa formação do cidadão, a gente tem os valores pra trabalhar, mas eu não sei se a gente consegue justamente criar esse cidadão, esse cidadão consciente dos seus deveres e dos seus direitos perante a sociedade. Até porque, eu acho que antes de ele ser cidadão, a gente tá muito preocupado no que ele vai trabalhar. E aí é uma perspectiva que eu vejo muito, a gente forma com a demanda do trabalho (JH Comprometimento Social).

A gente tem uma questão de formar um jovem autônomo, solidário e competente, só que isso aí basta pra ele ser cidadão? Quando eu coloco essa questão de autônomo, solidário e competente, será que ela cabe em todas as esferas, inclusive quando você vai dentro do campo empresarial, dentro do campo da política também, da busca de direitos? Como que ele reconhece isso, ou simplesmente é uma maneira de interpretar a sociedade? Será que o pensamento crítico a gente consegue? Talvez consiga, mas de que maneira? Então eu acho que a gente tem essa formação do cidadão, a gente tem os valores pra trabalhar, mas eu não sei se a gente consegue justamente criar esse cidadão, esse cidadão consciente dos seus deveres e dos seus direitos perante a sociedade. Até porque, eu acho que antes de ele ser cidadão, a gente tá muito preocupado no que ele vai trabalhar. E aí é uma perspectiva que eu vejo muito, a gente forma com a demanda do trabalho (LS Eticidade).

[...] a pedagogia da presença, ele usa o termo "educação PELO trabalho", e não PARA o trabalho, então é questão de formar o aluno como o todo, numa concepção integral pra que ele consiga sair da escola formado pra que ele possa se desenvolver em todos os ambientes. Então formar ele num integral, de uma forma integral, e não numa concepção voltada apenas para o mercado de trabalho, entendeu? Assim como é diferente se a gente for enxergar a realidade de escolas particulares. Na escola pública, a gente vê, principalmente no Estado de São Paulo, voltado muito pra concepção das competências socioemocionais, principalmente quando começou o projeto de vida, o desenvolvimento na rede toda do projeto de vida. Então é diferente, se a gente for analisar, porque o objetivo da escola particular tem a questão de você ter metas, tem metas, você tem que atingir, você tem que alcançar, tem que passar no vestibular, e é essa a meta que eles têm. No Estado, na rede pública, já muda totalmente o foco, não é esse o foco, nós não temos esse. É claro, a gente se preocupa com os alunos, em formá-los também para que eles consigam prosseguir no estudo? Sim, a gente preocupa, mas o foco não é esse, entendeu, é diferente (TH Escola Cidadã).

Durante o grupo focal, os discursos dos participantes denotaram uma avaliação da escola dentro de um sistema capitalista e neoliberal em que eles são sobrecarregados enquanto atuantes na função educacional. Ao mesmo tempo, os discursos oscilam em aceitação e adequação ao sistema, conforme os relatos:

[...] eu vejo a avaliação com bons olhos porque é momento de você tá revendo e o que você poderia melhorar. E eu não vejo essa série de avaliações como que me impede de ter opinião, até porque a gente tem aqui no programa foco na solução. Então a gente tem que ir com a crítica, mas a gente tem que ir pra uma sugestão de solução. Então a gente aprende a ser crítico, mas ao mesmo tempo a se envolver a ponto de buscar alguma coisa pra melhorar o que tá te incomodando (DJ Eticidade).

[...] as formações cocorrem de cima pra baixo, com o viés de adequar o grupo como uma corrente, se um elo solta aí perde o poder, perde o valor. Uma marcha de soldados, se um soldado tropica ali, vai derrubar todo mundo. É mais ou menos isso o programa. A avaliação ela faz isso com todos, você é avaliado negativamente porque você tá dando a marcha errado, aí você começa a marchar no mesmo ritmo, aí o negócio começa a dar certo. Então é mais ou menos isso. O programa anda com uma marcha só, ou seja, todo mundo tem que andar no mesmo ritmo. Se alguém tá marchando errado, vai dar tudo errado, ou seja, você tem que ser autoavaliado, alguém tem que te falar onde você tem que ter corrigido. Aqui é uma família, e na família tem briga também, mas elas se acertam. Igual em casa, briga, briga e depois se acerta. Então é mais ou menos isso o programa, e aí se não acompanhar nesse formato, acaba se frustrando mesmo. Mas a avaliação é perfeita, nós somos avaliados o tempo todo, nós somos avaliados pelos filhos, pelos parentes, pelo vizinho, pelo dono do mercado, e aonde você vai, você é avaliado. Tanto é que você faz uma compra lá, tem um link, um quiz, pra você responder o que você gostou, se você foi bem atendido. Então, a avaliação acontece o tempo todo, e ela é importante, faz a gente também se sentir sujeito atuante da situação (TB Politicidade).

A avaliação tem o poder do positivo e negativo. O positivo é você se auto avaliar, você ver onde você tem que melhorar. E o negativo é que você trabalha naquela frustração o tempo todo "será que eu to melhor? Será que eu posso melhorar?". Eu acho que muitas pessoas saem do programa por causa disso, porque trabalha pensando na avaliação "ai, ele vai me avaliar, eu vou ter que fazer isso pra não levar uma nota baixa", eu acho que isso aí acaba até emperrando um pouco o profissional. Mas ele é positivo porque quando você é avaliado, e você tem a chance de melhorar, de retomar às premissas do programa (HS Comprometimento Social).

Podemos inferir que os conceitos hegemônicos estão impregnados nesses fragmentos do grupo focal. Os participantes conseguem evidenciar o sistema pautado na homogeneização das premissas e tentam se adequar em suas ações.

Hegemonia é a liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um 'equilíbrio instável'. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma rente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122).

Norman Fairclough (2001) apresenta o conceito de mudança discursiva como foco dialético de rearticulação das ordens do discurso, como mudança das convenções e

possibilidades de adaptações às já existentes, envolvendo formas de transgressões. A concepção dinâmica de Fairclough explicita a prática discursiva e sua relação com a prática social que emerge da conjuntura dentro de uma conceituação gramsciana de poder e de luta de poder em termos de hegemonia.

Os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras. o equilíbrio entre o sujeito *efeito* ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação. [...] as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

Por meio do discurso, foi possível apreender a concepção dos docentes sobre o Novo Ensino Médio, envoltos em um descontentamento contínuo, no entanto, de maneira acrítica, sem compreender o mecanismo utilizado pelas políticas educacionais no direcionamento das normativas, por meio das três categorias de Fairclough sobre a construção do discurso: a) construção de identidades sociais e posições do sujeito- construção de si e da profissão, no âmbito pessoal/profissional; b) construção das relações sociais - construção do discurso da escola com a sociedade- família, estudantes, profissionais e governos; c) construção de sistemas de conhecimento e crenças – o discurso da educação inserido nos sistemas social, econômico e político.

As intencionalidades são veladas com o discurso direcionado para os estudantes que vislumbram a liberdade e a autonomia na escolha de itinerários educacionais, possibilidades de crescimento e inserção rápida no mercado de trabalho. Importante lembrar que a hegemonia compõe a superestrutura enquanto dominação ideológica na relação de poder e de coerção em interações dialéticas. A mídia é um meio importante para essas interações.

A aderência de vídeos com a comunidade jovem, principalmente com o uso progressivo de smartphones, confere autoridade para os vídeos, no contexto atual, pois, de acordo com Faustino (2019, p. 70), “o vídeo humaniza o seu conteúdo e coloca-o numa posição de maior destaque, o que aumenta a sua notoriedade e gera maior confiança junto ao seu público”. Neste ínterim, vídeos curtos como propagação de um texto legislativo, para a implantação de uma reforma educacional, carrega os princípios do marketing de conteúdo, aliado aos mecanismos tecnológicos e aos preceitos hegemônicos, que corroboram para o velamento de intencionalidades para o Novo Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desvelamento das intencionalidades hegemônicas e também contra-hegemônicas não foi tarefa fácil. Foi preciso ir além das aparências, com o estudo das concepções teóricas fundantes, para compreender a educação como espaço tensionado de disputas de projetos educacionais contraditórios, no contexto atual, envolto de interesses hegemônicos. A educação pública, nos moldes mercantis, tem servido como mediadora e suporte de formação de mão de obra preparada, portanto, em um sentido restrito, numa relação emblemática entre escola e formação do cidadão produtivo. De maneira velada, as prerrogativas e diretrizes legais perpetuam modificações para as reformas educacionais que aprofundam as desigualdades de condições à educação escolarizada na trajetória sócio-histórica no Brasil, enfatizando uma educação que prepare o trabalhador para qualquer serviço, flexível, polivalente, principalmente no contexto atual de crise do capital.

O objetivo de analisar a percepção dos educadores acerca das intencionalidades do sistema nas modificações impostas para a reforma do ensino médio se mostrou, na pesquisa, como essencial para evidenciar o ponto em que estamos (como trabalhadora da educação, também estou envolvida neste processo), para simplesmente reproduzir os discursos, não se aprofundando na essência das propostas governamentais, perpetuando uma educação a-crítica, ou podendo revelar uma outra vertente, despertando a criticidade para evidenciar possibilidades, estratégias de mobilização, principalmente coletivas, para resistir e efetivar uma formação crítica, conforme indicam os estudos de Gramsci.

Para conseguir apreender a perspectiva dos educadores em relação à reforma do ensino médio, foco desta pesquisa, foi necessário analisar a formação docente, os documentos normativos; compreender o trabalho no contexto de acirramento do ideário neoliberal e as condições de crise do capital aliadas às permanências das políticas educacionais, resgatando em seu contexto histórico o lugar da educação na trajetória de formação dos estudantes.

Nesta pesquisa, questionou-se: os atores da rede básica de ensino público (ensino médio), tendo como recorte uma amostra do município de Franca-SP, e se conseguem compreender de maneira crítica a configuração das políticas de educação, especialmente a reforma do ensino médio?

Enveredando as reflexões num movimento interdisciplinar, o ponto de partida para analisar o conteúdo apreendido nos discursos dos participantes se constituiu no conteúdo da fundamentação teórica que abordou as seguintes temáticas centrais para elucidar o objeto de pesquisa sendo, em linhas gerais: a política de educação básica, especialmente para o ensino

médio; as questões referentes à história da educação e da formação social do Brasil que permeiam de maneira espiral as leituras de documentos, além da análise das referências bibliográficas, compreendendo a organização do processo de produção e reprodução social capitalista, na conjuntura atual do sistema capitalista e nas incidências na política de educação.

O discurso docente foi de fundamental importância para apreender a sua percepção. Toda a análise crítica do contexto histórico-educacional da formação da sociedade brasileira, desde o período colonial, reverbera para a compreensão dos interesses hegemônicos e para a implementação de políticas públicas no engendramento da lógica do capital e dos interesses de classe, ampliando a dualidade educacional, específicas para a formação da classe dirigente e da classe trabalhadora. Há, sim, resistências, avanços significativos na história da política de educação, especialmente na educação básica e particularmente do ensino médio, construídas a partir de lutas dos movimentos dos estudantes, educadores críticos que se mobilizam para garantir educação pública, laica, de qualidade socialmente referendada e para todos, porém, os obstáculos, à força do poder dominante, persistem.

A Lei 13.415/2017 está materializada nos interesses da classe hegemônica no intuito de preparar os trabalhadores – funcional e ideologicamente - para atender as demandas do capital, evidenciando a visão tecnicista e mercadológica da educação. Nesta vertente, consideramos a escola permeada por interesses contraditórios – capital x trabalho. No entanto, considera-se possibilidades de uma formação crítica a partir da relativa, com significativa autonomia dos profissionais da educação enquanto atores fundamentais em posicionamentos contra hegemônicos.

O suporte teórico da linguística fomentou, nesta pesquisa, a compreensão dos sentidos estabelecidos em diferentes produções, seja no viés da apresentação e implantação da nova política à população brasileira, considerando o convencimento da melhoria das condições educacionais, seja na apreensão da concepção de tais políticas por parte dos educadores enquanto sujeitos protagonistas no cenário de mudança ou de estagnação social. Nesta perspectiva, a educação, em sua práxis, pode possibilitar mudanças importantes em toda a sociedade, seja no aspecto social, econômico e principalmente político. E é nesse viés que estão imbricadas as principais implementações para a educação, impedindo que esse movimento emancipatório ocorra.

Consideramos como processos dificultadores no processo de efetivação da pesquisa, para cumprir os seus objetivos, ou seja, o delineamento da percepção da concepção dos educadores, o contexto pandêmico em que muitas mudanças no fazer pedagógico foram suscitadas como o ensino via mídias digitais, sem investimento para o letramento digital dos

profissionais envolvidos nesse processo. Além deste, observamos a dificuldade dos profissionais da educação em expor seus pensamentos, por estarem oprimidos, pressionados pela própria condução do sistema educacional, em um contexto de muito desemprego, falta de concurso público, falta de recursos pedagógicos e precarização da infraestrutura escolar, além de uma retomada do ensino presencial, após quase dois anos sendo realizado de maneira remota, quando os estudantes e também professores estiveram envoltos em ambientes com muita violência doméstica, fome e miséria nos bastidores do fazer educacional.

Os objetivos, gerais e específicos, propostos para a realização da pesquisa foram alcançados na medida em que houve a apreensão da percepção dos educadores sobre o Ensino Médio. Os documentos para a implantação do Novo Ensino Médio foram analisados, revelando a função social da escola, nos dizeres normativos, atrelada aos valores do capital. Os docentes explicitaram contradições no conceito de omnilateralidade. A educação, verificada nos discursos da maioria dos participantes, vem sempre atrelada à formação do estudante para a garantia de um emprego, demonstrando a assimilação da ideologia dominante, geralmente sem perceberem esse movimento. O desenvolvimento intelectual carrega premissas da sociedade capitalista, com o objetivo de formação para atender as demandas do mundo do trabalho.

Os profissionais da educação compreenderam que a nova estrutura não atende às demandas para o contexto educacional, considerando a incidência na evasão escolar, a falta de perspectiva de mudança, a incongruência do recorte das disciplinas que não fazem sentido na vida dos estudantes.

De acordo com os relatos dos educadores, o ensino de 9 (nove) horas não oferece possibilidades de expansão no delineamento de competências e habilidades para a aprendizagem, à medida que não há investimento. Os estudantes ficam sentados, em uma sala de aula que comporta em 1m² por aluno, as atividades que trazem como pressuposta a pedagogia da presença, o protagonismo, o letramento digital, mantenedoras do *status quo*, com uma outra roupagem. A concepção do ensino integral é reiterada nas normativas para o Ensino Médio. Do ensino voltado para o desenvolvimento pleno, em diferentes dimensões formativas, fica evidenciada a concepção do integral, relacionado ao tempo de permanência na escola, no discurso dos participantes da pesquisa. O tempo ampliado é chamado de educação integral, muito aquém de sua concepção. Nesse modelo estão sendo formados futuros docentes. Sem a vivência de um ensino democrático, não há maneira de sair desse círculo vicioso. A formação docente vai muito além das licenciaturas. A formação docente começa nas experiências que o futuro docente tem desde a tenra idade. Como é possível romper com um sistema se não são ofertadas possibilidades de conhecer outra forma de escola?, lembrando-se de uma uma frase

já dita por Paulo Freire “Quem educa o educador”?

A preocupação dos docentes em relação ao currículo se faz na identificação da falta de disciplinas que podem influenciar na vida do aluno, para conseguir um emprego, expropriando o conhecimento para garantia sobre o trabalho.

Verificou-se o quanto é difícil realizar a mudança social sendo oprimido pelo sistema. A opressão está nas salas superlotadas, na falta de estrutura física das unidades, com poucas janelas, pouca ventilação. As disciplinas modernas que poderiam possibilitar o letramento digital são impostas sem investimento. A internet na escola não atende ao proposto, deixando o docente sem condições de acessá-la como subsídio para uma aula diversificada e atual.

O salário com 75% a mais, proporcionado pelo PEI também é um elemento que oprime o docente, pois provoca a adesão do trabalhador a um projeto para que ele consiga um valor mensal maior. No entanto, as demandas de trabalho são intensificadas, fazendo com que esse trabalhador docente leve para os finais de semana as demandas para serem realizadas na escola. O projeto também fortifica ideais do ensino privado, pois o gestor pode, a qualquer momento, descredenciar o docente do PEI, de acordo com as ações que eles consideram destoantes do sistema. Muitas vezes, os discursos explicitados no interior do grupo focal denotavam cuidado em não expressar uma crítica à escola, considerando que havia entre os integrantes da escola, gestores que avaliavam o perfil e a entonação de cada participante. A educação, com viés avaliativo, capaz de excluir um profissional do Programa, não permite a crítica ao sistema.

Quando os docentes relatam serem favoráveis à reforma do Ensino Médio, eles estão expondo seu descontentamento com o ensino de até então. Realmente, o ensino médio antes da reforma também trazia os pressupostos do sistema capitalista. Ser favorável à mudança carrega o germe da perspectiva que há uma necessidade de reforma. É um querer por mudança, mesmo que tal mudança venha apenas no título da reforma, e não no viés educacional em si. Nesta direção, a reforma, sendo um engodo, não atinge as modificações esperadas e os docentes são culpabilizados. Para modificar a precarização educacional, são ofertadas a todo momento formação continuada. No entanto, a formação oferecida pela Secretaria de Educação Estadual não traz condições para que os problemas educacionais sejam solucionados, já que relacionam os problemas do ensino à atuação do docente, culpabilizando os indivíduos pelas mazelas sociais, posicionamento peculiar à perspectiva neoliberal que oculta as condições concretas postas pelo próprio sistema capitalista. A formação docente é que molda o servidor para que não perceba as intencionalidades das políticas educacionais.

A relação trabalho-educação continua a engendrar contradições que são particulares das formações sociais capitalistas, destacando a centralidade do mundo do trabalho no interím

do acirramento do capital e os paradoxos que envolvem a educação para o mundo do trabalho.

Mesmo com essas considerações, as críticas da maioria dos participantes eram muito incipientes. Denotavam um descontentamento, mas impreciso, descontextualizado, que necessita de adensamento teórico para efetivar análises mais aprofundadas, portanto, dificultando as possibilidades de rupturas. Não exteriorizam necessidades reais de movimento social com vistas às mudanças. A adequação ao sistema como necessidade de trabalho foi evidenciada na maioria das falas, inclusive, relatando que quem não gosta do programa é porque não se adaptou ao novo, estando ainda ligado a uma educação tradicional. A combinação entre processos e relações de trabalho coletivo atuam na reprodução das condições da educação precarizada, além de perpetuar as contradições históricas em modificações da política educacional.

Considerando a avaliação profissional a que os educadores são submetidos durante as entregas assíduas de atividades, planos e relatórios, a intensificação da rotina impossibilita que o coletivo se debruce sobre as falhas do sistema. De maneira velada, a atuação dos gestores, sendo subdivididos em Coordenador Geral e Coordenador de área, cumpre, mesmo que contraditoriamente, com a função de atenção individualizada e de acompanhamento da formação profissional, estando assegurando, de maneira aproximada, as prerrogativas do sistema em cada unidade de ensino. A estrutura, não sendo visível em suas relações sociais, submete os profissionais da educação a contribuírem, mesmo que involuntariamente, com as concepções ideológicas e esquematizadas, como processo de subordinação das relações sociais, assegurando condições de perpetuação desse sistema.

A liberdade de escolha dos Itinerários Formativos é utilizada para que traga a ilusão da democracia. No entanto, não há condições de escolha. O currículo mínimo é exigido. Não há exigências para que a escola atinja o máximo em excelência. Há discursos que parecem compreender a verdadeira função social da escola, mas logo, revelam a adequação ao sistema.

As modificações processuais, com a dimensão estrutural que fornece as bases institucionais, exigiram atenção durante a pesquisa e foram também dificultadores, pois, estudar uma modificação educacional no próprio momento de sua implementação traz a necessidade de retomada da própria pesquisa, para atualização do que foi modificado.

Constatamos que parte significativa dos educadores evidencia o viés neoliberal na modificação do ensino, com preocupações sobre as consequências dessas mudanças na formação da sociedade e na vida dos estudantes. No entanto, essa percepção não é capaz de modificar a estrutura imposta, tornando o docente oprimido, numa teia que massacra possibilidades de modificação do sistema.

Embora esteja evidente essa permanência na atuação dos indivíduos, constatamos que há possibilidades de mobilização dos educadores por meio de uma práxis crítica, para atuação contra-hegemônica. Com a certeza de que o tema não se esgota nesta pesquisa, indicamos a necessidade de sua continuidade, elencando estratégias para a atuação coletiva, na perspectiva de uma educação emancipadora. O processo reflexivo iniciado nos grupos focais deveria ser contínuo nos espaços institucionais, mas fica a indagação: como seria possível?

Nos preceitos gramscianos, deve-se romper com o senso comum, contrapondo-se à fragmentação da classe, afirmando uma realidade coerente e transformadora, no íterim de uma filosofia da práxis, como elemento de coesão, conhecimento e movimento cultural. A culminância da organicidade da filosofia da práxis pode ser efetivada. Os preceitos freirianos corroboram esta sinergia, evidenciando ações dos intelectuais orgânicos por meio da formação de uma consciência crítica das contradições sociais, a qual possibilitaria uma contra-hegemonia, ou uma hegemonia popular, da vontade coletiva.

O docente é o profissional que pode trazer rupturas no sistema, com vistas à emancipação. Longe de culpabilizar o docente, essa pesquisa buscou compreender os mecanismos alienantes que perpetuam na formação inicial e continuada, impactando na atuação docente. Os resultados apontam a necessidade de romper esse círculo, mobilizando o conhecimento crítico. Ressaltamos que o docente é usado nas relações do capital. Compreender essa dimensão se faz necessário para agir contra o sistema e a favor da classe trabalhadora, que inclui os estudantes, suas respectivas famílias, mas também o próprio trabalhador da educação, independentemente da função que exerce, seja docente, coordenador pedagógico, diretor, merendeira etc.

Considerando a realização do doutorado no programa de Pós-Graduação em Serviço Social e diante da complexidade do contexto atual, especialmente da educação básica, seja em relação às diretrizes educacionais, seja em relação ao perfil dos estudantes/famílias com o acirramento das expressões da questão social que impactam no processo de ensino aprendizagem, registramos que constatamos a necessidade de ampliar as percepções sobre a política de educação e os seus atores, especialmente estudantes e famílias. Neste sentido, é mister a significativa contribuição dos profissionais (assistentes sociais e psicólogos) compondo o trabalho coletivo no âmbito da educação básica, conforme descrito na Lei 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços da psicologia e do serviço social na rede de ensino de educação básica, o que já começou a acontecer na educação básica do município de Franca-SP.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a Emergência da regulação Supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, Agosto/2001.
- ALGRANTI, Leila Mezan. Honradas e devotas: mulheres da colônia. **Condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudoeste do Brasil, 1750-1822**. Rio de Janeiro: José Olímpio, Brasília: Edunb, 1993.
- ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. **Revista Grifos**, n. 36/37, 2014.
- ALMEIDA, M. S. **Do adulto em miniatura ao ser dotado de capacidades**: a construção histórica do conceito de criança na teoria educacional. In: 11º Encontro Internacional de Formação de Professores, 12º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional, 4º Encontro Estadual da Associação Nacional pela Formação de Professores em Sergipe, 2018, Aracaju. GT 12: História da Educação. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2018. p. 1-15.
- ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Práxis, 2007.
- ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. **Entenda sobre “Educação familiar”**. 2019. Disponível em: <https://www.aned.org.br/conheca/perguntas-e-respostas>. Acesso em: 19 maio 2022.
- ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; RIGOTTO, G. (Orgs.). **A Cidadania Negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 37-50.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W.; BEANE, J. **Escolas Democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- APPLE, Michael. W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tadeu Tomaz da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 179-2014.
- ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (Orgs). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios /Brasília: Ed. IFB, 2017.
- BANCO MUNDIAL. Competências e Empregos: uma Agenda para a Juventude: síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. **Relatório No 123968BR**. Brasília, DF: Banco Mundial. Departamento do Brasil. Região da América Latina e Caribe; Corporação Financeira Internacional, Departamento da América Latina e Caribe, 01 de março de 2018.
- BANCO MUNDIAL. Pandemia de Covid-19: choques na educação e respostas de políticas. **Sumário Executivo do Grupo Banco Mundial** , maio de 2020. Disponível em:

<https://thedocs.worldbank.org/en/doc/186511594316593763-0090022020/original/Covid19EducationSummaryportnew.pdf>. Acesso em 22 jul. 2022.

BLACK, Dani. **O Trono do Estudar**. Composição letra de música. 2015. Participação de Arnaldo Antunes/Chico Buarque/ Dado Villa-Lobos/Dani Black/Paulo Miklos/Tetê Espíndola/Tiê/Zélia Duncan, entre outros. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/dani-black/o-trono-do-estudar/>. Acesso em: 3 jun. 2022.

BITTAR, Maria; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 20, n.1, p.49-61, Janeiro/Abril 2017.

BITTAR, Maria. **Breve História da Educação Brasileira**. São Carlos: UFSCAR, 2021.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Os intelectuais da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva. Lisboa: Ed. Vega, s/d.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824** (de 25 de março de 1824). Carta de Lei de 25 de Março de 1824.

BRASIL. **Decreto nº 981**, de 8 de Novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**(de 24 de fevereiro de 1891).

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Decreta%3A,Paragrapho%20%C3%BAnico>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (DE 16 DE JULHO DE 1934). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 01 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. (DE 2 DE JANEIRO DE 1946).

BRASIL, **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (DE 18 DE SETEMBRO DE 1946).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 01 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Dispões sobre o ensino da língua espanhola. Revogado pela MP 746/2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009.**

BRASIL. **Relatório Anual Comissão de Anistia. Ministério da Justiça,** 2012. Disponível em: <https://cjt.ufmg.br/wp-content/uploads/2019/02/CA.-Relat%C3%B3rio-anual-comiss%C3%A3o-da-anistia-2012-1.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. MEC, SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, 2013.

BRASIL. **Projeto de lei nº 6.840 de 2013.** Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE.

BRASIL. **Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015.** Junho, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016a.** 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set 2016a. Seção 1, p. 1.

MEC. **Ministério da Educação. Novo Ensino Médio - Dúvidas.** 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_07. Acesso em: 10/12/2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!** (30seg). 2016c. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Projeto de lei de conversão nº 34**, de 2016d. Brasília, 2016c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017a. Brasília: MEC/SEF, 2017a.

BRASIL. **Portaria. Nº 727**, de 13 de junho de 2017b. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017b

BRASIL. **Ministério da Educação**. O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens! (1'55'') 2017c. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Guia de implementação da Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Parecer 11/2017/CGEI/DICEI/SEB/SEB. 2018b. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=7718175&ts=1553280307794&disposition=inline>. Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Referenciais Curriculares para elaboração dos itinerários formativos. Brasília, DF: MEC, 2018c.

BRASIL. **Ministério da Educação**. O Novo Ensino Médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com a sua realidade! (31 seg.) 2018d. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7_Fdhibi0yQ. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Mensagem do Senado Federal- **MSF nº 19/2018**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7718175&ts=1594010092746&disposition=inline>. Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Portal da Câmara.**PL 2401/2019**, Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>. Acesso em 19 maio 2022.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. 2. ed., Zahar, 1988.

BUCCI-GLUCKSMANN, Christine. **Gramsci e o Estado**: por uma teoria marxista da filosofia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CARONE, Edgar. A luta contra o estado novo. Perspectivas: **Revista de Ciências Sociais**. v.2, p.97-112, 1977.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

CENTRO PAULA SOUZA. **Etecs iniciam aulas dos cursos adaptados às exigências da Reforma do Ensino Médio**, 15 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/tag/reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 6 set. 2019.

COLOMBO, Irineu Mário. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020.

DAVID, C.M. Política educacional brasileira e sua dimensão social; verso e reverso. In: DAVID, C.M., *et al.*, (Orgs.). **Desafios contemporâneos da educação** [on-line]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. (Desafios contemporâneos collection, p. 108-137).

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEITOS, Roberto Antonio; FORNARI, Márcia. O Banco Mundial e a reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Trabalho Necessário.V.19, nº 39, 2021** (maio-agosto) ISSN: 1808-799 X. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181/29254>. Acesso em 22 mar. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-42, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, ANO 10, Nº 15, p. 82-98, Jan.-Jun. 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN**. Univ. do Porto: CEMOrOC – Feusp, set-dez 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, p. 336-359, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/609/895>. Acesso em 30 abr. 2022.

DUARTE, Evandro Charles. **Do medo da diferença à liberdade com igualdade: As Ações Afirmativas para Negros no Ensino Superior e os Procedimentos de Identificação de seus Beneficiários**. Tese apresentada ao programa de pós-graduação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (Unb), Brasília, DF, 2011.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n118/a04n118.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 16. ed. Perspectiva, 1977.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Coordenação da trad. Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001

FAUSTINO, Paulo. **Marketing digital na prática**. São Paulo: DVS, 2019.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio.; BITTAR, M. **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial**. São Carlos, 2000.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EdUfscar, 2010.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretações sociológicas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 6. ed, São Paulo: Ática, 1998.

FONSECA, Celso S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAIS/DN/DPEA, 1986.

FONSECA JUNIOR., Gelson. Alguns aspectos da política externa brasileira contemporânea. In: **A legitimidade e outras questões internacionais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.1973.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.1981.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. Alfabetização como elemento de cidadania. In: FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 23 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Helena de. Sinpro/RS: BNCC desconstitui a autonomia docente. **CONTEE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino**. Sinpro/RS. Novembro de 2019. Disponível em: <https://contee.org.br/sinpro-rs-bncc-desconstitui-a-autonomia-docente/>Acesso em: 06 ago. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Capital Humano**. Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em 11 jul. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº7413.415/2017). **Educ. Soc. [online]**. 2017, vol.38, n.139, pp.355-372.ISSN1678-4626. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>.

GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo (Orgs). **Paulo Freire: anistiado político brasileiro**. Brasília: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas** Brasília, 2005 (Série Pesquisa em educação, v.10).

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Campinas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade. **Reunião Científica regional da ANPED: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais**. UFPR- Curitiba, Paraná. 24 a 27 de julho de 2016.

GONSALVES, E.P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. volume 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. volume 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 3. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **CMC: Comunicação, Mídia e Consumo**. vol. 4 n. 11 p. 11 - 25 nov. 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Língua(gens), Mídia(s) e poder sob a ótica discursiva Foucaultiana. **Revista Heterotópica - Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos -**

LEDIF, Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia -ILEEL/UFU, 2020.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais uma análise das condições de vida da população brasileira**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

LEEDS, Anthony; LEEDS, Elizabeth. **A sociologia do Brasil urbano**. 2 ed.. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.

LEITE, Serafim, S.J. **História da Companhia de Jesus**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro; Lisboa: Livraria Portugália, , t. vi, 1945.

LEITE, Serafim, S.J. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil: 1558-1563**. Coimbra: Tipografia da Atlântida, v. III, 1958.

LEHER, Roberto. **Organização, estratégia política e o plano nacional de educação**. CEPAEP, Faculdade de Educação da USP, 2014. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%c3%a9gia-Pol%c3%adica-e-Plano-Nacional-Educa%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. 18.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

LOPES, C. F.; GREGOLIN, M. do R. A lei n. 13.415/17 e a BNCC como agentes de silenciamento e invisibilização dos docentes de “língua francesa”. **Policromias** – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, v. 6, n. 3, p. 292-317, set.-dez. 2021. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/170283>. Acesso em: 30 abr. 2022.

LUPORINI. As Raízes da Vida Moral. In: **Morale e società**. Roma: Editori Riuniti, 1966.

MANACORDA, Mario Alighiero. A Educação no Setecentos. In: *História da Educação* – Da antiguidade aos nossos dias. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MARX, Karl. **O Capital**, v.1: Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **Trabalho Assalariado e Capital**. 4. ed. São Paulo: Global, 1987.

MARX, Karl. **O Capital**. Vol. 2. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos (1844)**. Boitempo Editorial, 2008.

MARX, Karl. **Salário**, preço e lucro. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura**. Ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009- ISSN 1807-5193.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da Alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos do Ser Docente e da construção do seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de; SHIROMA, Eneida Oto; TORRIGLIA, Patrícia Laura (Orgs.). **Iluminismo às Avessas**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MORAES, Dênis de. Intelectuais da mídia, a força-tarefa do sistema. **Blog da BOITEMPO**, 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/08/17/intelectuais-da-midia-a-forca-tarefa-do-sistema/>. Acesso em: 12 jan. 2020.

NASCIMENTO, A.. Influência da mulher negra na educação do brasileiro. In: **O negro no Brasil** — trabalhos apresentados no 2º Congresso Afro-Brasileiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp. 211- 222. 1940.

NEGRÃO, J. J. O. **O governo FHC e o neoliberalismo**. Lutas Sociais, São Paulo: Neils/ Xamã, n. 1., p. 103-111, 1996.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método na teoria social. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: Cfess/Abepss, p. 667-700, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo. Expressão Popular, 2011.

NÓBREGA, Manuel de, S.J. **Cartas do Brasil e mais escritos do P. Manuel da Nóbrega: opera omnia**, Ordem da Universidade, 1955.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.

ONU. **Declaração dos direitos universais**. UNIC/Rio / 005 – Agosto, 2009. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2017.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PARO, Vitor. **A Escola Pública de Tempo Integral: universalização do Ensino e Problemas Sociais**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, maio de 1988. Páginas 11 -20. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/707.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

PRATES, Jane. O método marxiano e o potencial interventivo e político da pesquisa social. **Revista temporalis**, nº 9. Recife, ABEPSS, 2005.

RATIO Institutio STUDIORUM – Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus. In: FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016: A contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio no Brasil Contemporâneo: coerção revestida de consenso no Estado de exceção. **Rev. Nova Paideia** -Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa Brasília/DF, v. 1, n. 1, p. 2-11 jan./jun. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a evolução e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Simone. Educação eugênica na constituição brasileira de 1934. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

SANTOS, Rulian Rocha. **Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil**. Seminário cultura e política na primeira república: campanha civilista na bahia. Uesc, junho de 2010.

SÃO PAULO (Governo do Estado). **Tutorial de recursos humanos programa ensino integral**. São Paulo s/d. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf>. Acesso em 22 maio 2022.

SAVIANI, Dermeval et. *al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquis. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, Autores Associados, 2005.p. 1-29.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. 1. Reimpr. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**. v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **IMAGENS E PALAVRAS • Educ. Soc.** 39 (144) • Jul-Sep 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018190268>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SÃO PAULO. **Resoluções sobre a docência na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2019>. Acesso em: 05 maio 2019.

SÃO PAULO. **Resolução SE 66, de 9-12-2019**. Estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_2019.HTM?Time=01/05/2022%2010:52:22. Acesso em: 24 maio 2020.

SÃO PAULO. **Relatório Anual EFAPE 2021**. Detalhamento de ações formativas. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/04/Relatorio_Anual_EFAPE_2021_TCE.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

SEVERINO, A. J. A pesquisa em educação: a abordagem crítico dialética e suas implicações dialéticas na formação do educador. **Revista Contra Pontos** - Ano 1 - nº 1. 2001.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, C. M.; Bartholo, M.E.C. A educação moral e Cívica na construção de ser brasileiro: Um indivíduo obediente, cristão e anticomunista. **Revista Mosaico**. Jan./Jun, p. 23-31. 2017.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; MARTINI, Tatiane Aparecida; POSSAMAI, Tamiris. Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Trabalho Necessário**, v.19, nº 39, maio-agosto, 2021.

SILVA, Gustavo Javier Castro. O Ensino Superior privado: o conflito entre lucro, expansão e qualidade. 259 f. **Tese de doutorado** (Departamento de Sociologia) Universidade de Brasília/UnB. Brasília, março de 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. 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, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Orgs). **Ensino médio: políticas e práticas**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.

SIMIONATO, Ivete. Cadernos de um revolucionário. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. Vol.17 no.48 São Paulo Feb. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext. Acesso em: 3 jan. 2019.

SIPIESS, Marcos Alfonso; GOHN, M. Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, v. 8, n. 1, 2019. p. 263-268. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistamseu/article/view/240037/32940>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, Murilo César. **Representações, jornalismo e a esfera pública democrática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TAVARES, Marcus Sérgio; COLOMBO, Simões Sônia; RODRIGUES, Mario Gabriel et al. Governança no ensino superior privado. In: **Desafios da gestão universitária contemporânea**. São Paulo: Artmed, 2011, p.175-177.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.28, n.67, jul./set. 1957a. p.3-29.

TEIXEIRA, Anísio. Falsa elite. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n.60, nov. 1957b. p.1-2.

TORRES, Cláudio. A bíblia do marketing digital. 2 ed. São Paulo: Novatec, 2018.

PUCCI, B. Educação contra a Barbárie. In: Brito M. R.; Oliveira, D. B.; Gonçalves, J. F. (Orgs.). **Filosofia, Formação e Educação, apontamentos e perspectivas**. 1 ed. Belém - PA: EDUFPA, 2008, v. 1, pp. 119-134.

VASCONCELLOS, Moroni Azevedo de. **As representações sociais de escolarização na polêmica acerca da homeschooling**. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

VIANNA, Cláudia; RAMIRES, Lula. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 345-362, dez. 2008.

WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos das mulheres**. Tradução e notas de Andreia Reis do Carmo. São Paulo: EDIPRO, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

NOME DO PARTICIPANTE:

DATA DE NASCIMENTO://_____. IDADE:___

DOCUMENTO DE IDENTIDADE:___Nº_____SEXO: M () F ()

ENDEREÇO:_____

BAIRRO:_____

CIDADE:_____ESTADO:_____CEP:_____

FONE:_____.

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui convidado(a) e informado(a) verbalmente e por escrito acerca da pesquisa intitulada *O ECLIPSE DA EDUCAÇÃO: a reforma do Ensino Médio sob a lei nº 13.415/2017 na concepção de educadores estaduais no município de Franca/SP* sob a responsabilidade das pesquisadoras Ellen Braune Reis Silva, discente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais– UNESP/Campus Franca, e Prof.^a Dr.^a Eliana Bolorino Canteiro Martins, orientadora da pesquisa, docente do curso de graduação e Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP/Campus Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para a elaboração e apresentação de Tese de Doutorado em Serviço Social, observando os princípios éticos da pesquisa científica e respeitando-se a confidencialidade das informações e anonimato dos sujeitos. Esta pesquisa possui o intuito de compreender e analisar a concepção do docente sobre as reformas para o Ensino Médio sob a lei nº 13.415/2017. Fui esclarecido(a) acerca dos propósitos da pesquisa, dos procedimentos metodológicos que serão utilizados, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

Ellen Braune Reis Silva
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Serviço Social - UNESP

Prof.^a Dr.^a Eliana Bolorino Canteiro Martins
Orientadora – UNESP/Franca

APÊNDICE B- Ofício – Enviado via e-mail com os gestores, docentes e profissionais do quadro administrativo da escola

Prezado(a) profissional,

Venho por meio deste ofício convidá-lo(a) a participar da minha pesquisa de doutorado intitulada *O ECLIPSE DA EDUCAÇÃO: a reforma do Ensino Médio sob a lei nº 13.415/2017 na concepção de educadores estaduais no município de Franca/SP*, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Eliana Bolorino Canteiro Martins, no Programa de Pós- Graduação em Serviço Social da UNESP, Campus de Franca/SP.

Os sujeitos da pesquisa serão docentes, gestores e profissionais do Quadro de Apoio Escolar- QAE, que atuam em uma instituição vinculada à Educação Básica com Ensino Médio na cidade de Franca/SP

O intuito da pesquisa é investigar as escolas públicas com Ensino Médio, no cenário da Diretoria de Ensino Regional de Franca, a partir da Reforma sob a Lei nº 13.415/2017, com o objetivo de analisar a percepção dos professores em relação à ideologia que perpassa os pressupostos da Política Educacional no contexto contemporâneo.

A pesquisa obedecerá à Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, pois a mesma envolverá seres humanos, respeitando-se a confidencialidade das informações e anonimato dos participantes da pesquisa.

Este é o nosso primeiro contato, e a pesquisa de campo será desenvolvida por meio de entrevista e questionário. Sua participação será de suma importância para o alcance dos objetivos da pesquisa. Desde já, agradeço!

Cordialmente,

Ellen Braune Reis Silva

*Orientadora Educacional na Secretaria Municipal de
Educação- SME. Doutoranda em Serviço Social pela
UNESP Franca*

APÊNDICE C-**Roteiro para questionário**

QUESTIONÁRIO para Coordenadores, Agentes de Organização Escolar, Professores do INOVA Educação (os que lecionam as disciplinas de Tecnologia, Projeto de vida e Eletivas).

O questionário foi aplicado por meio da técnica da escolha múltipla por meio do formulário Google por proporcionar uma exploração tabelável. Haverá combinações entre questões de múltipla escolha e questões abertas. Para o questionário, serão convidados os gestores (coordenador pedagógico), os Agentes de Organização Escolar (AOE), os docentes da unidade, nas disciplinas do INOVA Educação (Tecnologia, Eletiva, Projeto de Vida).

O layout do google forms teve a característica de ficar subdividido em cinco partes, sendo elas:

- 1- Identificação do participante
- 2- Formação
- 3- Pós-Graduação
- 4- Condições de Trabalho
- 5- Questões referentes ao Tema de Pesquisa

CABEÇALHO:

TODAS AS INFORMAÇÕES DESTE FORMULÁRIO ESTARÃO EM SIGILO DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO Nº. 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012

Pesquisa intitulada *O ECLIPSE DA EDUCAÇÃO: a reforma do Ensino Médio sob a lei nº 13.415/2017 na concepção de educadores estaduais no município de Franca/SP*

I IDENTIFICAÇÃO:

Nome Completo:

Telefone:

E-mail:

Área de Atuação:

Idade:

entre 20 – 29 anos

entre 30 – 39 anos

entre 40 – 49 anos

entre 50 – 59 anos

acima de 60 anos

Sexo:

Masculino

Feminino

Outros

Prefiro Não Informar

Seção II- FORMAÇÃO

ENSINO SUPERIOR (GRADUAÇÃO)

Possui Ensino Superior:

Sim

Não

Cursos Realizados e Instituição:

Curso de Formação I

Pública

Privada

Presencial

EAD

Curso de Formação II (Se houver)

Pública

Privada

Presencial

EAD

Como você considera que foi a sua formação inicial?

Satisfatória

Média Satisfação

Insatisfatória

Justifique:

SEÇÃO III- PÓS-GRADUAÇÃO

Lato sensu

Cursos:

Nome das Instituições:

Modalidade dos Cursos:

Pública

Privada

Presencial

EaD

PÓS-GRADUAÇÃO – *STRICTO SENSU* (MESTRADO – DOUTORADO)- Citar Instituição, área e tema de pesquisa.

Seção IV- Formação Continuada

Nome do Curso ou Evento:

Instituição Organizadora:

Ano de Realização:

Comente sua formação continuada ao longo da sua trajetória profissional.

Seção V- Condições de Trabalho

Assinale sua função nesta unidade escolar:

Coordenador Pedagógico

Diretor de Escola

Agente de Organização Escolar

Docente

Tempo de Trabalho na Educação Básica:

Menos de 3 anos

De 4 a 6 anos

De 7 a 9 anos

10 anos ou mais

Formas de ingresso de trabalho na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo- SEESP

Concurso Público Efetivo

Processo Seletivo

Estável- categoria F

Outros

Faixa salarial:

Até 1 salário mínimo- até R\$ 1.100,00

De 2 a 3 salários mínimos

De 4 a 6 salários mínimos

De 7 a 9 salários mínimos

De 10 a 12 salários mínimos

Como você avalia suas condições de trabalho:

Satisfatória

Média Satisfatória

Insatisfatória

Você exerce outra função além da estabelecida nesta unidade de ensino?

Você conhece a Lei n. 13.415/2017?

Sim

Não

Em caso afirmativo, se você conhece a referida Lei, concorda com a proposta desta legislação?

Sim

Não

Parcialmente

Justifique seu posicionamento

APÊNDICE D- ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL-

Participantes: docentes, PCG e PCA

I - Concepções fundantes para a pesquisa

- 1.1 Qual a sua concepção sobre a função social da escola?
- 1.2 Qual a sua concepção sobre ensino integral?
- 1.3 Qual a sua definição de Currículo na educação básica?
- 1.4 O que você entende por: a educação básica deve “preparar para o trabalho e para a cidadania”?

II - Conhecimentos e impactos referentes à Reforma do Ensino Médio

- 2.1 Na sua opinião quais as potencialidades e fragilidades da Reforma do Ensino Médio?
- 2.2 Qual a sua opinião sobre a nova estrutura curricular do ensino médio?
- 2.3 Qual o seu posicionamento em relação ao Programa INOVA?
- 2.4 Quais são os impactos da Lei 13.415/2017 para os seguintes membros da comunidade escolar: gestores, docentes e estudantes?
- 2.5 Houve alterações nas condições de trabalho a partir da aprovação da Lei nº 13.415/2017?

III- Comentários que considera importante registrar e que não foram contemplados na Reunião Focal

ANEXOS

ANEXO A- LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - 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.

Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar com as seguintes alterações :

“Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º .” (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput .

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 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.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line , de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput .

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput .

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput , em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do

reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o conculinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.” (NR)

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º :

“Art. 44.

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61.

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

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. ” (NR)

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar com as seguintes alterações:

“ Art. 62 . A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 , passa a vigorar com a seguinte redação:

“ Art. 318 . O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.” (NR)

Art. 9º O caput do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 , passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 10.

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 .” (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967 , passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput , para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.” (NR)

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei no 9.394, de 20 dezembro de 1996 .

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II

do caput .

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III , V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput , saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput , transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 .

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do

Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 .

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER

José Mendonça Bezerra Filho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 17.2.2017

ANEXO B- RESOLUÇÃO SE 66, DE 9-12-2019

Estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas

O Secretário da Educação, considerando a necessidade de adequar as matrizes curriculares da educação básica às diretrizes educacionais nacionais e estaduais e às metas da política educacional,

Resolve:

CAPÍTULO I**Disposições Preliminares**

Artigo 1º - As matrizes curriculares do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da rede estadual de São Paulo serão organizadas da seguinte forma:

I - anos iniciais do ensino fundamental, correspondente ao ensino do 1º ao 5º ano;

II - anos finais do ensino fundamental, correspondente ao ensino do 6º ao 9º ano;

III - ensino médio, correspondente ao ensino da 1ª à 3ª série.

CAPÍTULO II**Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Artigo 2º - A matriz curricular dos anos iniciais do ensino fundamental seguirá o disposto no Anexo I nas unidades escolares que não ofertarem o componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Inglês e o disposto no Anexo II nas unidades escolares que ofertarem o componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Inglês.

Artigo 3º - A seguinte carga horária deve ser assegurada nos anos iniciais do ensino fundamental:

I - em unidades escolares com até dois turnos diurnos, 25(vinte e cinco) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 1.000 (mil) aulas anuais;

II - em unidades escolares com três turnos diurnos e calendário específico com semana de 6 (seis) dias letivos, 24 (vinte e quatro) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 960 (novecentas e sessenta) aulas anuais.

Artigo 4º - As aulas dos componentes curriculares Educação Física, Arte e Língua Estrangeira Moderna - Inglês serão ministradas por professor especialista no horário regular de funcionamento da classe.

Parágrafo único - Nos casos em que for comprovada a inexistência ou ausência de professor especialista, a carga horária será assumida pelo professor regente da classe.

CAPÍTULO III**Anos Finais do Ensino Fundamental**

Artigo 5º - A matriz curricular dos anos finais do ensino fundamental seguirá o disposto no Anexo III para as turmas do período diurno e o disposto no Anexo VI para as turmas do período noturno.

Artigo 6º - A matriz curricular dos anos finais do ensino fundamental nas turmas do período diurno será composta pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum e pela Parte Diversificada.

§ 1º - A Parte Diversificada será composta pelos componentes de Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação.

§ 2º - A Coordenadoria Pedagógica publicará orientações complementares acerca dos componentes curriculares Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação.

Artigo 7º - A seguinte carga horária deve ser assegurada nos anos finais do ensino fundamental:

I - em unidades escolares com até dois turnos diurnos, 35(trinta e cinco) aulas semanais, sendo 7 (sete) aulas diárias, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.400 (mil e quatrocentas) aulas anuais, conforme Anexo III;

II - em unidades escolares com três turnos diurnos, apresentando calendário específico e semana com 6 (seis) dias letivos, 24 (vinte e quatro) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 960 (novecentas e sessenta) aulas anuais, conforme Anexo IV;

III - no período noturno, a carga horária será de 27 (vinte e sete) aulas semanais, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.080 (mil e oitenta) aulas anuais, sendo que as aulas do componente curricular Educação Física deverão ser ministradas fora do período regular de aulas ou aos sábados, conforme Anexo VI;

IV - na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, a carga horária será de 27 (vinte e sete) aulas semanais, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.080 (mil e oitenta) aulas anuais, sendo que as aulas do componente curricular Educação Física deverão ser ministradas fora do período regular de aulas ou aos sábados, conforme Anexos V e VI;

Artigo 8º - O Ensino Religioso, obrigatório à escola e facultativo ao aluno, será oferecido no 9º ano do ensino fundamental, se houver demanda e na conformidade do que dispõe a Resolução SE 21, de 29-01-2002.

CAPÍTULO IV

Ensino Médio

Artigo 9º - A matriz curricular do ensino médio seguirá o disposto no Anexo VII para as turmas do período diurno e o disposto no Anexo IX para as turmas do período noturno.

Artigo 10 - A matriz curricular do ensino médio de período diurno será composta pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum e pela Parte Diversificada.

§ 1º - A Parte Diversificada será composta pelos componentes de Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação.

§ 2º - A Coordenadoria Pedagógica publicará orientações complementares acerca dos componentes curriculares Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação.

Artigo 11 - A seguinte carga horária deve ser assegurada no ensino médio:

I - No período diurno, 35 (trinta e cinco) aulas semanais, sendo 7 (sete) aulas diárias, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.400 (mil e quatrocentas) aulas anuais, conforme Anexo VII; II - No período noturno, 27 (vinte e sete) aulas semanais, sendo 5 (cinco) aulas diárias, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.080 (mil e oitenta) aulas anuais, observando-se que as aulas do componente curricular Educação Física deverão ser ministradas fora do período regular de aulas ou aos sábados, conforme Anexo IX.

III - Em unidades escolares com três turnos diurnos, apresentando calendário específico e semana com 6 (seis) dias letivos, 24 (vinte e quatro) aulas semanais, com duração de 50

(cinquenta) minutos cada, totalizando 960 (novecentas e sessenta) aulas anuais, conforme Anexo X.

IV - na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, a carga horária será de 27 (vinte e sete) aulas semanais, com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.080 (mil e oitenta) aulas anuais, sendo que as aulas do componente curricular Educação Física deverão ser ministradas fora do período regular de aulas ou aos sábados, conforme Anexos VIII e IX;

Artigo 10 - A Língua Espanhola, facultativa ao aluno, será ofertada a alunos da 1ª série do Ensino Médio, se houver demanda, fora do horário regular de aulas.

CAPÍTULO V

Educação de Jovens e Adultos - EJA

Artigo 12 - A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ensino fundamental e no ensino médio, observada a organização semestral que a caracteriza, adotará as matrizes curriculares constantes nos Anexos V e VI para os anos finais do ensino fundamental diurno e noturno, respectivamente, e Anexos VIII e IX para o ensino médio diurno e noturno, respectivamente, exceto com relação às aulas de Ensino Religioso.

CAPÍTULO VI

Disposições Finais

Artigo 13 - As matrizes curriculares, constantes nos Anexos que integram esta resolução, deverão ser adotadas a partir do ano letivo de 2020, em todos os anos e séries que compõem o ensino fundamental e ensino médio.

Parágrafo único - As matrizes curriculares do Programa Ensino Integral (PEI), do Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), do Ensino Técnico e da Educação Indígena serão determinadas por resolução específica.

Artigo 14 - Os componentes curriculares Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação poderão ser ministrados por professores com qualquer curso de licenciatura em nível superior, desde que tenham completados os respectivos cursos de formação continuada ofertados pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" - EFAPE.

Parágrafo único - Os docentes poderão ter até o máximo de 40% de sua carga horária atribuída ao conjunto dos componentes de Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação.

Artigo 15 - A Coordenadoria Pedagógica - COPED e a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos - CGRH poderão publicar instruções adicionais que se façam necessárias ao cumprimento da presente resolução.

Artigo 16 - Ficam revogadas:

I - a Resolução SE 81, de 16-12-2011;

II - a Resolução SE 3, de 16-01-2014; e

III - a Resolução SE 13, de 09-03-2017.

Artigo 17 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

NOTA:

Revoga as Resoluções:

SE 81, de 16-12-2011

SE 3, de 16-01-2014

SE 13, de 09-03-2017