



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

INGRID DAVID DOS SANTOS

**INFLUÊNCIAS E ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE
COMPETÊNCIAS:**
o trabalhador docente no Ensino Médio e a Lei nº 13.415/2017
no estado do Paraná

Londrina
2024



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2024

INGRID DAVID DOS SANTOS

**INFLUÊNCIAS E ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE
COMPETÊNCIAS:**
o trabalhador docente no Ensino Médio e a Lei nº 13.415/2017
no estado do Paraná

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Cleide da Silva Czernisz

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S237i Santos, Ingrid David dos.
Influências e orientações para a formação de competências : o trabalhador docente no Ensino Médio e a Lei n.º 13.415/2017 no estado do Paraná / Ingrid David dos Santos. - Londrina, 2024.
176 f. : il.

Orientador: Eliane Cleide da Silva Czernisz.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Política Educacional - Tese. 2. Formação de Competências - Tese. 3. Lei n.º 13.415/2017 - Tese. 4. Práxis Docente - Tese. I. Czernisz, Eliane Cleide da Silva . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

INGRID DAVID DOS SANTOS

**INFLUÊNCIAS E ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE
COMPETÊNCIAS:**

o trabalhador docente no Ensino Médio e a Lei nº 13.415/2017 no
estado do Paraná

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual de Londrina - UEL,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Eliane Cleide da Silva
Czernisz
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr^ª. Gisele Masson
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa
Universidade do Sul de Santa Catarina -
UniSul

Prof^ª. Dr^ª. Silvia Alves dos Santos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 22 de fevereiro de 2024.

Aos meus pais...

AGRADECIMENTOS

A princípio, agradeço a **Deus** por me sustentar até aqui, por me permitir viver o extraordinário todos os dias.

Pai, mãe, Léo e família,

obrigada por se fazerem presentes, me apoiarem e me darem suporte para realizar os meus sonhos.

Ao João,

obrigada por compartilhar os dias comigo, pela paciência, conforto, carinho e por me ensinar a usar o Excel.

À Prof^a Dr^a Eliane Cleide da Silva Czernisz,

minha orientadora, pelo apoio, pela disponibilidade, pelo aconselhamento assertivo e regado de afeto, que muito contribuíram para a elaboração desse trabalho. Serei eternamente grata!

À Prof^a Dr^a Silvia Alves dos Santos,

que plantou a sementinha da pesquisa lá em meados de 2017, obrigada por aceitar ser minha orientadora de estágio, pelas contribuições e por acreditar em mim. Obrigada!

À Prof^a Dr^a Gisele Masson,

por aulas instigantes e problematizadoras que contribuíram diretamente nessa caminhada. Obrigada por aceitar o convite de participar desta banca e por contribuições tão preciosas e enriquecedoras.

Ao Prof^o Dr^o Gilvan Luiz Machado Costa,

obrigada por aceitar e dispor de um tempo para ler e colaborar com o meu crescimento como pesquisadora.

À Prof^a Dr^a Jani Alves da Silva Moreira,

que esteve presente no exame de qualificação, obrigada pelo aceite de participar desse momento e por suas contribuições.

Aos meus amigos,

Ana, Cassia, Dani, Isa e Ari que por diversas vezes escutaram meus murmúrios, me consolaram, transmitiram forças e me distraíam quando a ansiedade não me permitia caminhar. Vocês são incríveis!

Ao Observatório do Ensino Médio-UEL e ao Grupo de Estudos – Reflexões sobre o Trabalho Pedagógico dos Pedagogos na Rede Estadual de Educação: a Práxis e a Formação Continuada em Discussão, juntos enriqueceram o meu processo de investigação, me aproximaram da realidade escolar e condições vivenciadas pelos professores e pedagogos no estado do Paraná.

Agradeço em especial, à **Profª Drª Sandra Regina de Oliveira Garcia** por transmitir um pouquinho de sua imensidão teórica e por todas as contribuições durante o mestrado. Obrigada!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, o corpo docente e aos colegas de mestrado por possibilitar o desenvolvimento desta pesquisa. Meus sinceros agradecimentos, estima e admiração.

Por fim, agradeço à **Capes**, pelo incentivo e oportunidade.

*Parece estranho
Sinto o mundo girando ao contrário
Foi o amor que fugiu da sua casa
E tudo se perdeu no tempo*

*É triste e real
Eu vejo gente se enfrentando
Por um prato de comida
Água é saliva
Êxtase é alívio, traz o fim dos dias*

*[...] Aqui jaz um coração que bateu na sua
porta às 7 da manhã
Querendo sua atenção, pedindo a esmola de
um simples amanhã*

*Faz uma criança
Plante uma semente
Escreva um livro que ensine algo de bom
A vida é mais que um mero poema, ela é (real)*

Rosa de Saron – “Mais Que Um Mero Poema”

SANTOS, Ingrid David dos. **Influências e orientações para a formação de competências**: o trabalhador docente no Ensino Médio e a Lei n.º 13.415/2017 no estado do Paraná. 2023. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar suas orientações políticas das atuais diretrizes de formação brasileira com vistas a discutir a formação e a práxis do trabalhador docente no Paraná com base na Lei n.º 13.415/2017. Como objetivos específicos destacam-se: 1. Identificar a influência política e econômica nas relações Estado e sociedade para formação do novo tipo trabalhador no Brasil. 2. Discutir a formação para o trabalho da classe trabalhadora. 3. Compreender as características da formação do trabalhador docente no âmbito da Lei n.º 13.415/2017 no estado do Paraná. A temática da formação docente é de extrema urgência, devido à crise econômica, social e política que tem tomado conta do País nos últimos anos, crise que intensificou e flexibilizou as relações de trabalho, por meio da aprovação de “Reformas” que consubstanciam em novas formas de trabalho. Esta pesquisa pretende contribuir com o processo de reflexão dos docentes acerca de seu trabalho e de sua formação, assim como buscar melhores condições de trabalho. Também se justifica em servir de registro histórico para estudos futuros. Devido a esse cenário de mudanças no mundo do trabalho, a pesquisa tem como questões orientadoras: Quais orientações políticas norteiam a formação da classe trabalhadora? Quais as implicações da Lei n.º 13415/2017 ao trabalhador docente no estado do Paraná? Para realizar a pesquisa e contemplar os objetivos propostos, optamos por pesquisa bibliográfica e análise da legislação e de documentos a partir do materialismo histórico-dialético. Entendemos que, no quadro atual, as políticas públicas para a educação e para o trabalho têm-se encaminhado segundo um viés ultraneoliberal, com ênfase nas competências e nas habilidades, no intuito de atender às novas demandas de mercado, apontando para a construção de um novo tipo de trabalhador. Por essa razão, podemos inferir, a princípio, de que a práxis docente tem-se também modificado, tornando-se cada vez mais intensificada, flexibilizada e, conseqüentemente, precarizada, em razão do alto nível de controle, da perda da autonomia docente e do excesso de tarefas.

Palavras-chave: Política Educacional. Formação de Competências. Lei n.º 13.415/2017. Práxis Docente.

SANTOS, Ingrid David dos. **Influences and guidelines for skills development: the teaching worker in high School and Law number 13,415/2017 in the state of Paraná, Brazil.** 2023. 177f. Dissertation (Master in Education) State University of Londrina, Londrina, Parana, Brazil.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the political orientations of the current Brazilian training guidelines, in order to discuss the training and practice of teaching workers in Paraná, Brazil, based on the Law nr. 13.415/2017. Specific objectives include: 1. Identify the political and economic influence on State and society relations for the formation of the new type of worker in Brazil. 2. Discuss job training for the working class. 3. Understand the characteristics of teaching worker training within the scope of Law nr. 13.415/2017 in the state of Paraná. The issue of teacher training is extremely urgent, due to the economic, social and political crisis that has taken over the country in recent years, a crisis that has intensified and made labor relations more flexible, through the approval of "Reforms" that embody new forms of work. This research aims to contribute to the reflection process of teachers about their work and training, as well as seeking better working conditions. It is also justified in serving as a historical record for future studies. Due to this scenario of changes in the work world, the investigation has the following guiding questions: Which political orientations guide the formation of the working class? What are the implications of Law number 13415/2017 for teaching workers in the Paraná state? To carry out the research and contemplate the proposed objectives, we opted for bibliographical research and analysis of legislation and documents based on historical-dialectic materialism. We understand that, in the current situation, public policies for education and work have followed an ultra-neoliberal bias, with an emphasis on skills and abilities, in order to meet new market demands, pointing to the construction of a new kind of worker. For this reason, we can infer, in principle, that teaching practice has also changed becoming increasingly intensified, flexible and, consequently, precarious due to the high level of control, loss of teaching autonomy and excessive tasks

Keywords: Educational politics. Skills Training. Law number 13.415/2017. Teaching Praxis.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Docentes no Ensino Médio segundo a Faixa Etária e o Sexo.....	135
Gráfico 2 – Escolaridade dos Docentes do Ensino Médio – Paraná – 2017 – 2021.....	136
Gráfico 3 – Indicador de Adequação da Formação Docente para o Ensino Médio – Paraná – 2021.....	138
Gráfico 4 – Percentual de Professores da Educação Básica com Pós-graduação Lato ou Stricto Sensu (Indicador 16 ^a – Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE) – Paraná – 2017 – 2021.....	140
Gráfico 5 – Percentual de Docentes com Formação Continuada (Indicador 16b – Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE) – Paraná – 2017 – 2021.....	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matriz Curricular – Novo Ensino Médio – Regular – Escolas do Campo (Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	129
Tabela 2 – Sexo dos Professores do estado do Paraná.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acerca da temática Trabalho docente no Ensino Médio do período de 2016 – 2022 – Primeiro levantamento.....	35
Quadro 2 – Produções acerca da temática Formação docente no Ensino Médio no período de 2016 – 2022.....	37
Quadro 3 – Documentos de políticas escolhidos para analisar a formação do novo tipo de trabalhador.....	38
Quadro 4 – Levantamento de informativos da APP-Sindicato.....	40
Quadro 5 – Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular	90
Quadro 6 – Aspectos pedagógicos para os cursos de formação superior em licenciatura.....	99
Quadro 7 – Competências gerais docentes da BNC-Formação.....	107
Quadro 8 – Competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional da BNC-Formação.....	108
Quadro 9 – Quadro comparativo entre as competências gerais da BNCC e BNC-Formação.....	109
Quadro 10 – Competências específicas vinculadas as dimensões dos conhecimentos, da prática e do engajamento profissional e as suas respectivas áreas.....	118
Quadro 11 – Questão: Como você aprende melhor?.....	126
Quadro 12 – Trilhas de Aprendizagem do Itinerário Formativo Integrado: Novo ensino Médio Regular, Ensino Médio em Tempo Integral, Colégios Cívico-Militares e Escolas Bilingues.....	131
Quadro 13 – Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciência da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Educação do Campo – Turma única.....	132
Quadro 14 – Itinerário Formativo Integrado – Indígenas.....	133
Quadro 15 – Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona.....	137
Quadro 16 – Cronograma de Formação (Itinerários Formativos).....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ALEP	Assembleia Legislativa do Paraná
APADE	Associação Paranaense de Administradores Escolares
APIESP	Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público
APP-Sindicato	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações da Capes
BM	Banco Mundial
CF	Constituição Federal
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
COPEL	Companhia Paranaense de Energia
COVID-19	Coronavirus disease 2019
CPPB	Confederação dos Professores Primários do Brasil
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
CRM	Conselho Regional de Medicina
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DEED/INEP	Diretoria de Estatísticas Educacionais - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
DEDUC	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – Seed Diretoria De Educação
DPGE	Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar
EaD	Educação a Distância

EM	Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEPAR	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPO	Instituto Pesquisas de Opinião
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LLECE	Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPC	Modo de Produção Capitalista
NGP	Nova Gestão Pública
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OREALC/UNESCO	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe / Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDs	Plataformas Digitais

PE	Pernambuco
PFO	Parte Flexível Obrigatória
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Parcerias Público Privadas
PR	Paraná
PREVCOM	Fundação de Previdência Complementar do Estado de São Paulo
PROBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RH	Recursos Humanos
SC	Santa Catarina
SEED-PR	Secretaria de Estado de Educação do Paraná
SINEPE/PR	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná
SINEPE/NPR	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Noroeste do Estado do Paraná
SINEPE/NOPR	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Norte do Paraná
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPES	União Paranaense dos Estudantes Secundaristas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	JUSTIFICATIVA DE PESQUISA.....	29
1.2	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	33
2	O TRABALHO COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA	47
2.1	A ONTOLOGIA DO TRABALHO: ESSÊNCIA DA VIDA HUMANA	47
2.2	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: BASE MARXIANA.....	50
2.3	CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DO MODELO TRABALHISTA NO BRASIL.....	56
3	A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: O REVIGORAMENTO DA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS	63
3.1	A ONTOLOGIA DA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO PARA A VIDA.....	65
3.2	O NEOLIBERALISMO E AS INFLUÊNCIAS NAS ATUAIS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	69
3.3	A BNCC E A LEI 13.415/2017	86
3.4	BNC-FORMAÇÃO.....	94
3.5	BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA.....	113
4	A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE NO ENSINO MÉDIO PARANAENSE: POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS DA LEI 13.415/2017	122
4.1	A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.415/2017 NO PARANÁ: DIAGNÓSTICO DO SISTEMA DE ENSINO DO PARANÁ.....	123
4.2	A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE NO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.415/2017.....	134
4.2.1	Professores, empresariado e a Lei 13.415/2017.....	146
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS	163

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (CF) de 1988 garante a educação como direito universal de todos os cidadãos brasileiros. É responsabilidade da esfera pública em regime de colaboração entre os entes federativos a oferta e manutenção de forma gratuita do ensino. Conforme o Artigo 211, a oferta do Ensino Médio (EM) é incumbência dos Estados e do Distrito Federal. Com base na CF, interpretamos que o EM desempenha papel fundamental no desenvolvimento educacional e pessoal do indivíduo. Por se tratar da etapa final da educação básica, ele proporciona ao estudante um aprofundamento nos conhecimentos escolares e a preparação para o trabalho e a vida.

O EM, também historicamente, é a etapa educativa que encaminha os estudantes para a profissionalização ou para prosseguir os estudos. Conforme a Lei 9.394/1996, por se tratar da última etapa da educação básica, medeia, aprofunda e consolida a apropriação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e permite condições para a continuidade dos estudos no ensino superior. Além disso, deve ampliar o acesso do estudante à cultura humana produzida historicamente pela sociedade, aprimorando suas potencialidades e sua formação profissional para o trabalho.

É uma etapa em que os estudantes – jovens pensam nas trajetórias escolares com vistas ao futuro profissional. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apresenta como finalidades do EM:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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

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

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

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996).

O EM, conforme a LDB, é organizado e desenvolvido em grande parte pela rede estadual pública de ensino – a qual tem como grande público estudantes

advindos da classe trabalhadora. Entendemos o professor do Ensino Médio como um partícipe das relações que acontecem na Educação e que devem estar voltadas para a formação humana, crítica e emancipadora dos indivíduos, possibilitando a eles a participação ativa na sociedade. Uma educação rica em ciência, cultura e arte.

O EM tem sido, historicamente, uma etapa permeada por disputas por um modelo de currículo. A presente pesquisa busca investigar as implicações (im)postas pela Lei 13.415 de 2017, popularmente conhecida como “Reforma” do Ensino Médio, para a formação dos trabalhadores docentes. Compreende-se que a “reforma” em curso, ao retomar premissas que justificam a ênfase nas competências e habilidades, fortemente defendidas pelo neoliberalismo na década de 1990, apresenta-se conectada ao desenvolvimento econômico.

É importante, antes de adentrarmos a discussão da Lei 13.415/2017, destacar a opção teórica de análise do objeto. A partir dos estudos de Ferreira (2017), entendemos o conceito de **reforma** como políticas que revolucionaram a classe trabalhadora e que são progressivas em sua essência. Apesar de as atuais “reformas” trazerem o discurso de se serem progressistas, elas perpetuam um modelo de sociedade que visa à conservação do *status quo* e, por isso, a autora utiliza o termo contrarreforma para nomear tal movimento. Com vistas a isso, optamos por utilizar o termo reforma entre aspas, no intuito de sinalizar que os interesses e os direitos da classe trabalhadora não foram considerados em sua elaboração, mas sim interesses de uma pequena classe burguesa.

Dadas as circunstâncias, alterações substanciais ocorreram na organização curricular do Ensino Médio. A Lei 13415/2017 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apontando a diminuição da carga horária de disciplinas científicas e abrindo espaço para novos componentes curriculares. De acordo com essa Lei, os sistemas de ensino deverão seguir os ordenamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com uma parte diversificada e carga horária total de até 1800 horas.

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: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 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. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). (Brasil, 1996).

A Lei 13.415/2017 apresenta mudanças significativas ao currículo e à organização do Ensino Médio no país. Partindo de uma concepção de currículo que se organiza a partir de competências e habilidades e define que os conhecimentos serão divididos por áreas de conhecimento, o novo currículo para o EM se apresenta dividido em dois momentos, a formação básica comum, com base nas áreas de conhecimento vinculadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o segundo se subdividindo em áreas de conhecimento com os itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias e Formação técnica e profissional, a qual o estudante teria de escolher ao menos uma dentre dessas opções.

De acordo com Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p. 4), para os jovens advindos da classe trabalhadora caberá adequar-se aos itinerários formativos ofertados pela Secretaria de Educação em que está matriculado, uma vez que é ela quem definirá quais serão os itinerários ofertados conforme as necessidades da região.

O pressuposto liberal que ampararia a ideia de liberdade de escolha, projeto de vida e protagonismo, a nosso ver, nasce morto na Lei n.º 13.415/2017, porque cada sistema de ensino vai apresentar itinerários cuja combinação é dependente da disponibilidade orçamentária e de recursos materiais e humanos por parte dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017). Uma vez que a oferta de itinerários está condicionada às possibilidades de cada sistema de ensino, é a partir daquilo que cada sistema federado dispuser que o jovem vai acomodar a sua “escolha” ou o seu “projeto de vida”. (Kospel, Garcia, Czernisz, 2020, p. 4).

Compreendemos que a oferta dos itinerários está condicionada ao sistema de ensino e que nem todos possam ser ofertados e, que, por isso, o estudante não terá opção de escolher qual itinerário irá cursar. Da mesma forma, pela redução de disciplinas anteriormente ofertadas no Ensino Médio, em face da reorganização do

currículo e da necessidade de completar a carga horária, os professores também não terão possibilidade de escolher disciplinas, e sim adaptar sua atuação aos componentes curriculares que estiverem à disposição - a já que, os novos itinerários são recheados de componentes curriculares que não contemplam os conhecimentos científicos e escolares na qual se pauta a formação do docente, fato que tem reverberado em pouca carga horária de aulas aos professores, forçando a atuação docente em componentes curriculares como Projeto de vida, Pensamento computacional e Empreendedorismo. Assim, a redução do currículo a componentes curriculares também reduz a possibilidade de o professor atuar ministrando conteúdos específicos de sua formação. Nesse sentido, a “reforma” do Ensino Médio não traz prejuízos apenas aos estudantes, mas também aos professores.

Outro destaque da Lei 13.415/2017 é a desobrigação da formação de licenciados para atuação na educação profissional, a partir da implementação do notório saber. Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p. 5) apontam que este movimento implica na desqualificação da formação dos estudantes e compromete as bases formativas nas quais se assenta a categoria docente.

[...] demonstra tanto o enaltecimento de saberes relacionados à prática, ao espaço extraescolar, como também o incentivo à participação de voluntários não docentes no processo de ensino, fator que nos leva a questionar o papel atribuído à escola pelos inspiradores da nova Lei; a janela oportunista que se abriu, por exemplo, sobre a docência, visto que o Parecer n.º 95/2016 informa que se beneficiou da “[...] oportunidade para retirar do art. 62 da LDB a exigência de que apenas em universidades e institutos superiores de educação se faça a formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica” (Brasil, 2016a).

A descaracterização da educação dos trabalhadores interessa apenas à preservação da sociedade burguesa e de suas regalias, cabendo à escola orientar o currículo escolar para atender às demandas da elite, com o objetivo de que a classe trabalhadora, diante de um discurso, se esforce para “tornar-se ‘empreendedor de si mesmo’, ‘assumir responsabilidades’, ‘superar suas metas’” (Dardot; Laval, 2017, p. 15).

Conforme exposto, nos estudos realizados por Silva (2018), a autora apresenta a definição de competências e habilidades como formação baseada na lógica de mercado, uma formação que visa ao desenvolvimento das atribuições necessárias para a adaptação e qualificação necessária para o mundo do trabalho.

Para atender às demandas do capital, busca-se apenas formar sujeitos que se adaptem passivamente ao contexto em que se inserem. A formação com vistas à adaptação é uma formação básica, superficial. Contudo, compreendemos a educação e apropriação do conhecimento como primordial, afinal conforme Masson (2015, p. 183) “quanto mais o homem singular tem a oportunidade de se apropriar do que a humanidade produziu em termos de conhecimentos e habilidades, mais ele se torna parte orgânica do gênero humano”.

E tendo esse entendimento como premissa, compreendemos que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2013, p. 14). A educação escolar goza da responsabilidade de transmitir os conhecimentos científicos e a cultura erudita historicamente produzida pela humanidade a todos.

Ao nos referirmos à práxis docente no Ensino Médio, de acordo com a LDB (1996), compreendemos que aos professores compete a tarefa de consolidar e aprimorar os conhecimentos obtidos no ensino fundamental, tal qual preparar o sujeito para a vida e para o mundo do trabalho. Assim, recordamos que já na década de 1990 havia um discurso neoliberal em que a escola passa a ser vista como a responsável em formar mão-de-obra para trabalhar em prol do desenvolvimento econômico. Desse modo, ficaria a cargo da escola e dos professores romper com os atrasos econômicos e a diminuição das desigualdades e da pobreza.

Apoiado na divisão internacional do trabalho, os processos de trabalho passam a ser organizados a partir da flexibilização e do mercado. No Brasil, isso acontece a partir da segunda metade dos anos 1990, com o intuito de inserir-se na organização global, reiterando um período de reestruturação econômica, social e política. Com isso, a função social da escola e conseqüentemente do professor também mudam.

Apesar da mudança na função social da escola e da interferência na atuação do professor, o papel do Ensino Médio continua sendo pensado nos limites de um espaço formativo para o trabalho ou para prosseguimento dos estudos. Contudo, com a Lei 13.415/2017, percebe-se que, à medida que o Ensino Médio retira os fundamentos sistematizados, ele reproduz ainda mais a formação aos direcionamentos da sociedade neoliberal. O que temos é um processo educativo tão flexível, que promove a redução e acentuamento do Ensino Médio para a formação

de competências, para o empreendedorismo e para uma constante adaptação à sociedade.

Aos professores incumbiu-se, juntamente com a escola, a responsabilidade de mudar as condições econômicas e sociais do país, à vista de um processo fortíssimo de precarização das condições de trabalho. E este movimento vem se estreitando e se remodelando no decorrer das décadas, em especial, no período de 2016-2022, pós-*impeachment*, com os governos ultraliberais sendo instaurados no Estado brasileiro. Durante os governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), diversos direitos foram retirados da classe trabalhadora: a estagnação orçamentária de investimentos em saúde, educação e infraestrutura, reduzindo os repasses para áreas consideradas prioritárias pela população, a implantação do trabalho intermitente e da terceirização irrestrita bem como a privatização de empresas estatais como o Correios, Telebrás e Eletrobrás, por meio de Leis como: Emenda Constitucional Nº 95 de 15 de dezembro de 2016 – popularmente conhecida como “PEC do teto de gastos”¹, Reforma Trabalhista, Lei 13.467/2017, regulamentação do trabalho intermitente com Lei 13.429/2017 e a Emenda Constitucional Nº 103 de 12 de Novembro de 2019, a qual aborda assuntos acerca da previdência social brasileira.

Concomitante a isso, no ano de 2017, tivemos aprovação da Lei 13415/2017 e, em seguida, no ano de 2018, da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que afeta diretamente a qualidade da educação dos filhos da classe trabalhadora, de forma que, nega lhes o direito ao acesso à cultura historicamente produzida. Ao se organizar por competências e habilidades, tais normativas direcionam a educação para o desenvolvimento de características como individualidade, flexibilidade e adaptação que são valorizadas pelo capital. Com relação à Lei 13.415/2017, o que vemos é ainda mais grave, a partir da introdução de itinerários formativos, a regulamentação do notório saber e a diminuição da carga horária, as perdas para a educação média são gritantes.

Entende-se, por essa razão, que é importante a discussão da Lei 13415/2017, perante esse cenário de acirramento das premissas de mercado na educação e nas formações dos professores. Assim, levantou-se como questão orientadora da

¹A Emenda Constitucional 126/2022, conhecida como “PEC da Transição”, definiu, dentre outras coisas, que a regra do teto de gastos federal criado pela EC 95/2016 será substituída por um novo arcabouço de regras fiscais, por meio de envio de Projeto de Lei Complementar (PLC) ao Congresso Nacional até agosto de 2023.

pesquisa: Quais orientações políticas norteiam a formação da classe trabalhadora? Quais as implicações da Lei 13415/2017 ao trabalhador docente no estado do Paraná? Apresenta-se como objetivo geral de pesquisa analisar as orientações políticas das atuais diretrizes de formação brasileira com vistas a discutir a formação e a práxis do trabalhador docente no Paraná com base na Lei 13.415/2017. Como objetivos específicos destaca-se: 1. Identificar a influência política e econômica nas relações Estado e sociedade para formação do novo tipo trabalhador no Brasil. 2. Discutir acerca da formação para o trabalho da classe trabalhadora. 3. Compreender as características da formação do trabalhador docente no âmbito da Lei 13.415/2017 no estado do Paraná.

Na conjuntura atual, com o intuito de desvelar de que maneira a “reforma” implicará na formação dos professores e, conseqüentemente, na práxis docente perante a Lei 13.415/2017. Para isso, optou-se pelo método materialista histórico-dialético com o objetivo de analisar o objeto e compreender a realidade no qual ele se insere, seu conteúdo e suas relações.

Frigotto (2000, p. 73) afirma que a dialética materialista se trata de uma postura, uma forma de ver o mundo, um método que permite ir à raiz da realidade e que se utiliza da práxis com intuito de transformar a realidade.

[...] a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica" (Frigotto, 2000, p. 73).

Ao escolher utilizar a concepção materialista histórica tendo como objeto de investigação compreender como a Lei 13.415 de 2017 implica na formação e na práxis dos professores, é importante reportar-se ao contexto social, econômico e político no qual este trabalhador se insere, pois, a análise do processo de produção de conhecimento está condicionada ao modelo de produção ao qual o objeto se insere.

Para isso, conforme Kuenzer (2008), as categorias de análise são elaboradas com o intuito de analisar os fenômenos existentes no meio social em suas múltiplas facetas e sua generalidade, observando as relações homem - natureza, homem - homem e homem - economia. São categorias de análise: trabalho; práxis; mediação; hegemonia; contradição; totalidade e reprodução. Tendo a compreensão que o objeto

abordado perpassa por mais de uma categoria, pois as categorias do método estão entrelaçadas.

Por essa razão, se pode destacar, a categoria mediação que auxilia na compreensão do conjunto de relações que o objeto investigado realiza com os demais fenômenos e com a totalidade (Kuenzer, 2008).

A categoria totalidade foi utilizada com vistas a compreender o processo no qual a práxis docente se insere, pois, ela auxilia na compreensão do todo, como o objeto se apresenta e a partir do que ele apresenta, busca-se as relações que ele se compõe, buscando sair da aparência para a essência, no intuito da ontoprática.

Conforme Kosík (1969), ao nos referirmos à categoria práxis, estamos diretamente nos referindo “à esfera do ser humano”, que significa dizer que a realidade ontológica do ser humano, a sua existência se manifesta e se realiza na realidade. O homem cria a realidade, e é por meio do trabalho que ele elabora a realidade em que se insere. A práxis se articula a todas as manifestações do homem, sua objetividade, suas angústias, medos, alegrias, projetos e valores, é isso que determina a sua totalidade.

Assim, a práxis compreende - além do momento laborativo - também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como "experiência" passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. (Kosík, 1969, p. 204).

Segundo o autor, a práxis ao mesmo tempo que cria a realidade humana, transparece a sua essência: “A práxis não é o encerramento do homem no ídolo da socialidade e da subjetividade social: é a abertura do homem diante da realidade e do ser.” (Kosík, 1969, p. 205).

“O homem não é apenas uma parte da totalidade do mundo: sem o homem como parte da realidade e sem o seu conhecimento como parte da realidade, a realidade e o seu conhecimento não passam de mero fragmento. Já a totalidade do mundo compreende ao mesmo tempo, como momento da própria totalidade, também o modo pelo qual a realidade se abre ao homem e o modo pelo qual o homem descobre esta totalidade.” (Kosík, 1969, p. 207).

Nesse sentido, a construção do conhecimento, diante de uma perspectiva histórico-dialética, tem o compromisso de desvelar o que a realidade do homem

apresenta, verificar as múltiplas determinações sendo elas econômicas, políticas, históricas e sociais que estão presentes nesse objeto. Evidenciando, assim, a diferença entre o que a realidade aparenta e o que ela é, da relação entre aparência e essência.

Kosík (1969) afirma que a totalidade não se trata de abordar todos os fatos presentes na realidade, mas de entender como ela se desenvolve, se estrutura, se cria e se relaciona com os fatos.

A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta. Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade, quer se trate da física ou da ciência literária, da biologia ou da política econômica, de problemas teóricos da matemática ou de questões práticas relativas à organização da vida humana e da situação social. (Kosík, 1969, p. 36).

Assim, com base nos escritos do autor, apreender a totalidade não significa corresponder a toda a realidade, mas desvelar aquilo que está imbricado e pouco à mostra diante dos discursos hegemônicos capitalistas.

Com vistas à discussão dos parágrafos anteriores, uma pesquisa materialista histórica deve se pautar pelas necessidades e preocupações da classe trabalhadora acerca de melhores condições de sobrevivência. Nesse sentido, a formação docente é analisada diante de suas relações e interferências com as nuances da nova forma de governar, a partir da intensificação do neoliberalismo e nas mudanças recentes do mundo do trabalho. O foco será dado à formação docente a partir da Lei 13.415/2017, visando compreender quais as influências políticas, econômicas e sociais reverberam nas orientações para formação e, conseqüentemente, a práxis docente com a Lei 13.415/2017.

O cenário, no qual o objeto de pesquisa se insere, tem como delimitação temporal os anos de 2016 a 2022. A escolha desse recorte deu-se devido às mudanças econômicas, sociais e políticas, tais quais: o aumento da informalidade, a flexibilidade nas relações de trabalho, a precarização, o subemprego, o aumento do

desemprego, a alta rotatividade de funcionários decorrentes do avanço da extrema direita ao poder ocorridas no período e que, conseqüentemente, afetaram também a categoria docente.

O Paraná acompanhou os direcionamentos federais de mudanças do modelo trabalhista. Durante os governos Beto Richa (2011-2014 a 2014-2018), o governador preso por desvio de dinheiro público, fraude em obras públicas e por favorecer empresas, traçou uma guerra generalizada com os servidores públicos, em especial, contra os professores – a culminou no massacre de 29 de abril de 2015 (APP-SINDICATO, s/d).

O governo Ratinho Junior (2019-2022...) que se estende até os momentos atuais, deu continuidade ao processo de desvalorização dos servidores públicos². Outro fator que deve ser levado em conta é que o governo Ratinho Júnior se direciona por uma vertente de governo extremamente conservador, alinhado ao governo Bolsonaro, o que resultou na venda parcial e diminuição de controle do Estado na Companhia Paranaense de Energia (COPEL), a terceirização do sistema previdenciário, a extinção do Fundo de Atendimento à Saúde dos Policiais Militares do Paraná, dentre outras. Vale destacar que, durante a pandemia, diversos funcionários foram demitidos de escolas cerca de 8.300 trabalhadores tiveram seu contrato encerrado, como aponta a APP-Sindicato³.

Diante desse recorte, é essencial abordar o caráter histórico do objeto, visto que essa delimitação temporal foi escolhida por considerar um período de maior acirramento nas mudanças do trabalho com base em autores como Antunes (2020) e Pochmann (2022); e para que seja possível uma análise aprofundada da temática dentro das condições necessárias para sua realização. Entretanto, entendemos que o processo histórico é um movimento constante.

Segundo Frigotto (2000, p. 76), “a concepção materialista histórica, respectivamente, se fixa na essência, no mundo real, no conceito, consistência real, na teoria, na ciência”. Isto é, o desenvolvimento do conhecimento científico se baseia na materialidade e na conjuntura histórica no qual ele está inserido, assim como carrega em si os valores, a cultura, todo o trabalho das gerações anteriores.

²Mais informações em: <<https://appsindicato.org.br/ratinho-jr-quer-dar-novo-calote-no-funcionalismo-publico/>>. Acesso em: 19 jan. 2024.

³Mais informações em: <<https://appsindicato.org.br/governo-ratinho-jr-demite-covardemente-funcionarios-de-escola-em-plena-pandemia/>>. Acesso em: 07 ago. 2023.

A conjuntura na qual se apresenta a Lei 13.415/2017, a partir da ascensão de Michel Temer à presidência do Brasil, demonstra um direcionamento ainda maior das políticas públicas a um novo modelo neoliberal, fortalecendo uma série de medidas que viabilizaram a estagnação dos investimentos nos setores sociais.

a ascensão de Michel Temer à presidência da república em 2016, após o impeachment e apoiada em um processo de mudanças em estreita articulação às demandas do capital, efetivou-se por meio de uma correlação de forças direcionadas à naturalização de expansão da apropriação do fundo público pelo capital e, novamente, pela contraposição às conquistas sociais — especialmente àquelas decorrentes da Constituição Federal de 1988 — expressas por políticas de ajustes neoliberais (Dourado, 2019, p. 10).

Conforme Puello-Socarrás (2022), durante o século XXI, houve algumas mudanças no modo de produção capitalista e também no neoliberalismo. O capitalismo, com o passar dos anos, se modifica e se transfigura conforme as demandas sociais e históricas da sociedade. O autor afirma que, após os anos 2000, entramos numa era no capitalismo de “acumulação empreendedora”, no qual, a governança do Estado pauta-se conforme as medidas de gestão do setor empresarial, proporcionando, assim, a abertura do Estado para o setor privado na organização das políticas públicas e reverberando, sobretudo, na mercantilização dos direitos sociais. Em síntese, o Estado empreendedor preza pela efetivação das leis de mercado, ausentando-se da responsabilidade com o social, no sentido de incutir no indivíduo a busca por novas formas de sustento, aprofundando ainda mais a sua exploração.

Esta estrutura sociopolítica para se manter vigente lhe resulta imprescindível, por um lado, gerir taticamente (no curto prazo) o cenário da insegurança social intensiva e estendida, acentuada pelo próprio neoliberalismo; e, pelo outro, continuar norteando - avançando - na edificação estratégica (no longo prazo) de Sociedades de Mercado (Puello-Socarrás, 2021, p. 57).

Tendo em vista esse movimento, Castanha (2011) afirma que as leis representam o projeto de uma sociedade, expressam interesses públicos e privados, preconceitos, sonhos, direitos e deveres. A legislação, o conjunto de leis, portanto, buscam mediar os interesses individuais e coletivos de uma sociedade, tendo o Estado o papel de mediador. O autor complementa dizendo que “[...] toda a legislação traz em si as características da sociedade que a produz”, ou seja, a legislação é uma produção histórica e humana (Castanha, 2011, p. 315).

Podemos, dessa maneira, afirmar que a criação das leis se baseia nos interesses da classe que a escreve, assim, compreendendo a legislação “mais como um espaço de conflito do que de consenso” (Castanha 2011, p. 319). As políticas públicas, em especial as políticas educacionais, são a representação das relações de classe.

Nesse sentido, pensando o Estado como responsável pela organização dos interesses das classes, tem como responsabilidade a produção de leis e normas para estabelecer as condutas e direcionamentos do convívio em sociedade. E, entendendo que, em muitas vezes, o Estado prioriza apenas os interesses da classe dominante, a construção da legislação se pauta no que é bom para essa classe. A partir disso, elencamos relevância da categoria contradição na tentativa de entender quais são os objetivos e perdas para a formação dos professores e para a sociedade trazidas pela Lei 13.415/2017.

Contradição: “a totalidade sem contradição é vazia, inerte”, como afirma Hegel, nada existe, no céu e na terra, que não contenha em si o ser e o nada; assim, nada existe no mundo que não seja um estado intermediário entre o ser e o nada, mas não como “mistura, mas enquanto relação ativa de contrários em busca de superação, mesmo que conservando o que cada um tem de determinado: a incessante conversão de um no outro, e exclusão ativa (Lefebvre, 1979:190-193). Por isso, a pesquisa deverá buscar a todo momento o movimento, a ligação e a unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, destroem ou se superam; as determinações mais concretas contém, superando-as, as determinações mais abstratas; assim, o pensamento deverá mover-se durante o transcurso da investigação, entre os pólos dialeticamente relacionados, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade; [...], buscando não explicações lineares que “resolvam” as tensões entre os contrários, mas captando a riqueza do movimento da complexidade do real, com suas múltiplas determinações e manifestações (Kuenzer, 2008, p. 63).

Logo, é de extrema relevância conhecer como se organiza o Estado moderno e como se relaciona com a educação, e compreender o seu papel de amenizar as discrepâncias existentes entre as classes. Contudo, apoiados nos escritos de Masson (2013), o Estado, no capitalismo, visa apenas amenizar as consequências do capital, sem buscar superá-las.

Muitos pesquisadores, professores e pessoas ligadas à educação têm se debruçado em discutir acerca das consequências da Lei 13.415/2017 para os estudantes. Contudo, pouco tem se observado na literatura as consequências para o

trabalhador docente com relação à sua formação e sua práxis. É necessário deixar claro que a Lei 13.415/2017 vem como forma de atender às necessidades exigidas pelo capital de um novo tipo de trabalho: informal, flexível, precarizado e instável, colocando a responsabilidade na escola de preparar os trabalhadores rotativos, com menor qualificação e mais mal-remunerados (Antunes, 2020) para aquilo que o mundo do trabalho⁴ tem exigido.

Diante das contribuições de Frigotto (2000, p. 75), entendemos que com base em uma perspectiva materialista histórica os pensamentos, desejos e ações do Estado e do homem em específico são “o reflexo” da realidade e leis dos processos que se passam no mundo exterior”. E continua dizendo que “a dialética se situa, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 2000, p. 75). Nesse sentido, o reflexo citado pelo autor, não representa toda a realidade, mas uma parte subjetiva capturada pelo homem. A realidade em que o sujeito se insere diz muito sobre seus ideais e concepção de mundo.

Fazer pesquisa com base no materialismo histórico-dialético não corresponde a um fazer metodológico, seguindo à risca o método orientado como se fosse um esquema, mas é vivência, é forma de ver o mundo, analisar nas entrelinhas o que está posto. A educação, por se tratar de um local de reprodução social, estará sempre em disputa. De um lado, a classe trabalhadora lutando por melhores condições de ensino e aprendizagem, do outro, a burguesia oferecendo apenas o essencial para que o trabalhador seja produtivo.

A exemplo, o ano de 2023 marcou-se pela mobilização pela revogação da Lei 13.415/2017⁵. As manifestações ocorreram tendo como pauta a busca por uma

⁴O mundo do trabalho é uma categoria essencial para a sociedade. É um conjunto de fatores que envolve as relações e atividades humanas de trabalho, o ambiente que ocorre, a organização, as normas e exigências, os produtos, as técnicas, a tecnologia, os discursos dentre outras que são produzidos a partir da atividade trabalho.

⁵O CNTE divulgou que no dia 15 de março de 2023 o movimento estudantil promoveria em todo o país atividades em prol da revogação da Lei 13.415/2017. A Lei 13.415/2017, instituída por Michel Temer em 2017, propôs mudanças para o Ensino Médio em todo o país. Em 2023, com a vitória do presidente Lula, reacendeu a esperança de um governo democrático, e houve uma série de manifestações para a revogação da “Reforma” do Ensino Médio. Em resposta, o MEC abriu uma consulta pública para a Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, com o objetivo de consultar a comunidade escolar e toda a sociedade. A consulta foi instituída pela Portaria nº 399 e prorrogada pela Portaria nº 7. O MEC realizou diversas ações, como audiências públicas com entidades, conselhos e secretarias de educação, webinários com especialistas, seminários com pesquisadores da Educação (ANPED), reuniões com equipes técnicas de secretarias estaduais de educação, reuniões com

educação de qualidade a todos e melhores condições aos professores, visto que a Lei flexibiliza o currículo do EM, retirando disciplinas científicas em favor de componentes curriculares sem relevância científica e formativa, fazendo com que muitos professores tenham que assumir disciplinas incondizentes com sua área de formação e/ou trabalhar em diversas escolas para fechar a carga horária. O movimento foi tão grande que repercutiu na difusão de uma consulta pública acerca da Lei, resultando em algumas mudanças, sobretudo na carga horária mínima para a formação básica que antes era de 1.800 horas passando para 2.400 horas, mas que ainda perpetuam as desigualdades escolares.

Nesta perspectiva, a práxis docente tem acompanhado as premissas neoliberais, estando cada vez mais condicionada às situações precárias de trabalho, tal qual ao aumento da jornada, a baixa remuneração, contratos temporários e a destruição da carreira, as incertezas do mercado, a luta pela garantia de seus postos de atividade e a pressão pelos índices nas avaliações externas, alto nível de controle, perda da autonomia docente e excesso de tarefas, conforme as autoras Silva, Gomes e Motta (2020) tem discutido.

As novas configurações do trabalho têm acentuado o processo de precarização da atividade docente, o que remete diretamente à qualidade de educação que será ofertada à classe trabalhadora. Assim, considerando o processo de mudança e adequação do Ensino Médio as premissas do capital não se baseiam apenas na Lei 13.415/2017, esta pesquisa buscará dados que contribuam com reflexões que favoreçam elevar as condições da prática docente e, conseqüentemente, a qualidade da educação no Ensino Médio como um todo.

Contudo, um estudo de políticas educacionais pautada no materialismo histórico-dialético deve ter como horizonte a emancipação humana das amarras capitalistas, no sentido de construir uma sociedade para além do capital, uma sociedade mais humana e igualitária.

1.1 JUSTIFICATIVA DE PESQUISA

representações dos movimentos de estudantes do Ensino Médio, dentre outras ações. Para mais informações: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75841-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio-cnte-e-movimento-estudantil-se-unem-em-ato-no-dia-15-de-marco>> e <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/mec-inicia-consolidacao-de-relatorio-sobre-consulta-publica>>. Acesso em: 19 jan. 2024.

Como resultado de um processo histórico e gradativamente construído, a minha trajetória acadêmica vem revelando o meu interesse em discutir políticas públicas, por entender que são elas que direcionam qual será a educação ofertada. Por essa razão, este estudo vem ao encontro das pesquisas que foram realizadas durante a graduação, incluindo o trabalho de conclusão de curso, o qual abordou o empresariamento da educação e suas implicações para a práxis docente nas universidades públicas.

Saliento que o meu interesse em estudar as questões da práxis dos docentes surge ainda na adolescência, ao observar o constante ataque à categoria, durante o Massacre do Centro Cívico, em 2015, Curitiba/PR. Naquele ano, na data de 29 de abril, centenas de professores e funcionários da escola que participaram da manifestação contra a retirada de direitos foram alvejados com bomba de gás lacrimogêneo e bala de borracha pela polícia a mando do governador da época, Beto Richa e do Secretário de Segurança, Fernando Francisquini. O segundo mandato de Beto Richa (2015-2018) foi marcado por uma série de medidas de ajuste fiscal. Dentre elas: corte de 30% dos investimentos em todas as áreas do estado, exceto saúde e segurança pública, implantação de contribuição para a previdência de funcionários estaduais inativos e o adiamento do pagamento de férias (realizado somente quando a greve já estava em curso). Contudo, o pior ainda estava por vir: em fevereiro de 2015, Beto Richa envia a Assembleia Estadual novas medidas:

(1) Medidas de natureza fiscal e parafiscal, como o parcelamento de débitos tributários e a “Nota Paraná” (iniciativa que visa a estimular a emissão de notas fiscais em operações comerciais e de consumo, evitando práticas de sonegação); (2) Medidas que afetavam gratificações por tempo de serviço dos servidores públicos da ativa, como o fim dos quinquênios (gratificação de 5% do salário-base incorporada à remuneração do servidor a cada cinco anos, até o limite de 25%) e a redução dos anuênios (gratificações devidas aos servidores a partir do 31º ano de serviço público, de 5% ao ano, até o limite de 25%); (3) Medidas que afetariam a Previdência dos servidores: estabelecia-se o teto da previdência social (R\$ 4.663,75 em valores atualizados) como limite às aposentadorias dos futuros servidores e cogitava-se a criação de um fundo previdenciário paralelo, a ser gerido por entidade a ser criada (a PREVCOM), de modo que o servidor optante teria de contribuir com 11% da remuneração para o órgão gestor (o ParanáPrevidência) e 7,5% para a PREVCOM, totalizando 18,5% de desconto mensal sobre valor bruto da remuneração. Insidiosamente, as mensagens continham uma autorização para dissolver o Fundo Previdenciário dos atuais servidores (superavitário, àquele tempo, em aproximadamente R\$8 bilhões); (4) Outras medidas administrativas colaboraram para a instauração de movimentos de paralisação e de greve: por exemplo, a

dispensa de 30% do pessoal contratado pelo governo Richa em regime precário (em regime de urgência, via processo seletivo simplificado) no início do ano letivo de 2015, sem perceber as devidas verbas indenizatórias – o que, segundo a APP-Sindicato, deixou as escolas públicas estaduais sem condições materiais e de pessoal para retomar as atividades em 2015; a subordinação de todas as Universidades Estaduais ao Conselho de Gestão Administrativa e Fiscal do Estado, restringindo de forma inconstitucional o exercício da autonomia administrativa e financeira das Universidades, sem qualquer diálogo com a comunidade acadêmica (a não ser pela discreta participação de uma associação de Reitores, com baixa representatividade da pluralidade de interesses da comunidade acadêmica). (Corrêa, 2015, p. 319).

A manifestação ocorria na tentativa de impedir que esse “pacotão” fosse aprovado. Entretanto, apesar da pressão da bancada opositora e de todo o caos que ocorria do lado de fora, o presidente da Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), Ademar Traiano (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB) deu continuidade e aprovou a PL. (APP-Sindicato, s/d).

Como filha de pais trabalhadores, formada pela escola pública, observava o constante processo de desvalorização dos professores – o que gerava um incômodo como estudante, pois não era compreensível como uma categoria que forma as demais poderia ser tão desvalorizada. Hoje, após desenvolver estudos e vivenciar reflexões acadêmicas e científicas na Universidade, fundamental espaço para a formação, compreendo se tratar de um projeto e um modelo de sociedade.

A temática acerca da formação e da práxis dos professores faz-se extremamente urgente e atual dentre as condições políticas, econômicas e sociais no qual estamos inseridos. Diante da complexidade do capitalismo, a classe trabalhadora, logo, os docentes trabalhadores, se colocam à frente de um futuro de incertezas, tendo seus direitos trabalhistas duramente violados por meio de ações de desmontes de um governo ultraneoliberal e conservador.

A crise econômica, social e política que tem tomado conta do país nos últimos anos teve como cerne a intensificação e a flexibilização das relações de trabalho, direcionando e aprovando “Reformas” que aniquilaram o pouco de dignidade que os trabalhadores tinham. “Reformas” essas como já comentamos: a “reforma” da previdência - Emenda Constitucional Nº 95 de 15 de dezembro de 2016, “reforma” trabalhista - Lei 13.467/2017 e Lei da terceirização - Lei 13.429/2017, todas apresentadas como a única solução para que o país superasse a crise, cujas mudanças orientaram a trabalhos cada vez mais precarizados e instáveis,

flexibilização da jornada de trabalho, um vangloriar da pejetização⁶, trabalhos intermitentes e a liberação irrestrita da terceirização. Assim como novas formas de trabalho, materializada pela venda da força de trabalho sem nenhuma garantia, sem contrato ou direitos.

Estas mudanças no mundo do trabalho apontam para uma fase do capitalismo ainda mais agressiva, onde nem mesmo o setor público se salva. Neste sentido, entende-se a relevância da elaboração desta pesquisa no intuito de contribuir com o processo de reflexão dos docentes acerca de sua práxis. Também se justifica por registrar a atividade docente na atualidade, assim como servir de registro sobre este momento histórico que estamos vivenciando. Para mim, este trabalho tem importância em agregar as minhas compreensões acerca do mundo do trabalho, ainda explorar sobre a temática das condições da atividade da categoria docente, na qual a pesquisadora se insere.

Entendemos que o trabalho, de modo geral, tem acompanhado as premissas neoliberais, assim como a práxis dos professores. Estando cada vez mais condicionado às incertezas do mercado de trabalho e às situações intensificadas de trabalho, como aumento da jornada, baixa remuneração, contratos temporários e a destruição da carreira, a luta pela garantia de seus postos de trabalho e a pressão pelos índices nas avaliações externas, colocam o docente a aceitar tais condições, uma vez que o convencimento para isso é muito forte.

Com o intuito de aproximar a discussão à realidade em que vivo, optei por voltar à pesquisa ao estado do Paraná, que é onde resido. O meu interesse surge também a partir da participação no Projeto de Extensão Reflexões sobre o Trabalho Pedagógico dos Pedagogos na Rede Estadual de Educação: A Práxis e a Formação Continuada em Discussão em consonância à participação no Grupo de Pesquisa EMPesquisa. A participação nesse projeto e grupo me instigou a querer pesquisar acerca das condições das atividades docentes e a formação dos professores no Paraná.

⁶O termo pejetização remete a contratação Pessoa Jurídica contratada no lugar de Pessoa Física com o objetivo de burlar o contrato de trabalho em benefício ao contratante. Trata-se de uma prática utilizada pelos empregadores para diminuir os custos e os direitos trabalhistas dos empregados, os famosos MEIs, ao invés de contratos tradicionais com contratos de trabalho exclusivos com a empresa. No entanto, a pejetização é crime de acordo com o Artigo 203 do Código Penal, uma vez que fere os direitos assegurados pela legislação trabalhista. Vale lembrar que a “Reforma” Trabalhista pela lei 13467/2017, possibilita a contratação de empresas para atividade-fim, no entanto, estabelece que a contratação de ex-funcionários se dê após 18 meses desde a demissão.

A implementação da Lei 13.415/2017 no estado do Paraná em consonância com os princípios da nova gestão pública pautadas no neoliberalismo, trouxe mudanças significativas à atividade do professor e à formação dos docentes, assim como a intensificação da práxis docente por conta da diminuição da carga horária de disciplinas científicas, condições e contratações precarizadas e flexíveis, conforme apontado pelos informativos do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná - APP-Sindicato.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Para realizar a pesquisa e contemplar os objetivos propostos, optamos por uma pesquisa bibliográfica e análise documental. Partindo do materialismo histórico-dialético, o pesquisador deve considerar, segundo Lima e Miotto (2017, p. 38), que "a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório." Há extrema importância em delimitar os caminhos que serão percorridos durante o processo de pesquisa, tendo como compromisso o "exame minucioso das obras selecionadas" (Lima; Miotto, 2017, p. 42) com o intuito de revisar conceitos e conhecimentos de forma crítica.

O método dialético implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão (Lima; Miotto, 2017, p. 40).

A pesquisa não pode e nem deve ser neutra, pois o autor deve ser ativo em sua escrita, deixando claro seus ideais, objetivos e posições, e traçar uma análise a partir dos aspectos histórico, identitário e ideológico.

Desse modo, ao considerar a pesquisa qualitativa, todo objeto de estudo apresenta especificidades, pois ele:

- a) é histórico – está localizado temporalmente, podendo ser transformado;
- b) possui consciência histórica – não é apenas o pesquisador que lhe atribui sentido, mas a totalidade dos homens, na medida em que se relaciona em sociedade, e confere significados e intencionalidades a suas ações e construções teóricas;

- c) apresenta uma identidade com o sujeito –ao propor investigar as relações humanas, de uma maneira ou de outra, o pesquisador identifica-se com ele;
- d) é intrínseca e extrinsecamente ideológico porque “veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete resiste aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes” (MINAYO, 1994, p. 21);
- e) é essencialmente qualitativo já que a realidade social é mais rica do que as teorizações dos estudos empreendidos sobre ela, porém isso não exclui o uso de dados quantitativos (MINAYO, 1994). (Lima; Miotto, 2017, p. 38/39).

Essa pesquisa buscou investigar as implicações da “reforma” do Ensino Médio, Lei 13.415 de 2017, para a formação e a práxis dos trabalhadores docentes no estado do Paraná. Para isso, foram realizados dois levantamentos, o primeiro ocorreu ainda no início da pesquisa onde se utilizou o descritor *Trabalho docente no Ensino Médio*, no período de 2016 a 2022 na área de pesquisa em educação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Capes.

No primeiro catálogo, foram encontrados 155 resultados. Ao refinar a pesquisa para Programa de Pós-graduação em Educação encontrou-se 71 resultados, no qual 2 foram pré-selecionados pelo título, mas todos foram descartados a partir da leitura do resumo por não se enquadrarem aos objetivos da pesquisa.

No Banco de Dados de Teses e Dissertações da Capes, com o uso do mesmo descritor, foram encontrados 507.289 resultados. Aplicando o refinador para Programas de Pós-graduação em Educação, obteve-se 11.206 resultados, ao refinar novamente para Área de Conhecimento em Educação e para Área de Concentração em Educação obteve-se 6.307. Desses 6.307, foram pré-selecionados por meio do título 44 obras. Delimitamos 5 dessas obras selecionadas para o uso por meio da leitura dos resumos, pois, atendiam aos objetivos propostos para a pesquisa. As demais foram excluídas, constatando que os objetivos da pesquisa não se encaixavam, não havia diálogo com a metodologia utilizada e a com a base teórica, assim como obras que não estavam disponíveis para consulta.

Quadro 1 – Produções acerca da temática Trabalho docente no Ensino Médio do período de 2016 - 2022 - Primeiro levantamento (continua)

TÍTULO	AUTOR	ANO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	DISPONÍVEL EM:
1. O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SANTA CATARINA: EMBATES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES À VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES	ENADIR DA SILVA CABRAL	2016	Mestrado	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3851462
2. RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO NO SETOR PÚBLICO: PROFESSORES E PROFESSORAS NO ENSINO MÉDIO	GABRIELA MARINO SILVA	2017	Mestrado	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5721950
3. FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DE SANTA CATARINA E RIO GRANDE DO SUL	EDNA NATORIA FELISBINO GHIZZO	2017	Mestrado	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5485400
4. TRABALHO DOCENTE E SAÚDE MENTAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES E PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL	MARLON FREITAS DE CAMPOS	2018	Mestrado	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5599289

Quadro 1 – Produções acerca da temática Trabalho docente no Ensino Médio do período de 2016 - 2022 - Primeiro levantamento

5. VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA E PERNAMBUCO: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE CONDIÇÕES DE TRABALHO	A	DOUGLAS FIGUEIREDO BRESSAN	2019	Mestrado	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8405192
---	---	----------------------------	------	----------	---------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base em levantamento de dissertações e teses no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Capes.

No entanto, no decorrer da pesquisa, após o exame de qualificação, com o intuito de adensar a discussão teórica, foi necessário de realizar um novo levantamento bibliográfico. Agora, utilizando o descritor *Formação Docente no Ensino Médio*, novamente com a delimitação temporal de 2016 a 2022 no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Capes.

No total, foram encontrados 1676 resultados no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Capes a partir do novo descritor. Ao aplicar o refinador *Área de Conhecimento em Educação* obteve-se 593 resultados. Novamente, ao definir para *Programas de Pós-graduação em Educação*, obteve-se 380 resultados e para *Área de Concentração em Educação*, 277 resultados. Por fim, ao colocar os três refinadores juntos obtivemos 204 resultados. Desses 204, foram pré-selecionados por meio do título 11 obras. Selecionamos a partir da leitura dos resumos 3 obras, pois, atendiam aos objetivos propostos para a pesquisa. As demais foram excluídas, constatando que os objetivos da pesquisa não se encaixavam, não havia diálogo com a metodologia utilizada e com a base teórica, assim como obras não disponíveis para consulta.

Quadro 2 – Produções acerca da temática Formação docente no Ensino Médio no período de 2016 - 2022

TÍTULO	AUTOR	ANO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	DISPONÍVEL EM:
1. FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DE SANTA CATARINA E RIO GRANDE DO SUL	EDNA NATORIA FELISBINO GHIZZO	2017	Mestrado	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5485400
2. A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA E PERNAMBUCO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO	DOUGLAS FIGUEIREDO BRESSAN	2019	Mestrado	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8405192
3. FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE HUMANIDADES DO ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DO SUL DO BRASIL	FERNANDO FABICHAKI PEREIRA	2020	Mestrado	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/90029a80-086f-43c3-9330-c96d343542b5

Fonte: Elaborado pela autora, com base em levantamento de dissertações e teses no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Capes (2024).

Esse novo levantamento permitiu constatar que a partir do descritor *da Formação docente no Ensino Médio*, há menos pesquisas disponíveis quando comparado ao descritor *Trabalho docente no Ensino Médio*.

Em consonância com o levantamento bibliográfico e, considerando que as legislações também são documentos, optamos pela análise de documentos de políticas. Segundo Castanha (2011), a análise da legislação importa por se tratar da representação dos direitos fundamentais de uma sociedade, sendo totalmente influenciada pelo modelo de produção no qual se insere. As leis são o reflexo da sociedade, carregam em si características, valores e costumes de um determinado grupo. Ao nos propormos entender como a formação e práxis docente tem se

caracterizado na sociedade atual, é necessário entender como a legislação a apresenta. O autor complementa dizendo que:

Não basta interpretar a lei pela lei. É preciso compreender as várias dimensões e analisar as ações dos elementos envolvidos no processo de discussão, aprovação e execução. Daí a importância de se fazer a devida contextualização, levando em conta os aspectos, políticos, econômicos, sociais, culturais, religiosos, morais etc. (Castanha, 2011, p. 318).

A Lei é dialética, portanto, está em constante mudança, pode agir como mediadora de conflitos ou privilegiar determinada classe, espaço de contradição ou de consenso. Assim, buscou-se, por meio da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), da Emenda Constitucional Nº 95 de 15 de dezembro de 2016, da Lei 13.467/2017, da Lei 13.429/2017⁷ e da Lei 13.415/2017 com o objetivo de responder as questões norteadoras: Quais orientações políticas norteiam a formação da classe trabalhadora? Quais as implicações da Lei 13415/2017 ao trabalhador docente no estado do Paraná?

Quadro 3 – Documentos de políticas escolhidos para analisar a formação do novo tipo de trabalhador (continua)

DOCUMENTO	ANO	ESPECIFICAÇÃO
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	1988	Estabelece direitos e liberdades básicas do Estado Republicano Brasileiro, garantindo igualdade e direitos sociais a todos os cidadãos.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Emenda Constitucional Nº 95 de 15 de dezembro de 2016	2016	Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.
Lei 13.467/2017	2017	Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.
Lei 13.429/2017	2017	Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros.

⁷ Diante da onda de ataques aos direitos trabalhistas ocorridos no período de 2016 a 2022, elenca-se também a Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019, que altera o sistema de previdência social, estabelecendo regras de transição e disposições transitórias.

Quadro 3 – Documentos de políticas escolhidos para analisar a formação do novo tipo de trabalhador

Lei 13.415/2017	2017	Altera as Leis n ^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n ^o 5.452, de 1 ^o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n ^o 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n ^o 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Base Nacional Comum Curricular	2017	Tem caráter normativo ao definir o conjunto de conhecimentos e a progressão das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas em todos os estudantes ao longo da Educação Básica - Educação Infantil e Ensino Fundamental, em diferentes modalidades de ensino.
Resolução CNE/CP N ^o 2/2019	2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Parecer CNE/CP N ^o 22/2019	2019	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Resolução CNE/CP N ^o 1	2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
Parecer CNE/CP N ^o 14/2020	2020	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
Referencial Curricular Para o Novo Ensino Médio do Paraná	2021	Documento próprio do estado do Paraná acerca da Lei 13.415/2017 visando nortear e auxiliar a prática docente, de coordenadores pedagógicos e diretores quanto ao desenvolvimento das atividades educativas.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em levantamento de documentos de políticas (2024).

Com o intuito de aproximarmos a pesquisa à realidade paranaense, foi realizado um levantamento de informativos no site da APP-SINDICATO, a fim de angariar dados atuais acerca da temática, a partir dos seguintes descritores: *Formação, Reforma do Ensino Médio e Novo Ensino Médio*. No qual, a partir da leitura do título foram selecionados 32 informativos que foram filtrados por meio da leitura do informativo por completo, restando 15 que foram utilizados no trabalho. O trabalho

contou com mais 3 informativos que discorreram acerca da conjuntura no estado do Paraná.

Quadro 4: Levantamento de informativos da APP-Sindicato (continua)

TÍTULO	DATA DA PUBLICAÇÃO	DISPONÍVEL EM:
Direção estadual da APP-Sindicato busca respostas para pauta da categoria	11 de agosto de 2021	https://appsindicato.org.br/direcao-estadual-da-app-sindicato-busca-respostas-para-pauta-da-categoria/
PDE: APP constrói emendas para buscar direito ao afastamento e promoção de mestres e doutores	7 de dezembro de 2021	https://appsindicato.org.br/app-constro-i-emendas-para-buscar-direito-ao-afastamento-e-promocao-de-mestres-e-doutores/
APP aciona Ministério Público e Tribunal de Contas para investigar contrato com a Unicesumar	7 de fevereiro de 2022	https://appsindicato.org.br/app-aciona-ministerio-publico-e-tribunal-de-contas-para-investigar-contrato-com-a-unicesumar/
Fora Unicesumar: estudantes se rebelam contra a terceirização de cursos técnicos e boicotam EAD	14 de março de 2022	https://appsindicato.org.br/fora-unicesumar-estudantes-se-rebelam-contra-a-terceirizacao-de-cursos-tecnicos-e-boicotam-ead/
Tchau, Unicesumar: triunfo da luta no CEEP Cascavel mostra o caminho para o estado	14 de abril de 2022	https://appsindicato.org.br/tchau-unicesumar-triunfo-da-luta-no-ceep-mostra-o-caminho-da-luta-para-o-estado/
Itinerários Formativos concretizam empobrecimento curricular denunciado pela APP	18 de agosto de 2022	https://appsindicato.org.br/itinerarios-formativos-concretizam-empobrecimento-curricular-denunciado-pela-app/

Quadro 4: Levantamento de informativos da APP-Sindicato (continua)

Seed suspende o PDE temporariamente; entenda o debate na Justiça	10 de outubro de 2022	https://appsindicato.org.br/seed-suspende-o-pde-entenda-o-debate-na-justica/
Concurso Público: Para professores (as) e pedagogos (as): governo publica edital com 1.256 vagas	23 de março de 2023	https://www.instagram.com/p/CqIxxSGusy/?igshid=MzRIODBiNWFIZA%3D%3D
Educação a Distância na EJA ameaça inclusão de estudantes e carga horária dos(as) educadores(as)	20 de junho de 2023	https://appsindicato.org.br/educacao-a-distancia-na-eja-ameaca-inclusao-de-estudantes-e-carga-horaria-dos-educadores/
Manifesto por uma educação humanizadora em tempos de tecnologias digitais	20 de julho de 2023	https://appsindicato.org.br/manifesto-educacao-humanizadora-em-tempos-de-tecnologias-digitais/
Exclusivo: mais de 70% dos(as) professores(as) da rede estadual relatam adoecimento pelo uso de plataformas digitais, revela pesquisa	3 de agosto de 2023	https://appsindicato.org.br/mais-de-70-dos-professoras-da-rede-estadual-relatam-adoecimento-pelo-uso-de-plataformas-digitais-revela-pesquisa/
Na vanguarda do atraso, Paraná implantou vigilância de professores(as) anos antes de São Paulo.	9 de agosto de 2023	https://appsindicato.org.br/na-vanguarda-do-atraso-parana-implantou-vigilancia-de-professoras-anos-antes-de-sao-paulo/
MP aponta violação da gestão democrática e determina reabertura de turmas fechadas pela Seed em Campo Largo	11 de agosto de 2023	https://appsindicato.org.br/mp-aponta-violacao-da-gestao-democratica-e-determina-reabertura-de-turmas-fechadas-pela-seed-em-campo-largo/

Quadro 4: Levantamento de informativos da APP-Sindicato

Como forma de resistência, no dia 30 de agosto de 2023, os professores da rede pública estadual realizaram o dia de Plataforma Zero# nas escolas	31 de agosto de 2023	https://appsindicato.org.br/pane-no-sistema-professoras-relatam-como-foi-o-dia-de-plataforma-zero-nas-escolas/
Ratinho Jr. quer militarizar mais 25 escolas ainda em 2023	1 de dezembro de 2023	https://appsindicato.org.br/ratinho-jr-quer-militarizar-mais-25-escolas-ainda-em-2023/
Informativos da APP-Sindicato que não fazem parte do levantamento citado acima:		
29 de abril de 2015, o dia do massacre contra os(as) servidores(as) promovido pelo governador Beto Richa no centro cívico de Curitiba, para confiscar a previdência dos trabalhadores	s/d	https://www.applondrina.com/2020/04/28/29-de-abril-de-2015-o-dia-do-massacre-contra-osas-servidoresas-promovido-pelo-governador-beto-richa-no-centro-civico-de-curitiba-para-confiscar-a-previdencia-dos-trabalhadores-001/
Ratinho Jr. sinaliza novo calote no funcionalismo público	13 de janeiro de 2021	https://appsindicato.org.br/ratinho-jr-quer-dar-novo-calote-no-funcionalismo-publico/
Governo Ratinho Jr demite, covardemente, funcionários(as) de escola em plena pandemia	30 de abril de 2021	https://appsindicato.org.br/governo-ratinho-jr-demite-covardemente-funcionariosas-de-escola-em-plena-pandemia/

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento de informativos da APP-Sindicato (2024).

Com base em Shiroma, Campos e Garcia (2005), para analisar um documento pautado pelo materialismo histórico-dialético, o pesquisador deve ponderar de maneira crítica, as narrativas reprodutoras dos discursos hegemônicos do Capital, buscando refletir acerca do objeto e desvelar os reais significados e objetivos do documento.

Nesse sentido, podemos destacar que a realidade não se apresenta de forma escancarada, é preciso compreender as várias dimensões que influenciam a elaboração de documentos e analisar as ações dos envolvidos no processo de elaboração, assim como as autoras Noma, Koepsel e Chilante (2010) apresentam:

Levando em consideração que a realidade não se revela de forma imediata, não basta a simples leitura para a apreensão dos conteúdos e para a atribuição de significados aos documentos de políticas educacionais. Aparência e essência, elementos de um mesmo fenômeno, não são coincidentes e, para desvendá-los, torna-se necessário utilizar instrumentos que possibilitem o desvelamento da essência dos fenômenos. (Noma; Koepsel; Chilante, 2010, p. 67).

Os documentos para políticas educacionais não são neutros, eles refletem interesses históricos, políticos e sociais do local em que são elaborados. Os documentos são carregados de conteúdo trazidos a partir de orientações, prescrições, descrições, definições e diagnósticos que devem ser analisados de forma relacionada com as fontes que o compõem, a fim de identificar quais as influências esse documento carrega e como impactará a educação (Noma; Koepsel; Chilante, 2010).

Por essa razão, optamos pela análise de documentos, pois eles carregam em si descrições valiosas para compreender a conjuntura na qual a educação se insere, assim como o projeto educacional em que os documentos se baseiam. Assim, elencamos como documentos norteadores para a construção deste estudo: Base Nacional Comum Curricular, Resolução CNE/CP Nº 2/2019, Parecer CNE/CP Nº22/2019, Resolução CNE/CP Nº 1/2020, Parecer CNE/CP Nº14/2020 e Referencial Curricular Para o Novo Ensino Médio do Paraná. Justifica-se a escolha de tais documentos, visto que eles discutem o direcionamento do mundo do trabalho, da educação e, conseqüentemente, do Ensino Médio, formação e práxis do trabalhador docente.

Tanto os documentos quanto as leis foram escolhidos pensando em analisá-los para que seja possível intervir criticamente, com base no contexto histórico e local, nos valores, nas perspectivas e objetivos de tais normativas para o mundo do trabalho. De modo geral, influenciados pela discussão de Shiroma, Campos e Garcia (2005), textos normativos frequentemente se contradizem – uma vez que a escrita de um documento direciona a construção de consensos – e é neste sentido a importância de desvelar o que realmente está sendo proposto, quais os seus fundamentos e intencionalidades.

Harvey (2008, p. 13), afirma que “o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo”. Nesse trecho, o autor aponta para uma das formas de naturalização dos discursos do capital, que ocorre a partir do convencimento e da apropriação de termos que historicamente são pautados por meio da luta, ação utilizada pelos organismos internacionais para a construção de relatórios.

Com o intuito de produzirem discursos justificadores para “reformas”, organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), dentre outros, utilizam da elaboração de documentos para construir consensos que justificam e prescrevem ações para a implementação de “reformas” educacionais, cooptando, muitas vezes, termos utilizados por movimentos de luta sociais.

Kuenzer (2002) aponta que há uma facilidade de o capital cooptar termos da pedagogia socialista para interesse próprio.

[...] a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções que têm sido elaboradas no âmbito da pedagogia socialista, estabelecendo-se uma tal ambiguidade nos discursos e nas práticas que tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização. (Kuenzer, 2002, p. 77).

Dessa forma, é preciso enfrentarmos formas de romper com o pensamento e os discursos homogeneizados do capital a fim de captar/revelar quais são os reais motivos da implementação de tais mudanças.

Na mesma direção, Frigotto (2000) salienta a necessidade de rompimento com os discursos hegemônicos do capital, buscando compreender a realidade por meio dos fatos, por meio da realidade concreta, discursiva e ideológica.

Implica ter como ponto de partida os pontos empíricos que são dados pela realidade. Em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, as suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não

mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado (Frigotto, 2000, p. 79).

O autor salienta que “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (Frigotto, 2000, p. 77). Por isso, a necessidade de enxergar para além dos discursos homogeneizados pela classe dominante, de reconhecer nas entrelinhas o real, o que há de concreto nos escritos.

Com base na metodologia escolhida para a construção desse trabalho, essa pesquisa se estrutura em: 1 Introdução, 2 O Trabalho como Categoria Ontológica, 3 A Formação da Classe Trabalhadora: o revigoramento da formação por competências, 4 A Formação e a Práxis Docente no Ensino Médio Paranaense: possíveis desdobramentos da Lei 13.415/2017, Considerações Finais e Referências.

Na introdução, Capítulo 1, apresentamos os caminhos percorridos para contemplar os objetivos de pesquisa, para isso optamos como base analítica o materialismo histórico-dialético, visando compreender como as mudanças apontadas pela Lei 13.415/2017 implicaram na formação e na práxis dos professores. Foi realizado também, dois levantamentos de teses e dissertações, assim como delineado os documentos a serem utilizados no trabalho.

O segundo capítulo, intitulado “O Trabalho como Categoria Ontológica”, tem por objetivo contextualizar as relações entre Estado e sociedade com intuito de identificar as influências políticas e econômicas que consubstanciaram na formação do novo tipo de trabalhador, entendendo a necessidade de compreender a totalidade das relações entre trabalho, formação e práxis docente. O capítulo se divide em três subtítulos: A. ontologia do trabalho: essência da vida humana; A Organização do Trabalho no Modo de Produção Capitalista: Base Marxiana; Contexto Contemporâneo do Modelo Trabalhista no Brasil.

O Capítulo 3, “A Formação da Classe Trabalhadora: o revigoramento da formação por competências” discute acerca do tipo de trabalhador que tem sido formado considerando a intensificação do neoliberalismo, também chamado por alguns autores de novo neoliberalismo ou ultraneoliberalismo, e as mudanças ao modelo de trabalho devido à chegada da extrema direita ao poder. À vista disso, optamos por contemplar o cenário de 2016 a 2022 e as novas diretrizes para formação: 1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2. Lei 13.415/2017, 3. Base

Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e 4. Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Este capítulo, se estrutura em cinco subtítulos: A ontologia da educação: formação para a vida; O neoliberalismo e as influências nas atuais políticas para a educação brasileira, A BNCC e a Lei 13.415/2017, BNC-Formação e BNC-Formação Continuada.

Com o intuito de atender ao objetivo geral da pesquisa “analisar as orientações políticas das atuais diretrizes de formação brasileira com vistas a discutir a formação do trabalhador docente paranaense no âmbito da Lei 13.415/2017 no estado do Paraná”, intitulamos o quarto capítulo como “A Formação do trabalhador docente no Ensino Médio paranaense: possíveis desdobramentos da Lei 13.415/2017”. Para isso, utilizamos a Lei 13.415/2017 como norteadora, assim como os documentos disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação (SEED-PR) e os informativos da APP Sindicato, apontando acerca das condições da práxis dos professores paranaenses. O capítulo se organiza em dois subtítulos: A implementação da Lei 13.415/2017 no Paraná: diagnóstico do sistema de ensino do Paraná e A Formação do trabalhador docente no Ensino Médio no Paraná e Implementação da Lei 13.415/2017.

2 O TRABALHO COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA

Os homens, como seres históricos, constroem e reconstroem diariamente a sociedade. O caminhar da história modificou e ainda modifica as relações de trabalho. A transformação decorreu das revoluções produtivas – o que repercutiu no modo de vida e na classe na qual as pessoas estão inseridas.

A classe trabalhadora vende a sua força de trabalho e, em geral, é a maior parte da população, seguida por um grupo pequeno que detém os meios de produção. Na sociedade capitalista, a desigualdade social e econômica cria um campo de disputas entre classes, o que influencia diretamente as relações de trabalho. O trabalho, assim como a educação, remete a um campo constante de disputas, algumas vezes árduas e crescentes, outras passíveis e apaziguadas.

Esses conflitos marcam o mundo do trabalho, a busca pela extração de mais-valor, envolve, fundamentalmente, a intensificação da apropriação do trabalho alheio, repercutindo nas condições de trabalho, na saúde e na vida do trabalhador. Eles também afetam a formação das novas gerações de trabalhadores. Tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a orientação política da Lei 13.415/2017, com vistas a discutir a formação do trabalhador docente no estado do Paraná, buscamos neste capítulo contextualizar as relações entre Estado e sociedade com intuito de identificar as influências políticas e econômicas que consubstanciaram a formação do novo tipo de trabalhador. Para isso, recorreremos à categoria totalidade, pois, a partir do método materialista histórico-dialético, não é possível tratar o objeto de forma isolada.

Assim, recorreremos à discussão acerca da ontologia do trabalho, ou seja, a essência da vida humana. Em seguida, abordamos uma discussão da categoria do trabalho dentro do *modus operandi* capitalista dando um enfoque necessário ao modelo neoliberal no Brasil.

2.1 A ONTOLOGIA DO TRABALHO: ESSÊNCIA DA VIDA HUMANA

O trabalho permeia toda a existência humana. Até mesmo antes de nascermos, utilizamos e vivemos dos frutos do trabalho, construídos historicamente pelos homens. O homem, como produtor da sua existência, advém de um processo evolutivo que tem o trabalho como base. Desta forma, Lukács (2013) afirma que, a princípio, não é

possível identificar o início preciso da evolução do ser orgânico para o ser social, mas ressalta a importância de compreendermos que este salto foi “um salto - ontologicamente necessário - de um nível de ser para outro, qualitativamente diferente” (Lukács, 2013, p. 34).

Para Masson (2015, p. 177), pesquisadora de Lukács, o trabalho é um “intercâmbio material do homem com a natureza que só foi possível a partir de determinado nível de consciência” e continua dizendo que:

Para o entendimento dessa questão, Lukács (2013) caracteriza o ser a partir de três esferas: a inorgânica, a orgânica e a social. Entre essas esferas existe uma distinção ontológica (uma distinção nas suas formas concretas de ser), especialmente porque a processualidade social é essencialmente distinta dos processos naturais. Nos seres inorgânicos há uma constante transformação sem que haja reprodução, e nos seres orgânicos ocorre a reprodução do mesmo, todavia, segundo Lukács, ambos se constituem como uma processualidade muda, ou seja, são incapazes de se elevarem à consciência do seu em-si. No ser social a consciência tem um papel fundamental, a qual possibilita que os homens respondam de maneira sempre nova às novas situações. Há que se destacar que as etapas singulares do estágio inicial do trabalho aconteceram em dezenas de milhares de anos, as quais têm relação direta com a história geológica da Terra.

Em síntese, a esfera inorgânica tem como essência a sua transformação em outro tipo de mineral; a esfera biológica tem como essência a reprodução da vida; e o ser social se particulariza pela incessante produção do novo, através da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta. Embora distintas, as três esferas estão indissolivelmente articuladas, pois sem a esfera inorgânica não há vida, e sem a vida não há ser social (Masson, 2015, p. 177).

A existência de uma relação de continuidade no processo evolutivo do homem possibilitou a existência do ser social. Cabe destacar que esse movimento evolutivo não aconteceu do dia para a noite. Ao contrário, tratou-se de um processo lento e de mediação entre o homem e a natureza, as relações de trabalho, que implicaram em mudanças significativas no ser humano.

De acordo com Leontiev (2004), o processo de evolução do homem ocorreu por meio de estágios. Inicialmente, tivemos a preparação biológica, em que éramos animais, mas utilizávamos a posição vertical, utensílios rudimentares e comunicação primitiva. O segundo estágio diz respeito à passagem do animal para o homem primitivo. Nesse período, iniciou-se a fabricação de ferramentas e formas embrionárias de sociedade e de trabalho. Destacamos que o homem ainda estava submetido à hereditariedade biológica evolutiva, mas, ao mesmo tempo, começavam

a surgir novos elementos de desenvolvimento, especificamente por conta do trabalho. A partir daí, o desenvolvimento humano passou a ser dependente da produção realizada.

Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito social do trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os órgãos se adaptaram às condições e as necessidades da produção; em segundo lugar as leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. (Leontiev, 2004, p. 281).

Por fim, temos a viragem, no qual o processo evolutivo se liberta da dependência inicial das leis biológicas, passando agora a ser influenciado pelas leis sócio-históricas.

Isto significa que o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. Por outras palavras, a passagem do homem a uma vida em que sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias. (Leontiev, 2004, 282).

Em conformidade com Leontiev, Lukács (2013) explica que o trabalho se organiza como fator determinante para o salto do ser inorgânico para orgânico e, por fim, para o homem social.

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre o homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto de trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição do homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (Lukács, 2013, p. 35).

Podemos afirmar, com base no autor, que o que diferencia o homem e o animal é o trabalho. Em linhas gerais, a essência do salto qualitativo do ser biológico para homem social ocorreu por meio das relações de trabalho, que permitiram a tomada de consciência do homem quanto a sua realidade. Como um pôr teleológico, isto é, uma ação pensada, consciente, as ações de trabalho antes mesmo de serem realizadas, foram pensadas pelo homem a fim de chegar ao objetivo final. Marx (2017, p. 255-256), na obra *O Capital*, parte da análise do trabalho em geral destacando que a realização deste depende de um objetivo almejado.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo

de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade (Marx, 2017, p. 255-256).

Entende-se que, assim que o ser humano se realiza, ele se desenvolve por meio do trabalho e, nesse sentido, evidencia-se o caráter ontológico do trabalho. A materialidade de suas ações forma novas objetividades. O trabalho deve ser entendido como sua forma originária, entender o trabalho como "experiência elementar de todos os homens" (Lukács, 2013, p. 37), que dá origem as práxis sociais, como a educação, a linguagem, dentre outros.

O pôr teleológico do trabalho é a garantia de existência humana. Dele nasce a necessidade social de satisfação das necessidades de sobrevivência. Consideramos o trabalho como a essência do homem social, pois, o trabalho é a primeira atividade que relaciona homem e natureza, buscando transformar os elementos naturais em novos produtos. Logo, consideramos que não é possível extinguir o trabalho da vida dos homens, visto que ele garante a existência humana. Masson (2015, p. 180) afirma que a preservação do homem depende das reproduções advindas do trabalho.

As tendências reprodutivas do homem, desenvolvidas pelo trabalho, têm como objetivo a preservação do ser orgânico e, por isso, são reproduções no sentido estrito. Todavia, o trabalho, desde a sua gênese, apresenta a possibilidade de produção para além daquilo que é necessário para a reprodução da vida. Isso se amplia na medida em que o homem desenvolve mediações que contribuem para o desenvolvimento do trabalho, como a linguagem, a cooperação, a divisão do trabalho, a educação etc. Tais mediações são pores teleológicos que não têm a finalidade de transformar a natureza, pois a intencionalidade é levar outros homens a executar um pôr teleológico desejado por um sujeito (Masson, 2015, p. 180).

Após compreendermos que o trabalho se trata da essência do homem, na seção a seguir discutiremos acerca da organização do trabalho no modo de produção capitalista, buscando compreender como se desenvolvem as relações de trabalho segundo autores marxianos.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: BASE MARXIANA

Ao compreendermos a essência do trabalho no tópico anterior, destacamos que a forma como produzimos a nossa sobrevivência é determinante ao modo de produção no qual estamos inseridos. A realidade brasileira se ancora ao modo de produção capitalista – o que traz consigo formas de trabalho compatíveis ao modelo capitalista.

O modo de produção capitalista organiza-se a partir da acumulação e apropriação de capital. Tendo como base a teoria do valor desenvolvida por Marx (2017), o trabalho está relacionado diretamente com a produção de mais valor, isso porque os trabalhadores trabalham x horas para satisfazer as suas necessidades e o restante fica como mais-valor ao capitalista. O capitalista enxerga a força de trabalho humana como uma mercadoria imprescindível para o movimento do capital.

Marx (2017) conceitua o trabalho *a priori* como processo de relação entre homem e natureza, com intuito de garantia das condições essenciais para sua preservação.

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 (Marx, 2017, p. 255).

O trabalho é a força humana de trabalho tendo como fim a produção dos meios necessários para sua sobrevivência, sendo este seu sentido ontológico, como discutimos no tópico anterior. Entretanto, esta dinâmica não se altera, ficando intacta independentemente do modelo econômico-social inserido.

A perpetuação da vida humana consiste em buscar formas e meios de garantir a produção das mercadorias necessárias para a existência da vida. Contudo, o processo de trabalho no capitalismo altera-se visando a atender a lógica do capital, a produção de mais-valor.

A mercadoria representa um produto com valor de uso. De acordo com as bases marxianas, a mercadoria trata-se de um produto que busca suprir as necessidades humanas, sendo elas “do estômago ou da imaginação” (Marx, 2017, p.113). Toda mercadoria tem seu caráter qualitativo e quantitativo, sendo representados pelo momento histórico inserido.

De maneira breve e sucinta, o caráter qualitativo orienta para a utilidade que esse objeto tem, para que serve, como se usa, enfim, o seu valor de uso. Enquanto, o quantitativo, trata-se do seu valor de troca. Nas palavras de Marx (2017, p. 114), “o valor de troca aparece inicialmente como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo, uma relação que se altera constantemente no tempo e no espaço”.

Pensando no processo de troca, o valor dessas mercadorias deverá ter algum elemento que as une, mas que, ao mesmo tempo, as diferenciam em valor. São suas características físicas que as diferenciam e importam apenas em relação à sua funcionalidade. Todavia, o elemento que atribui valor a este produto é o tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção.

Assim, um valor de uso ou bem só possui valor porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato. Mas como medir a grandeza de seu valor? Por meio da quantidade de “substância formadora de valor”, isto é, da quantidade de trabalho nele contida. A própria quantidade de trabalho é medida por seu tempo de duração, e o tempo de trabalho possui, por sua vez, seu padrão de medida em frações determinadas de tempo, como hora, dia etc. (Marx, 2017, p. 116).

Reiterando os escritos de Marx, a produção de um valor de uso somente tem valor de troca na sociedade capitalista na quantidade de tempo que foi requerido para a elaboração de um produto. Desse modo, quanto maior o tempo utilizado, maior será o valor impregnado e vice-versa. Por essa razão, agir de má fé, ou demorar para que o produto aumente em valor, não trará resultado, pois o que vale é o tempo de trabalho médio socialmente necessário. Como exemplifica Marx, “se com pouco trabalho fosse possível transformar carvão em diamante, seu valor poderia cair abaixo do de tijolos” (Marx, 2017, p. 118).

Como elencado anteriormente, o processo de trabalho tem como fim útil a produção de condições de sobrevivência para os homens, ao passo que o trabalho, no capitalismo, se volta à produção de mais-valor, isto é, de capital. E é nesse sentido que o conceito de trabalho produtivo se insere. “Se o trabalhador necessita de todo seu tempo para produzir os meios de subsistência necessários ao seu próprio sustento e o de sua descendência [*Race*], não lhe sobra tempo algum para trabalhar gratuitamente para um terceiro” (Marx, 2017, p. 580).

A forma que uma mercadoria possibilita extração de valor é a força de trabalho, as capacidades físicas e mentais que existem nos indivíduos. A venda da força de

trabalho ocorre a partir de uma demanda encontrada por um capitalista para a produção.

Marx (2017) identifica duas formas de apropriação de mais-valor: mais valor absoluto e mais-valor relativo. O primeiro se dá pelo aumento da jornada do trabalho necessário, para gerar mais valor sem receber de forma correspondente, conseqüentemente, gere mais-valor. A segunda forma de extração de mais-valor ocorre diante do modelo capitalista, onde o trabalhador deve produzir mais em menos tempo, ou seja, em uma jornada de trabalho x , o trabalhador que antes produzia x' deverá produzir x'' , tendo a finalidade de aumentar o mais-valor, sem aumento dos custos. Esse movimento se dá diante de um processo de controle e intensificação do trabalho, como horário regrado para ir ao banheiro, para almoçar e para o descanso.

O valor da força de trabalho é determinado da mesma forma que as demais mercadorias, por meio do tempo de trabalho necessário para a produção, isto é, o valor da força de trabalho é o valor que garanta a subsistência (roupa, moradia, alimentação, lazer e algumas coisas mais de seu possuidor / trabalhador e de sua prole (que serão os substitutos na produção).

O valor da força de trabalho e sua valorização no processo de trabalho são, portanto, duas grandezas distintas. É essa diferença de valor que o capitalista tem em vista quando compra a força de trabalho. Sua qualidade útil, sua capacidade de produzir fio ou botas, é apenas uma *conditio sine qua non [condição indispensável]*, já que o trabalho, para criar valor, tem necessariamente de ser despendido de modo útil. Mas o que é decisivo é o valor de uso específico dessa mercadoria, o fato de ela ser fonte de valor, e de mais valor do que aquela que ela mesma possui. Esse é o serviço específico que o capitalista espera receber dessa mercadoria e, desse modo, ele age de acordo com as leis eternas da troca de mercadorias. Na verdade, o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso. Ele não pode obter um sem abrir mão do outro. O valor de uso da força de trabalho, o próprio trabalho, pertence tão pouco a seu vendedor quanto o valor de uso do óleo pertence ao comerciante que o vendeu. O possuidor de dinheiro pagou o valor de um dia de força de trabalho; a ele pertence, portanto, o valor de uso dessa força de trabalho durante um dia, isto é, o trabalho de uma jornada. A Circunstância na qual a manutenção diária da força de trabalho custa apenas meia jornada de trabalho, embora a força de trabalho possa atuar por uma jornada inteira, e, conseqüentemente, o valor que ela cria durante uma jornada seja o dobro de seu próprio valor diário – tal circunstância é, certamente, uma grande vantagem para o comprador, mas de modo algum uma injustiça para com o vendedor (Marx, 2017, p. 270).

A base do modo de produção capitalista está na produção de mais-valor e esse movimento se dá por meio da venda da força de trabalho do trabalhador. A jornada de trabalho no modo de produção capitalista se divide em trabalho necessário e mais-trabalho. Com o intuito de produzir mais em menos tempo e, conseqüentemente ter mais-valor, busca-se formas de prolongar o mais-trabalho investindo em tecnologias, que reduz o trabalho necessário para o pagamento do salário.

Entende-se que o capitalista não investe em tecnologias em benefício para o trabalhador, ele investe em benefício próprio, para que a empresa produza mais, precisando de menos trabalhadores.

Para Marx, o trabalho produtivo é exatamente o trabalho que produz mais-valor. Tumolo e Fontana (2008), afirmam que o trabalho produtivo não se refere a apenas uma categoria de trabalhadores, ao contrário, o trabalho produtivo engloba todos aqueles que vendem sua força de trabalho.

O trabalhador fica à disposição do capitalista – uma vez que toda a sua vida gira em torno do seu trabalho. A cabo de exemplo, o trabalhador só poderá descansar, ter lazer, ficar com a família no período em que ele não estiver trabalhando.

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital. **Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar.** (Marx, 2017, p. 578, grifo nosso).

Tumolo e Fontana (2008) resumem a discussão de trabalho produtivo da seguinte forma:

O conceito de trabalho produtivo, portanto, não se refere aos aspectos concernentes ao trabalho concreto – trabalho do metalúrgico, do camponês, do palhaço, do professor, do homem, da mulher, trabalho manual ou intelectual etc. –, ou às características do valor de uso que foi produzido– se tem ou não uma “forma corpórea”, se é automóvel, arroz, entretenimento, ensino etc. –, se serve para satisfazer esta ou

aquela necessidade – do estômago ou da fantasia. Também não diz respeito aos setores de atividade econômica: primário, secundário ou terciário, como é o caso do setor de serviços. Esses elementos, pertencentes ao processo de trabalho, não permitem, em absoluto, a compreensão de trabalho produtivo, uma vez que este é, necessariamente, trabalho referente ao processo de produção de capital. Isso significa dizer que o trabalho produtivo está presente em toda e qualquer relação de produção capitalista, não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino. (Tumolo; Fontana, 2008, p. 166-167).

Na sociedade capitalista, a única forma de trabalho possível é a pautada na exploração do trabalhador assalariado. Pensando na categoria docente, a atividade do professor pode ser considerada produtiva? Depende.

De modo geral, ser ou não um trabalhador produtivo depende das condições de trabalho que o trabalhador se insere. Observamos a existência de duas esferas que contratam trabalhadores docentes: a rede privada e o setor público. Apesar de realizarem o mesmo trabalho, as condições de exercício dos professores da rede pública e da rede privada não são as mesmas. Embora o trabalhador produtivo seja assalariado, não significa que todo trabalhador assalariado é produtivo.

Os professores que atuam na rede privada são trabalhadores produtivos, pois vendem a sua força de trabalho para os donos das escolas que são considerados capitalistas. Na esfera pública, a discussão fica um pouco mais complexa. Dentro do setor público, há duas formas de vínculo que empregam professores: os efetivos e os temporários. Pensando que o estado não tem como fim útil a acumulação de riquezas, os trabalhadores da esfera pública não são produtivos. Ainda assim, isso não significa que não vivenciem situações intensificadas de trabalho.

Nesse sentido, a educação como práxis - planejamento e ação - também vai perdendo suas características originais, quando lhe é imposto um currículo, um planejamento, se rompe toda a perspectiva de uma práxis docente, onde não há uma relação orgânica, fato que discutiremos mais à frente. No próximo tópico, buscaremos abranger as relações de trabalho no contexto do Brasil atual, na tentativa de compreender como a reestruturação produtiva tem modificado a forma de trabalho, sobretudo, a práxis docente, com destaque aos anos de 2016 a 2022, sobre os quais abordaremos as principais mudanças ocorridas nas legislações que regem o trabalho brasileiro.

2.3 CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DO MODELO TRABALHISTA NO BRASIL

A classe trabalhadora no século XXI, conforme as ideias de Antunes (2020), em plena era da globalização, é mais fragmentada, mais heterogênea e ainda mais diversificada. O sistema de metabolismo, sob controle do capital, tornou o trabalho ainda mais precarizado, por meio das formas de subemprego e desemprego, intensificando os níveis de exploração para aqueles que trabalham.

Diante de uma alta nas taxas inflacionárias e estagnação econômica, a década de 1980 ficou marcada pela abertura comercial da América-latina ao mercado estrangeiro, isso inclui o Brasil. O Estado brasileiro buscou resolver tais problemas com a diminuição do tamanho do Estado, o que não surtiu tanto efeito. Entendeu-se como necessário, na década de 1990, com o intuito de desenvolver a economia brasileira, para isso, iniciou-se uma nova onda de “reformas” para reestruturação do aparelho estatal, agora voltadas ao neoliberalismo.

Organizada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro, adveio da crise econômica, decorrente do firmamento de ajustes fiscais, na esperança da modernização e aumento de eficiência na administração do Estado, pretendendo abandonar as velhas práticas, flexibilizar a organização administrativa e descentralizar a oferta dos serviços públicos, com o objetivo de obter os mesmos níveis de qualidade e eficiência do setor privado. Esse parâmetro é o que vem sendo utilizado para modernizar a gestão governamental na lógica efficientista do setor privado, combinando perfeitamente com o que vem ocorrendo com o uso/implementação de plataformas digitais, na ideia de modernização e eficiência.

Lembramos que em décadas anteriores, em especial, durante a década de 1930, tivemos um grande avanço acerca da instauração da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que proporcionou à classe trabalhadora alguns direitos, principalmente a superação de condições escravistas ainda existentes na época. Trata-se de um ganho importantíssimo para a classe trabalhadora que se ressignificou na década de 1980, com a abertura do mercado nacional ao comércio exterior e às empresas multinacionais. Aliado a isso, temos o alinhamento das políticas públicas para os preceitos neoliberais.

Dada a aproximação ao modelo neoliberal, o Estado brasileiro deixa de lado políticas de salvaguarda para promover que as empresas se arrisquem no mundo

competitivo global. Nesse momento, a educação, a ciência e a tecnologia são vistas como pilares para o engajamento de novos recursos, depositando nesses setores a responsabilidade de melhorar as condições econômicas do país.

A Constituição Federal Brasileira 1988 garante o trabalho como direito social subjetivo dos homens. A era capitalista colocou em xeque as noções de trabalho estável herdadas do fordismo. O novo modelo de acumulação trouxe consigo novas formas de organização do trabalho, cada vez mais precarizadas e fragmentadas.

No decorrer dos anos, o capitalismo se transforma e se adapta, o mesmo ocorre com o neoliberalismo. Puello-Socarrás (2022) aponta que a evolução do capitalismo no século XXI tem se direcionado ao que o autor chama de “acumulação empreendedora”. Centrado no empreendedorismo, o “novo neoliberalismo” ou “ultraneoliberalismo”, como alguns autores apresentam, pauta-se no discurso empresarial de gestão do valor público, visando regular os mercados e corrigir os problemas geridos por ele por meio do consenso e orientações políticas.

O Estado empreendedor reorganiza seus aparato e ações (geralmente, tímidas medidas políticas, as quais estariam longe de se constituir em Políticas públicas, no sentido clássico do termo, insistimos) em torno das dinâmicas empreendedoras - ocultando suas contradições - para entrar a apoiar e atualizar a relação capitalista. (Puello-Socarrás, 2021, p. 57).

Esse movimento se dá a partir do gerenciamento estratégico de insegurança dos trabalhadores com relação ao seu sustento, aprofundando ainda mais as formas de exploração dessa classe. Além disso, há uma forte instalação do indivíduo empreendedor que se caracteriza por aquele que está disposto a correr riscos no modo de produção, que busca desenvolver habilidades e competências, que investe em si mesmo no intuito de estar preparado para as demandas do mercado. (Puello-Socarrás, 2021).

Com base nessas (supostas) habilidades, o empresário seria capaz de transcender seu lugar "anacrônico" como trabalhador ("vendendo-se" como mercadoria) e apresentar-se agora sob o disfarce "atualizado" de "empresário de si mesmo"; em versões ainda mais entusiasmadas desta narrativa, para se tornar o "dono" do Capital. (Puello-Socarrás, 2022, p. 1140).

Há nesse sentido, a busca por “recriar a ilusão de independência (financeira, especialmente) e autonomia (em relação a hierarquias, pessoas e lugares ligados ao trabalho).” (Puello-Socarrás, 2022, p. 1140).

Por um lado, a "independência" gera, de outras formas, uma subordinação mais dependente, geralmente associada ao sistema financeiro ao qual o "empreendedor de si mesmo" terá necessariamente de recorrer, sendo que ainda não é "um capitalista de direito próprio" ou o dono do Capital (nestes casos específicos, recursos financeiros) para ativar seus empreendimentos; por outro lado, a suposta autonomia é reciclada em condições de trabalho de maior controle, à primeira vista, indireto, mediato e, naturalmente, menos visível do processo produtivo (contratos por "objetivos", "resultados", just in time, "missões" são ilustrativos disso);, incluindo seus "lucros"; ou, por exemplo: a extensão e a intensidade do horário de trabalho em detrimento daqueles dedicados ao lazer, mesmo que apareçam como voluntários ou "autoimpostos". (Puello-Socarrás, 2022, p. 1140).

Pochmann (2022, p.129), declara que “na virada para o século XXI, os governos neoliberais (1990-2002) impuseram o modo passivo e subordinado de inserção na segunda onda de globalização capitalista”. Os governos petistas caminhavam para a reconstrução de uma economia industrial e competitiva, mas ainda pautados nos ideais neoliberais. Contudo, após o golpe organizado pela oposição, insatisfeita com os resultados das eleições de 2014, tivemos um escancarado movimento de volta às políticas de trabalho da extrema direita⁸. A exemplo temos a “Reforma” Trabalhista e a Lei Geral de Terceirização em 2017.

A ascensão dos novos governos desde o golpe de 2016 encerra o ciclo político da Nova república, trazendo consigo o receituário econômico neoliberal que havia sido derrotado nas eleições presidenciais realizadas entre 2002 e 2014. Com isso, houve o esvaziamento da soberania e da autonomia do Estado nacional, imposto pela subordinação patrocinada pelas forças políticas dominantes ao sistema neocolonial, assentado na segunda onda de globalização capitalista que foi impulsionada pelos Estados Unidos a partir de 1980. (Pochmann, 2022, p. 134).

O desmonte dos direitos trabalhistas garantidos na CLT dão espaço ao aumento do desemprego, a condições flexibilizadas de trabalho e à terceirização em massa. A informalidade é um fato, a valorização do empreendedorismo e as novas formas flexibilizadas de trabalho têm direcionado grande parte dos trabalhadores a

⁸De acordo com Mayer (2019), a extrema direita desapareceu após a segunda guerra mundial, mas retornou em meados da década de 1970 a 1980. De maneira bem sucinta a extrema direita rejeita as mudanças sociais, econômicas e políticas, no sentido de garantir a manutenção do *status quo*, se posicionando contrariamente a questões de igualdade social, de gênero, adotando posturas conservadoras, xenofóbicas e racistas. Na economia, defendem a liberdade de mercado e a eficiência do Estado. Para a política, se posicionam contrariamente aos partidos de esquerda, defendendo a autoridade e a hierarquia.

procurarem ocupações onde eles possam fazer os seus próprios horários. Fato este escancarado pela pandemia do Covid-19.

Ricardo Antunes (2020), na obra “O privilégio da servidão”, explica que os postos de trabalho, no século XXI, estão cada vez mais escassos, o que resulta em uma gigante massa de trabalhadores desempregados. E, para os que têm sorte, a aceitação de ver os seus direitos roubados. O autor afirma que tal acontecimento advém da “lógica destrutiva do capital” (Antunes, 2020, p. 27) que aponta para uma nova forma de trabalho informal, intermitente, precarizado e flexível.

O autor continua a discutir que a nova classe trabalhadora, assim como as novas formas de trabalho no Brasil são decorrentes do processo combinatório entre o neoliberalismo, a financeirização da economia e a reestruturação produtiva. Ele aponta que “a flexibilização produtiva, as desregulamentações, as novas formas de gestão do capital, o aumento das terceirizações e da informalidade acabaram por desenhar uma nova fase do capitalismo no Brasil.” (Antunes, 2020, p. 124).

Sabendo que a frequente busca pelo aumento da extração de mais-valor é uma lógica capitalista. Segundo o autor, o capitalista se utiliza de diversos mecanismos para proteger e aumentar seus rendimentos, ações como: “a intensificação do trabalho, o prolongamento da jornada, a restrição e a limitação dos direitos, os novos métodos de organização sociotécnica do trabalho etc.” (Antunes, 2020, p. 62).

Ao apresentar esse novo modelo de trabalho, o autor afirma que ele também repercute em um novo tipo de trabalhador, “os escravos digitais” (Antunes, 2020, p. 25), que são inseridos a uma instabilidade empregatícia e sem qualquer perspectiva de um futuro.

A instabilidade e a insegurança são traços dessas novas modalidades de trabalho. [...] Trata-se de uma espécie de trabalho sem contrato, no qual não há previsibilidade de horas a cumprir nem direitos assegurados. Quando há demanda, basta uma chamada e os trabalhadores e as trabalhadoras devem estar on-line para atender o trabalho intermitente. As corporações se aproveitam: expande-se a “uberização”, amplia-se a “pejotização”, florescendo uma nova modalidade de trabalho: o escravo digital. (Antunes, 2020, p. 25).

Pochmann (2022), em consonância com Antunes (2020), explica que o termo uberização é utilizado pelo trabalho se organizar de forma semelhante ao modelo da Uber: “isso porque o modo Uber de organizar e remunerar a força de trabalho distancia-se crescentemente da regularidade do assalariamento formal,

acompanhado, geralmente, pela garantia dos direitos sociais e trabalhistas" (Pochmann, 2022, p. 138).

Os autores afirmam que o modelo de trabalho "uberizado" distancia o trabalhador de seus direitos historicamente conquistados, isso é uma forma de flexibilizar as relações de trabalho, e de responsabilizar, em específico, o trabalhador por dispor dos meios para trabalhar, não ter horários reservados para o trabalho e muito menos um salário assegurado, trazendo instabilidade na renda e na vida desses trabalhadores.

As análises de Silva (2019, p. 230) convergem com essa discussão:

O trabalho na Uber materializa a ideia de que o trabalhador tem que ir para o mercado de trabalho levando tudo, sendo responsável pela mercadoria que vai vender e pelo serviço que vai prestar. Trata-se de um novo passo na terceirização onde as empresas desenvolvem mecanismos de transferência de custos e riscos não mais para empresas terceirizadas, mas para uma multidão de trabalhadores autônomos disponíveis, retirando suas garantias mínimas e ao mesmo tempo consolidando a sua subordinação. Nesse tipo (ou ausência) de vínculo, as formas de controle são (aparentemente) pouco tangíveis, pois não há horário fixo de trabalho, o trabalhador não é um empregado e a empresa não é sua contratante. (Silva, 2019, p. 230).

A uberização do trabalho remete à crescente luta pela redução dos custos com o trabalhador e o trabalho. De modo geral, cabe ao trabalhador disponibilizar o tempo, ferramentas e meios de trabalho para que possa trabalhar.

Pochmann (2022) aponta outro aspecto que é a organização do tempo de trabalho sem haver uma delimitação entre tempo de trabalho e tempo livre. Há uma intensidade e uma disponibilidade de estar sempre disponível para o trabalho, diferentemente da organização laboral industrial, em que se trabalhava determinadas x horas e o restante o trabalhador teria para usufruir da forma que achasse melhor.

Outro fator importante que vai ao encontro das discussões é o aumento do desemprego no país e as novas políticas e direcionamentos para o trabalho, resultando na submissão de muitos trabalhadores a condições e contratos de trabalho precários, sem garantias trabalhistas e de extensas jornadas de trabalho. A Lei 13.467/2017, popularmente conhecida como "Reforma" Trabalhista, altera a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), modificando aspectos importantes como a jornada de trabalho, férias, compensação de horas, pagamento de horas extras e salários.

Em nosso entendimento, a nova “reforma” trabalhista apenas beneficia uma classe, a dos proprietários. Apesar do discurso dominante de que a “reforma” traria mais empregos e mais garantias à classe trabalhadora, o que observamos é o roubo dos direitos historicamente conquistados, além de enfraquecer os modos de possível combate contra as ilegalidades, por colocar o sindicato no escanteio das decisões da classe trabalhadora.

As perdas da classe trabalhadora variam entre a não contabilização como parte da jornada de trabalho, ações como descanso, práticas de estudo, alimentação, higiene pessoal, o deslocamento do trabalhador entre casa-empresa, empresa-casa, a relativização das horas extras, podendo ser decididas entre acordos trabalhador e patrão.

A abertura para a realização de acordos entre o trabalhador e patrão é uma das tentativas de enfraquecer os sindicatos. Outro aspecto está na desobrigação do pagamento da contribuição sindical, pois elimina a principal fonte de renda dos sindicatos e enfraquece as disputas por melhores salários e condições de trabalho por não haver a união entre os trabalhadores para a defesa de seus interesses. A matemática é clara: sindicato fraco, trabalhador com representação fraca!

Também podemos levantar que essa “reforma” direciona a validação do trabalho intermitente, terceirizado e “pejotizado”. A “reforma” abre espaço para a contratação de trabalhadores autônomos, mas que prestem serviço continuamente e com exclusividade à empresa.

Art. 442-B. A contratação do autônomo, cumpridas por este todas as formalidades legais, com ou sem exclusividade, de forma contínua ou não, afasta a qualidade de empregado prevista no art. 3º desta Consolidação.

Art. 443. O contrato individual de trabalho poderá ser acordado tácita ou expressamente, verbalmente ou por escrito, por prazo determinado ou indeterminado, ou para prestação de trabalho intermitente. (Brasil, 2017).

A contratação desse tipo de trabalhador possibilita à empresa gastar menos com o funcionário, afinal, o trabalhador autônomo fará tudo o que um celetista fará, só que sem os encargos para a empresa. Deixando o trabalhador desprotegido, pois em vez de dispor de emprego formal e estável, abre espaço para a informalidade, sem direitos garantidos.

O último tópico que abordaremos sobre a “reforma” está na disposição de mulheres grávidas poderão trabalhar em locais insalubres desde que adotadas por

seus médicos de confiança: “II - atividades consideradas insalubres em grau médio ou mínimo, quando apresentar atestado de saúde, emitido por médico de confiança da mulher, que recomende o afastamento durante a gestação;” (Brasil, 2017).

A nova legislação permite que a mulher grávida trabalhe em local insalubre, basta que para isso um médico ateste que a atividade não gera danos à mulher e ao bebê. Fato que, em vez de realocar a mulher grávida para um setor que não a coloque em risco com seu bebê, ao contrário, mantém a trabalhadora podendo ser uma artimanha para que a trabalhadora peça demissão em favor de sua saúde e de sua gestação.

Completa com essa nova forma de trabalho, a Lei 13.429/2017 que permite a terceirização ilimitada, irrestrita, sem qualquer regulamentação, isto é, todas as atividades da empresa podem ser terceirizadas. Movimento que possibilita ao empresariado brasileiro terceirizar sem controle, desenfreadamente, tanto em atividades meios, como em atividades fins.

A Lei 13.429/2017 não apresenta qualquer garantia aos trabalhadores quanto ao vínculo empregatício com a empresa tomadora dos serviços. Como aponta o texto da Lei “Art. 10. Qualquer que seja o ramo da empresa tomadora de serviços, não existe vínculo de emprego entre ela e os trabalhadores contratados pelas empresas de trabalho temporário.” (Brasil, 2017).

Fato que pode ser exemplificado pelos acontecimentos recentes, no ano de 2023, envolvendo vinhedos no sul do país, que vinha mantendo trabalhadores terceirizados em situação análoga à escravidão⁹.

De tempos em tempos, o capitalismo precisa se modificar e buscar novas formas de aumentar sua produtividade. O momento em que apresentamos representa uma parcela das mudanças que vêm ocorrendo no Brasil e no mundo. Na dinâmica do modo de produção flexível, terceirizado e informal, as competências profissionais são requeridas e exigem organizar as aprendizagens requisitadas na “nova morfologia do trabalho” (Antunes, 2020). Por essa razão, entendemos ser importante abordar, no próximo capítulo, como se dá a formação da classe trabalhadora e como ela tem se direcionado ao desenvolvimento de competências para a formação desse novo tipo de trabalhador e para as novas demandas de mercado.

⁹Mais informações em: <<https://www.extraclasse.org.br/justica/2023/02/180-foram-resgatados-de-trabalho-escravo-para-vinícolas-de-bento-goncalves/>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

3 A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: O REVIGORAMENTO DA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Nas últimas décadas, desde meados de 1990, o Estado brasileiro tem se alinhado ao receituário neoliberal. Para as políticas públicas, sobretudo, para a educação, diversas “reformas” de cunho empresarial têm sido aprovadas e implementadas no país.

Existe no neoliberalismo, um forte discurso pela privatização dos serviços públicos. Os argumentos utilizados com a avaliação negativa dos serviços públicos fortalecem a perspectiva de que o setor privado sabe como gerenciar e é uma referência para gestão, e que transferir a gestão do que é público para o empresariado possibilitaria que os bens públicos fossem mais organizados e eficientes e ainda garantiriam os direitos dos cidadãos. Contudo, esse discurso é falacioso, o que vemos é um movimento de minimização da oferta e da garantia de acesso aos direitos pela classe trabalhadora¹⁰.

Esse novo modelo de gestão para a educação pautado no gerencialismo, privilegia determinados grupos da sociedade, nesse caso, o setor privado. Por outro lado, para a classe trabalhadora, esse modelo é desastroso, pois retira e nega direitos, impondo uma formação pautada nas exigências do mercado. Ou seja, os trabalhadores são colocados na lógica privatista e, ao corresponderem às exigências, também assimilam o discurso de que os encaminhamentos postos na perspectiva privada são referência para a vida.

Em uma sociedade organizada a partir do modelo neoliberal, a educação pública tende a acompanhar suas premissas no intuito de nortear a formação humana a partir dos ideários de competitividade, individualismo, eficiência e empreendedorismo. No Brasil, os empresários têm participado ativamente da elaboração das políticas para a educação, influenciando diretamente na gestão e na organização escolar.

Com vistas a isso, pensando as políticas públicas como reflexo das relações econômicas, históricas e sociais vigentes, a formação dos jovens da classe

¹⁰A exemplo, durante o período pandêmico, foi o Sistema Único de Saúde que garantiu atendimento à população brasileira, como explicado pelo professor da Universidade Federal da Fronteira do Sul - Campus Chapecó, Claudio Claudina da Silva Filho. <<https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/noticias/professor-explica-sobre-o-sus-no-contexto-da-pandemia>>. Acesso em: 16 ago. 2023.

trabalhadora e dos professores articulam-se a um projeto de sociedade que visa manter o *status quo*, utilizando como principal mecanismo a educação. Kuenzer (2002) afirma que a ciência, o conhecimento erudito e o saber prático são distribuídos desigualmente entre as classes sociais, perpetuando os privilégios daqueles que possuem capital. A escola se configura em uma instituição importante nesse processo.

A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. (Kuenzer, 2002, p. 79).

A autora ainda afirma que o regime de acumulação pautado na acumulação flexível, conseqüentemente ao neoliberalismo, aprofunda “[...] as diferenças de classe, aprofunda a dualidade estrutural como expressão, cada vez mais contemporânea, da polarização das competências [...]” (Kuenzer, 2002, p. 77). Nesse sentido, a educação comprometida com a formação integral do indivíduo, por muitas vezes, é secundarizada e até mesmo aniquilada, pois o foco do novo modelo de educação é a formação de habilidades e competências viáveis ao mercado de trabalho, como afirma Kuenzer (2017) uma formação pautada em formar mão de obra pouco qualificada, mas extremamente flexível e adaptável.

Diante do exposto, neste capítulo, o período que optamos por analisar contempla o cenário de 2016 a 2022. Esse recorte foi escolhido por conta das mudanças econômicas, sociais e políticas, o aumento da informalidade, a flexibilidade nas relações de trabalho, a precarização, o subemprego, o aumento do desemprego, a alta rotatividade de funcionários, decorrentes do avanço da extrema direita ao poder ocorridas no período e que, conseqüentemente, afetam também a categoria docente. Também se justifica a partir do levantamento bibliográfico e documental que foi realizado, percebendo um processo de intensificação neoliberal ao comparar com os governos anteriores a 2016.

Para isso, buscamos discutir acerca da formação da classe trabalhadora no âmbito de novas diretrizes para formação: 1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2. Lei 13.415/2017, 3. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e 4. Base Nacional Comum para

a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

3.1 A ONTOLOGIA DA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO PARA A VIDA

O ser humano se desenvolve por meio do trabalho, nesse sentido, evidencia-se o caráter ontológico do trabalho. O trabalho deve ser entendido como sua forma originária, entender o trabalho como "experiência elementar de todos os homens" (Lukács, 2013, p. 37). A materialidade de suas ações forma novas subjetividades. É a partir do trabalho que o homem construiu a sua humanidade.

Foi o trabalho, portanto, que possibilitou a transformação da subjetividade e da objetividade, promovendo a autoconstrução humana do homem. Assim, as habilidades e conhecimentos desenvolvidos pelo trabalho são generalizados para o conjunto da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de trabalhos futuros. (Masson, 2015, p. 179).

À medida que o homem foi se desenvolvendo, foi construindo produtos e mediações que possibilitassem o desenvolvimento de trabalhos futuros e outras práxis sociais, como a linguagem e a educação. Em cada produto, o homem objetiva, deixa um pouco de si, transmitindo conhecimentos e habilidades para as próximas gerações.

Tonet (2005) afirma que o trabalho, apesar de ser desenvolvido por diversas vezes de forma isolada, corresponde a uma atividade social, assim, "sua efetivação implica, por parte do indivíduo, a apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos, etc., comuns ao grupo" (Tonet, 2005, p. 136) e é, a partir desse movimento, que o trabalho acontece.

O autor salienta ainda que esse movimento de apropriação repercute de duas maneiras essenciais: "[...] um, voltado para o indivíduo; outro, voltado para a comunidade. No que toca ao indivíduo, ela é uma necessidade imprescindível para sua configuração como membro do gênero humano e não apenas como integrante da espécie." (Tonet, 2005, p. 136).

É aqui que a educação entra como mediação para a preservação do homem e dos produtos da humanidade a partir da transmissão dos conhecimentos, habilidades, valores etc.

[...] a educação pode ser entendida como um complexo social parcial no conjunto da complexidade social e se constituiu como um complexo socialmente espontâneo, já que se faz presente na história dos homens desde o momento da generalização dos conhecimentos e habilidades que surgiram a partir do trabalho, por isso, ela é uma mediação indispensável à todas as atividades sociais. (Masson, 2015, p. 182).

Lukács (2013) aponta que os pores teleológicos necessários se caracterizam de duas formas: pores que transformam a natureza (primários) e os pores que buscam realizar uma transformação no indivíduo (secundários). A educação se enquadra nos pores secundários, pois intervém no indivíduo e no social.

O autor afirma que a educação possibilita ao homem ensinar a outro homem como agir e reagir diante das situações cotidianas: [...] o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. (Lukács, 2013, p. 130).

Nesse sentido, a educação sendo uma práxis social e uma mediação para outros pores teleológicos, também configura no aperfeiçoamento e na preservação da sociedade. A educação é primordial para a transmissão e a apropriação das construções humanas. Contudo, apesar de ser necessária mediação nas práxis sociais, não podemos confundir educação com trabalho, dentro de uma perspectiva ontológica, afinal, a educação se relaciona e se desenvolve a partir das relações homem x homem, enquanto o trabalho se dá por homem x natureza.

O fato de o pôr teleológico da educação não estar orientado para um objeto natural, mas para a consciência de um grupo humano, faz com que ela se constitua como um pôr secundário do fim. Assim, a educação não é trabalho (na perspectiva ontológica), pois a sua função na complexidade social é essencialmente diferente do trabalho. Desse modo, a educação é uma práxis social que se desenvolve pelo intercâmbio entre homem e homem e não entre homem e natureza. (Masson, 2015, p. 182).

Em consonância, Leontiev (2004) afirma que o homem aprende a ser homem, se apropriando das criações humanas, construídas no decorrer da história da humanidade, passada de geração para geração.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo (Leontiev, 2004, p. 264).

O homem, diferentemente dos animais, necessita da mediação e da interferência de outros da mesma espécie para se desenvolver. Um bebê não nasce sabendo se comportar como um ser humano, ele é ensinado.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (Leontiev, 2004, p. 290).

Assim, Lukács (2013, p. 132) afirma que o homem ao “[...] ao reproduzir a si mesmo, torna-se cada vez mais social, que ele constrói o seu próprio ser de modo cada vez mais forte e mais intenso a partir de categorias próprias, de categorias sociais.” Isto é, quanto mais produtos da cultura humana o homem consumir e se apropriar, mais humano ele se torna.

[...] o pertencimento ao gênero, mesmo surgindo, via de regra, ao natural – pelo nascimento –, é plenamente formado e tornado consciente pela práxis social consciente, já pela educação (tomada no sentido mais amplo possível), que esse pertencimento forma, na linguagem comum, um órgão próprio socialmente produzido etc. (Lukács, 2013, p. 215).

Nesse sentido, Leontiev (2004) explica que há um discurso enraizado dentro do corpo social, no qual as criações humanas, ou seja, a cultura erudita estaria disposta à apropriação de todos. No entanto, como detentora dos meios de produção cultural, a classe dominante utiliza a cultura a favor de seus interesses, visando a uma acumulação das riquezas humanas para si, tornando-o assim, o acesso à cultura pelos trabalhadores escasso, limitando-os a uma mínima aquisição da cultura. Conforme Tonet (2005):

Em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o pólo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social. Em consequência, a educação, quer formal, quer informal, sempre terá um caráter predominantemente conservador. (Tonet, 2005, p. 142).

Podemos compreender que o problema da aquisição cultural não está na capacidade de apropriação e educação do homem, mas nas condições de acesso a essa cultura. Tendo domínio sobre os meios de produção culturais, a classe

dominante torna a cultura um produto a ser adquirido conforme o seu poder aquisitivo, dificultando e limitando o acesso das massas à cultura mais erudita. Cabe à escola e ao professor combater esse movimento e possibilitar a todos, crianças, jovens e adultos o acesso aos clássicos e à cultura erudita numa perspectiva crítica, com base na Pedagogia Histórico-Crítica.

É nesse processo que Tonet (2005) aponta o caráter contraditório da educação, pois, ao mesmo tempo em que ela serve para alienar, também serve para superar o processo de alienação. Mészáros (2008, p. 35) salienta que a educação, nos últimos 150 anos, serviu não apenas para a distribuição de conhecimentos essenciais ao homem, mas como mecanismo de transmissão de valores que legitimam o processo de exploração de uma classe sobre a outra.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa a gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacável impostas. (Mészáros, 2008, p. 35).

O autor utiliza o termo "internalização" remetendo ao processo de conformidade e aceitação das metas estabelecidas pelo capital para cada classe social. Atualmente, estamos presenciando nas escolas um forte incentivo ao empreendedorismo, fato já justificado pelo Puello-Socarrás (2021) de estarmos na era capitalista de acumulação empreendedora, ou seja, por mais que o estudante se esforce, ele sempre estará sujeito aos princípios de reprodução da sociedade, sempre estará e alcançará somente até onde lhe é permitido.

Será que a aprendizagem conduz a autorrealização dos indivíduos como "indivíduos socialmente ricos" humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (Mészáros, 2008, p. 47).

Considerando as perdas atuais para a classe trabalhadora, a educação apenas direciona a um processo de apaziguamento e conformidade às determinações do capital. Contudo, apesar de a escola ser utilizada como mecanismo de manutenção do *status quo*, somente ela, por meio do conhecimento, é capaz de romper esse processo.

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma nova ordem social metabólica radicalmente diferente. (Mészáros, 2008, p. 65).

Compreendendo a importância de construir novos caminhos para educação da classe trabalhadora e tendo em vista o caráter contraditório da educação, no tópico a seguir, discutiremos acerca dos atuais desdobramentos do capital na educação brasileira, em especial, o revigoramento da formação por competências.

3.2 O NEOLIBERALISMO E AS INFLUÊNCIAS NAS ATUAIS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Possibilitando a ampliação das premissas neoliberais no governo, a burguesia brasileira, em meados de 1990, orquestrava uma reconfiguração da base produtiva do país, novas estratégias de desenvolvimento e acumulação: a Reforma do Estado – organizada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), na tentativa de acompanhar a globalização do capital na época.

Paulani (2006, p. 72), na obra “O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses”, aponta que o pós-segunda guerra mundial foram os “anos de ouro do capitalismo” a partir do crescimento acelerado da economia, o baixo desemprego e a baixa inflação. Contudo, foi em meados de 1970 que esse cenário se modifica, resultado das crises do petróleo (1973 e 1979), crises fiscais dos países ricos e o alto nível de desemprego e inflação. Nessa nova fase, o desenvolvimento ficava concentrado nos países centrais e a subordinação dos periféricos a eles.

A solução encontrada para driblar os altos níveis de juros e da crise recessiva foi o corte de gastos estatais, por meio da privatização de empresas públicas, da restrição das funções do Estado, da abertura da economia, da liberdade econômica e do endurecimento das relações de trabalho. A classe trabalhadora mais uma vez “pagou o pato”, tendo em vista a redução de salários, o enfraquecimento dos sindicatos, demissões em massa, retirada de direitos e flexibilização do trabalho.

Paulani (2006, p. 77) afirma que essas medidas adotadas permitiram que o setor privado adentrasse na máquina do Estado.

Todas essas medidas promoveriam a libertação do mercado das correntes com que o Estado o amarrara, e os benefícios produzidos

pela concorrência e pelos ganhos de eficiência que seriam produzidos logo se fariam sentir. Além disso, com a redução do espaço institucional de atuação do Estado, o setor privado, em princípio mais ágil e eficiente que a máquina estatal, porque regido pela lógica do mercado, retornaria ao lugar que de direito lhe era devido. (Paulani, 2006, p. 77).

Buscou-se gerir o Estado como se fosse uma empresa por meio da eficiência, controle de gastos e com autodomínio, visando preservar os interesses de uma pequena parcela da população – os empresários - e às custas dos interesses de toda uma classe – a trabalhadora.

A gestão neoliberal do Estado implica conduzi-lo como se fosse um negócio, mas o resultado é o inverso do que ocorre quando essa racionalidade é aplicada ao setor privado. Em vez do acúmulo de recursos e da reprodução ampliada do 'capital público', temos a dilapidação dos recursos do Estado, encolhimento de seu tamanho, atrofiamento do espaço econômico público, em uma palavra: espoliação. Isso não quer dizer, no entanto, como já se tornou lugar-comum, que o Estado hoje seja fraco. Ao contrário, ele tem de ser extremamente forte, no limite violento, para conduzir os 'negócios de Estado' da forma mais adequada possível de modo a preservar e contemplar grupos de interesse específicos. (Paulani, 2006, p. 80).

O Brasil acompanhou tais mudanças, a Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro foi uma das ações primárias que direcionaram o país à nova fase capitalista. Iniciada propriamente com o governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995, a Reforma do Aparelho do Estado vinha sendo orquestrada desde o governo de Fernando Collor de Mello no início da década de 1990. Essa “reforma” adveio da crise econômica, decorrente do firmamento de ajustes fiscais, na esperança da modernização e aumento de eficiência na administração do Estado, e com a pretensão de abandonar as velhas práticas, flexibilizar a organização administrativa e descentralizar a oferta dos serviços públicos, com o objetivo de obter os mesmos níveis de qualidade e eficiência do setor privado. O discurso de levar o país às *benefícios* do mundo globalizado trouxe à tona a submissão incondicional do país aos interesses estrangeiros.

[...] abertura econômica, iriam produzir um choque de produtividade na economia do país, permitir a conquista de um lugar ao sol no comércio globalizado e ainda por cima distribuir renda. Mas o Brasil entrou no bonde da história por outra porta e transformou-se em plataforma de valorização financeira internacional, bem em linha com o espírito rentista e financista dos dias que correm. Esse seu papel, juntamente com sua função de produzir bens de baixo valor agregado e de preferência com a utilização de mais-valia absoluta (afinal de contas, o custo irrisório da mão-de-obra é nossa verdadeira 'vantagem

comparativa!), completa a caracterização da participação do Brasil na divisão internacional do trabalho do capitalismo contemporâneo. (Paulani, 2006, p. 88).

A tendência neoliberal de Estado afeta todas as instituições, inclusive a escola e a educação. De acordo com Chauí (2001), as reformas educacionais após 1990 tem se baseado em ressignificar as atividades educativas em mecanismos de rendimento para o acúmulo do capital e na formulação de políticas públicas que sistematizam um projeto social e econômico voltado para a sustentação dos privilégios da elite.

Motta e Andrade (2019) argumentam que o controle da educação por parte do setor privado tem influenciado diretamente sua organização.

Atualmente, a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas, seja no âmbito da formulação de políticas públicas, da administração direta da instituição ou via parceria público-privada, é suficiente para trazer à baila (i) a consolidação e expansão da educação enquanto nicho de mercado, (ii) a incorporação da educação à gama de mercadorias produzidas e consumidas na sociedade capitalista e (iii) a subsunção da educação à concepção e à lógica do empresariado e o repasse de verbas públicas para este grupo (Motta; Andrade, 2019, p. 5).

Ao mercantilizar a educação, ela se submete às regras do capital, deixando de ser um direito para se tornar um produto. Marx (2017) afirma que as mercadorias são essenciais para a satisfação das necessidades humanas, sejam elas de qualquer espécie. As mercadorias possuem, como já mencionado anteriormente, valor de uso e de troca. No capitalismo, conforme Motta e Andrade (2019), a exploração da força de trabalho é um valor de uso, pois para produção de mais-valor, o capitalista explora copiosamente o trabalhador para reduzir ao máximo o valor de troca da mercadoria. Na educação, ocorre o mesmo, ao ser considerada uma mercadoria, busca-se diferentes maneiras de baratear a sua produção.

As autoras reiteram que “a subsunção da educação ao empresariado parece ser a forma mais eficiente que o capital encontrou para maximizar o seu controle sobre o processo educativo, determinando seu conteúdo e forma em fina sintonia com os seus interesses” (Motta; Andrade, 2019, p. 6), isto é, as “reformas” educativas ambicionam tornar as redes de educação diversificadas e flexíveis, frisando a competitividade como mecanismo de contenção dos gastos estatais, conforme defendido pelas atuais diretrizes educativas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 13.415/2017.

Como a escola, uma única instituição, dará conta de resolver todos os problemas da sociedade? É irreal. Mas estratégico. O discurso vendido à classe trabalhadora é de que se a pessoa se dedicar e for merecedora, se ela se esforçar e focar em sua formação, conseguirá ascender socialmente. Uma falácia. Mas uma falácia fundamentada na teoria do capital humano.

A teoria do capital humano elaborada pelo professor de economia Theodore W. Schultz, tem seu ápice por volta do final da década de 1960 e início da década de 1970 no Brasil. A definição de capital humano corresponde ao investimento coletivo ou individual na expectativa de retorno adicional futuro, sendo a educação um investimento a ser feito no homem. (Frigotto, 1993).

A qualificação é investimento crucial para o indivíduo que deseja ascender socialmente, segundo a teoria do capital humano. A compreensão que temos é de que, a curto ou longo prazo, o esforço próprio e individual, poderá repercutir em privilégios e melhores condições de vida, caso o indivíduo se engaje em sua carreira. Segundo Frigotto (1993), nessa teoria, a educação é vista como potencializadora do crescimento econômico. Cabe, assim, à escola desenvolver competências e habilidades essenciais que preparem os estudantes para um mercado de trabalho altamente competitivo e flexível.

O fato é que se busca apaziguar os ânimos dos trabalhadores para que se contentem com o seu *status* de exploração, atribuindo a responsabilidade de seu insucesso ao indivíduo. Silva (2020, p. 212) assegura: “Trata-se de uma ingenuidade pensar que a escola, sozinha, é capaz de acabar com desigualdade social”. Além de ingênuo pensar dessa forma, trata-se um projeto da sociedade neoliberal, ao desresponsabilizar o Estado de cumprir suas obrigações já garantidas na Constituição Federal de 1988: de moradia, educação de qualidade, saúde, alimentação, segurança, lazer dentre outras mais. Com isso, o Estado economizará dinheiro público.

Assentimos com Rocha Júnior (2013) ao afirmar que a educação é um mecanismo estratégico para extrair mais-valor, ou melhor, um “nicho seguro” (Rocha Junior, 2013, p. 4). Nesse relato, é possível identificar claramente o processo de mercantilização do setor público. O autor aponta ser um nicho seguro, pois a educação é essencial para a composição da sociedade e para a manutenção dela.

Neves (2002, p. 148) corrobora com o exposto ao argumentar que “preparar a mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e lideranças sociais sintonizadas com as mudanças qualitativas ocorridas no mundo capitalista”, isto é, a qualificação

profissional e humana dos trabalhadores, somente importa se forem eficientes ao sistema capitalista.

Kuenzer (2004) complementa dizendo que:

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos de produção, para cuja a educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho (Kuenzer, 2002, p. 78).

A escola é um campo de disputas, e, possível de ações afirmativas. No entanto, também serve para a materialização do projeto neoliberal de sociedade, as crianças e jovens, desde muito pequenos, são preparados para os comportamentos essenciais do trabalho, organizam-se em filas, atendem aos sinais para troca de aula, silêncio e concentração durante as aulas, hora para ir ao banheiro, beber água e lanchar. As gerações são preparadas na escola para o exercício do trabalho, formando as competências exigidas pelo mercado de trabalho. Fato já apresentado por Noma e Czernisz em 2010, em que as autoras afirmavam que “a educação escolar contemporânea é conclamada a formar o homem cujos atributos atendam às necessidades do mundo produtivo. (Noma; Czernisz, 2010, p. 211).

As autoras salientam ainda que “a função da educação é reduzida a “gerar” *quantum* de valor agregado à força de trabalho com vistas à inserção no flexível mercado laboral.” (Noma; Czernisz, 2010, p. 222). Nesse sentido, fica claro que as gerações são preparadas na escola, porque a escola é uma instituição estatal. E o Estado se organiza em favor dos aspectos priorizados pela burguesia.

Além disso, há discursos altamente difundidos de que a educação é a fomentadora da “capacidade produtiva dos indivíduos” (Noma; Czernisz, 2010, p. 211), atribuindo à escola como instituição que desenvolverá as competências e habilidades sociais, cognitivas e comportamentais necessárias para a vida em sociedade, em específico, para o mundo do trabalho e empregatício.

Silva (2020) relata que a legislação brasileira tem adotado o princípio da eficiência desde 1998 com a Emenda Constitucional nº 19, o que possibilitou abrir espaço para empresas, institutos e Organização Sociais oferecerem serviços que resolveriam a ineficiência dos serviços públicos. Assim, ainda na década de 1990, passou a ser construído um cenário nacional e internacional de uma agenda

educacional que se valesse do princípio da eficácia, e é nesse contexto que aparecem propostas de formação a partir da formação por habilidades e competências.

Nessa lógica, a função social da escola no capitalismo materializa-se historicamente pela divisão de classes, “[...] assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores” (Kuenzer, 2004, p. 3). Todavia, dentro dessa perspectiva a escola busca disciplinar corpos e mentes para a vida social e produtiva, visando atender às necessidades do capital, formando homens flexíveis, rápidos e eficientes. Contudo, há contradições, há resistência e professores e profissionais da educação comprometidos com uma educação crítica.

Motta e Andrade (2019) desenvolvem estudos que confluem com as discussões da autora ao afirmarem que é imprescindível para o empresariado que a educação forme, de maneira alienante, a classe trabalhadora – para que apenas seja necessária para realizar tarefas de baixa complexidade e apática às próprias condições desumanas de sobrevivência.

Sendo assim, sob a égide do capitalismo, a classe dominante impõe uma educação para o trabalho alienante e, mesmo que esta possibilite acúmulo de conhecimento, este não deve ser traduzido em compreensão de mundo que promova a desalienação. Nesse sentido, a educação no capitalismo apresenta, necessariamente, uma dimensão apassivadora (Motta; Andrade, 2019, p. 11).

Nesse sentido, para Silva (2017, p. 8) “a ação empresarial na educação é compreendida como expressão da competência e responsabilidade social da classe dominante em promover o direcionamento da educação”. Tal movimento, se expressa por meio da introjeção do setor privado dentro do bloco de poder do país, ou seja, a legislação atende aos desejos da classe burguesa de modo a cristalizar o processo de mercantilização do público, em especial, a educação.

A educação compreendida como um direito universal e um bem público passa a responder às demandas estabelecidas pelos grupos hegemônicos e fornece as bases teóricas e ideológicas para conduzir o processo de desmonte do Estado em prol da nova face do capitalismo, de acordo com as orientações de Organismos Internacionais, como o Banco Mundial (Silva, 2018, p. 95).

Martins (2019) argumenta que o empresariamento da educação se promove a partir da organização de um modelo escolar padronizado, voltado a resultados, a avaliações em larga escala e ao enfoque em áreas que trazem retorno econômico.

As medidas adotadas a partir da década de 1990, incluindo os governos de esquerda, foram encaminhadas sob o viés neoliberal. No entanto, não podemos deixar de mencionar que, durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016), buscou-se manter um equilíbrio entre a hegemonia dos capitais financeiros e os desejos da classe trabalhadora e do empresariado por meio de políticas com base no neodesenvolvimentismo (Boito-Jr, 2012). O cenário se modifica após o golpe de 2016 contra a presidente Dilma.

Intitulado como “programa desenvolvimentista” (Boito-Jr, 2012) foi instaurado no Brasil pelos governos petistas e visava consubstanciar o crescimento econômico garantindo condições mínimas às massas populares. Tratava-se de um projeto que abrangia as classes com desejos distintos, como o setor do agronegócio, grandes corporações e empresários, mas também as classes subalternas, como os assalariados e os campesinatos. Eram políticas do modelo desenvolvimentista: a política de recuperação do emprego e de reajuste dos salários, o financiamento das empresas nacionais, apoio às empresas nacionais e residentes no Brasil, medidas que freassem a inflação e investimento estatal em infraestrutura. (Boito Jr, 2012).

Em sintonia com Boito Jr., Sampaio Jr. (2012), esclarece que com o objetivo de suprir e conquistar intenção de votos da classe trabalhadora e das massas marginalizadas, os governos petistas organizaram projetos e políticas públicas que atendessem minimamente as suas necessidades básicas, como o programa “Bolsa Família” e o “Minha casa, minha vida”.

[...] o “neodesenvolvimentismo” cumpre uma dupla função como arma ideológica dos grupos políticos entrincheirados nas estruturas do Estado: diferencia o governo Lula do governo FHC, lançando sobre este último a pecha de “neoliberal” e reforça o mito do crescimento como solução para os problemas do país, iludindo as massas (Sampaio Jr, 2012, p. 686).

Nesse mesmo período, o Partido dos Trabalhadores (PT), que antes era organizado e dirigido pelos sindicalistas e operários, passou a ter à frente a classe burguesa, principal dirigente do modelo neodesenvolvimentista, e reivindicava favorecimento e proteção do Estado em relação ao capital estrangeiro. Contudo, o operariado e a baixa classe média continuaram presentes no partido, mas agora como base social e não mais como força partidária.

Boito Jr (2012) afirma que embora contraditória e divergente a composição da frente política neodesenvolvimentista, ela funciona.

Embora ampla e contraditória na sua composição de classe, a frente política neodesenvolvimentista existe e atua como tal. As forças que a integram, embora entrem em conflito, muitas vezes duro, em torno de questões econômicas como salário, direitos trabalhistas e sociais, desapropriação de terra e outras, em momentos críticos do processo político nacional, essas forças têm agido conjuntamente. Foi assim em 2002 na eleição presidencial de Lula da Silva; em 2005, na crise política que ficou conhecida como “Crise do Mensalão” e chegou a ameaçar a continuidade do governo Lula; em 2006, na reeleição de Lula da Silva para a presidência da República, e novamente em 2010 na campanha eleitoral vitoriosa de Dilma Rousseff. (Boito Jr, 2012, p. 11).

Conforme Boito Jr., Sampaio Jr (2012) também afirma que, na época, acreditavam que a era do neodesenvolvimentismo seria a expressão de melhores condições econômicas e um avanço no desenvolvimento do país.

[...] procuram uma terceira via que evite o que consideram o grave problema do neoliberalismo — a cumplicidade com o rentismo — e o que atribuem como as inaceitáveis perversidades do velho desenvolvimentismo — o nacionalismo anacrônico, a complacência com a inflação e o populismo fiscal. O desafio do neodesenvolvimentismo consiste, portanto, em conciliar os aspectos “positivos” do neoliberalismo — compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional, ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional — com os aspectos “positivos” do velho desenvolvimentismo — comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social. (Sampaio Jr., 2012, p. 679).

Contudo, considerando os escritos do autor, seria ingênuo acreditar que uma versão mais *light* do neoliberalismo, que permitisse conciliar crescimento econômico com equidade social, traria uma mudança qualitativa na economia.

É impossível imaginar brechas para mudanças parciais que possam provocar transformações substanciais no padrão de desenvolvimento da economia brasileira sem uma profunda e radical ruptura com a institucionalidade vigente. É uma ingenuidade imaginar que a ordem global possa ser rompida pelas “beiradas”, pois a institucionalidade liberal funciona como uma amarra muito bem urdida, que prende o país cada vez mais nas garras do capital financeiro. (Sampaio Jr., 2012, p. 683).

Mészáros (2008) ressalta que o capital é algo irrecorrível por natureza, pois não há como conduzir formas mais brandas, pois a sua estrutura se caracteriza pela impossibilidade de mudanças profundas ou que acabem com as mazelas existentes, para isso, seria necessário o fim do capital.

Foi possível perceber nos governos petistas uma oscilação de benefícios que ou se dirigiam à classe trabalhadora ou à classe burguesa. A tentativa de manutenção de equilíbrio político não impediu que ocorressem escândalos, a exemplo do “mensalão”¹¹ e a flexibilização dos direitos trabalhistas¹², “visando beneficiar as cúpulas sindicais em detrimento das bases operárias, buscou-se transferir para as centrais e suas direções o exercício de negociação [...] (Antunes, 2020, p. 274). O que podemos perceber é que ora o governo beneficiava a classe trabalhadora, ora a classe burguesa, no intuito de manter um equilíbrio político.

Quando atingidos pela crise mundial de 2008, no segundo mandato de Lula, buscou-se medidas para o fortalecimento da economia interna, para isso, há um processo de aproximação entre as ideias do neoliberalismo ao neoconservadorismo, trazendo uma nova definição para as relações entre o público e o privado. Peroni (2020) aponta que, após a crise de 2008, sob o argumento de restaurar a economia, o Estado redefine o seu papel de Estado mínimo para Estado empresarial.

A institucionalização do novo neoliberalismo tem uma dimensão política que envolve a concepção de Estado empresarial e governança corporativa; uma dimensão econômica que envolve a financeirização, a desassalarição e reformas pensionistas; uma dimensão cultural que propõe uma cidadania corporativa, despolitização e des-solidariedade. O foco principal desse processo de institucionalização é o empreendimento. É importante destacarmos que não se trata só do Estado empreendedor, é um Estado empresarial: ele não vai ser empreendedor do pequeno empreendedor, ele vai ser o Estado empresarial no sentido de mercado. (Peroni, 2020, p. 5).

A autora argumenta que as mudanças são profundas: o Estado deixa de ser o responsável pela elaboração das políticas públicas para se tornar o controlador de resultados, o que a autora aponta como ideologia do empreendimento.

Em síntese, a educação básica nos governos Lula e Dilma não se direcionou de forma contrária ao projeto societário vigente. No segundo mandato do governo Lula, surge o movimento Todos pela Educação¹³ que tem como objetivo fomentar o

¹¹Escândalo de corrupção no qual o Partido dos Trabalhadores (PT) destinava uma “mesada” para os congressistas no intuito de garantir apoio político. O esquema iniciou-se em 2002 e foi descoberto apenas em 2005, quando Maurício Marinho, chefe do departamento de Contratação dos Correios na época, foi flagrado por uma gravação secreta recebendo propina.

¹²Lei 11.101/2005 que destitui a prioridade das empresas ao crédito trabalhista que apresentavam recuperação judicial, extrajudicial ou falência. E a Lei 10.820/2003 que regulamenta o pagamento de crédito consignado já em folha de pagamento.

¹³Criado em 2005, o Movimento Todos pela Educação, se trata de uma organização não governamental, tem como objetivo melhorar a qualidade da educação brasileira. Financiado por empresas como: Itaú, Fundação Vale, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação Bradesco, Gol, IFood, Fundação Roberto Marinho, Parceiros da Educação, entre outros.

crescimento econômico por meio da qualificação técnica profissional da mão de obra. Houve uma ampliação das escolas técnicas e profissionalizantes nos governos petistas, o que não se trata de um ponto negativo – quando bem estruturada, uma educação técnica profissionalizante faz parte da formação integral do homem, o que não pode ocorrer é dispor apenas da formação técnica ao estudante e a formação propedêutica ficar de lado.

Outras ações relevantes que ocorreram para educação nos anos de governo petista: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)¹⁴; o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (Lei nº 11.738/2008); Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabelece ampliação da educação básica obrigatória de 4 a 17 anos; Lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE); a expansão das matrículas na educação superior pública federal.

Aliado a esse processo que valorizava a educação para a classe trabalhadora, o governo do PT também buscou atender aos anseios do setor privado por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni).

No segundo mandato de Dilma (2015-2016), com o agravamento da crise econômica e a pressão empresarial, a retirada de direitos dos trabalhadores foi se tornando regra. Houve alterações nas regras de concessão de auxílio desemprego e em caso de pensão por morte. Havia também uma forte pressão da burguesia pelo desmantelamento total dos direitos trabalhistas.

As rebeliões de junho de 2013 foram os sinais mais evidentes do enorme fracasso que se avizinhava, mas foram olímpicamente desconsideradas pelo governo Dilma. Esse quadro crítico se acentuou durante as eleições de outubro de 2014, quando começou a se verificar uma retração crescente do apoio das frações dominantes ao governo, uma vez que a intensificação da crise econômica indicava que esses setores que até então o respaldavam (e ganhavam muito com os governos do PT) começaram a exigir um ajuste fiscal que acabou por ter uma dupla e trágica consequência. Por um lado, levou à crise terminal do governo Dilma e, por outro, ao desalento de inúmeros de seus eleitores nas classes populares que a viram realizar o que dizia recusar na campanha eleitoral. (Antunes, 2020, p. 290).

¹⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) aparece como substituto para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006.

Dilma sofreu *impeachment* em 31 de agosto de 2016, pelo golpe parlamentar, jurídico e midiático organizado por seu vice, Michel Temer, e por Eduardo Cunha – que era, até então, o presidente da Câmara (ambos aliados do PT). De modo geral, os governos petistas optaram por uma política de Estado conciliadora, atendendo aos interesses da classe burguesa, mas, ao mesmo tempo, promovendo políticas assistencialistas a partir de programas sociais voltados aos mais vulneráveis, assim como a política de valorização do salário-mínimo.

A partir do governo Temer, buscou-se privatizar toda estatal que ainda restava, além de garantir à burguesia que seus interesses fossem preservados e acabar com a dignidade e os direitos dos trabalhadores. Para a educação pública, contingências de recursos com a Emenda Constitucional nº 95/2016, estruturação e aprovação da Lei 13.415/2017, assim como a Base Nacional Comum Curricular que orientam a formação da classe trabalhadora seguindo um viés tecnicista, meritocrata, mercadológico e excludente, impulsionando as desigualdades sociais no país.

Nesse momento, há uma aproximação entre as políticas neoliberais e neoconservadoras, como apresenta Peroni (2020, p.6):

A questão do individualismo versus o coletivismo, que seria a proposta democrática de universalização de direitos, acaba unindo as propostas de mercado e neoconservadoras. São críticas ao coletivismo e adeptas a um individualismo que critica a presença do Estado na regulação do mercado, assim como questões ideológicas, morais ou religiosas, que seriam restritas às esferas da família e dos indivíduos. (Peroni, 2020, p. 6).

Diante da conciliação entre neoliberalismo e conservadorismo, existe um modelo de administração que é instrumental e viável: o gerencialismo. O gerencialismo no campo da educação se pauta no controle de todas as etapas e esferas: “controle do trabalho docente, controle do currículo, controle da gestão, controle dos resultados e controle dos sujeitos, incluídos seus corpos e suas mentes” (Peroni, 2020, p. 8). Além disso, temos um forte cerceamento pela privatização da educação.

A autora afirma que o processo de privatização nesse momento não diz respeito à privatização da propriedade, mas via direção e execução. O mesmo acontece com a educação. Peroni (2020) afirma que “os processos de privatização do público podem ocorrer via execução e direção, quando o setor privado atua diretamente na oferta da educação, ou na direção das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública.” (Peroni, 2020, p. 2).

Peroni (2010) aponta que existem duas formas de privatizar o que é público: a endógena e a exógena. A endógena é a prática de venda das ideias, técnicas e serviços do setor privado para o público e a exógena é a transferência da gestão pública para o setor privado. Isso não impede que as duas formas aconteçam ao mesmo tempo. A exemplo, no Brasil, como já citado, o Movimento Todos Pela Educação passou a ter papel importantíssimo de influência na elaboração das políticas e materiais, como livro didático para a educação pública. Em relação ao processo de privatização de maneira exógena, o governo do Paraná é um exemplo, quando, ao final de 2022, anunciou um edital que estava credenciando grupos empresariais para a gerir escolas públicas paranaenses.

Silva Jr. e Sguissardi (2020, p. 107) afirmam que “as relações sociais sob o capitalismo se parecem a um infinito movimento de mercadorias e de homens, que se relacionam entre si e com a natureza”, isto é, as relações no sistema capitalista se dão a partir do modo de produção, de seu valor de uso e de troca. Conseqüentemente, as relações sociais de produção são movidas pelo capital, diante de uma produção em larga escala, com a exploração do trabalho humano. Portanto, as relações humanas de trabalho e de educação são vistas como mercadoria, na medida em que possam ser quantificadas e materializadas em valor de troca.

Bolsonaro aparece nas eleições de 2018 como o único possível de combater a corrupção alastrada pelo país. Esse movimento se deu por conta da conjuntura na qual a candidatura se encontrava. Havia, no momento, uma forte tendência em buscar uma oposição aos governos de centro-esquerda que estavam anteriormente: vitória de Trump nos Estados Unidos da América, a direitização fascista na Itália, o aumento do neonazismo na Alemanha. A América-latina seguia o mesmo caminho: Macri, na Argentina, Piñera, no Chile e Duque, na Colômbia. (Antunes, 2020).

Segundo Antunes (2020) a extrema direita que adentrou no governo Temer ansiava em continuar a destruição dos direitos trabalhistas e o avanço desenfreado do neoliberalismo. Para isso, buscava um candidato que garantisse a manutenção de seus poderes. “[...] Bolsonaro apareceu como ‘azarão’” (Antunes, 2020, p. 293), considerado o único capaz de fazer oposição e ganhar as eleições contra os petistas.

O governo Bolsonaro foi marcado por discursos de ódio aos pobres e às minorias. Bolsonaro contou com o general Mourão como vice – que garantiria a estabilidade – visto que a própria burguesia e os militares consideravam Bolsonaro desequilibrado. Indicou como ministro da economia Paulo Guedes que frequentou a

Escola de Chicago¹⁵ e, durante a ditadura no Chile, organizou um programa econômico ortodoxo e privatista. (Antunes, 2020)

Com as eleições de 2018, Malanchen; Matos; Orço (2020) discursos irracionais que questionam a veracidade científica ganham força perante à sociedade. A estruturação de uma educação mercantilizada não é apenas uma consequência específica da pandemia, mas sim, de um projeto extremamente organizado que vem sendo orquestrado pelo setor privado desde os governos anteriores, mas escancarando-se no governo Bolsonaro.

693.853¹⁶ é o número de mortes causadas pela irresponsabilidade de um governo. Em meados de 2020, marcado por uma das piores pandemias já vivenciadas contemporaneamente, a Covid-19 acarretou mudanças significativas na economia, na política e na sociedade.

Por conta do isolamento social imprescindível para desacelerar a propagação do vírus, a economia brasileira (e mundial) entrou em estagnação e queda, resultando em desemprego em massa, aumento de trabalhos informais e ampliação da situação de miséria em muitas regiões do país. Por diversas vezes, Bolsonaro zombou da magnitude da conjuntura atual, por meio de comentários chulos, piadas e informações falsas¹⁷, ausentando-se da responsabilidade de gestar políticas públicas que controlassem o avanço da pandemia.

Garnica (2022, p. 7) afirma que, durante o governo Bolsonaro, estivemos “órfãos de políticas públicas” em todas as áreas. O autor relata que desde o início de seu mandato, Bolsonaro se preocupava apenas em se reeleger (fato que não ocorreu) e proteger sua família de possíveis investigações criminais.

No campo da segurança pública, com o discurso de transferir a responsabilidade de proteção para a população, Bolsonaro ampliou a liberalização do

¹⁵ Com base em Gibran; Cochran III; Gradella Filho (2021) a Escola de Chicago é uma escola de pensamento econômico no qual defende o livre mercado. Considerada como uma das mais relevantes escolas para a economia, tem como principais referenciais George Stigler e Milton Friedman (ambos premiados com o Nobel de Economia). O nome Escola de Chicago passou a ser usado, na década de 1950, para se referir aos professores do Departamento de Economia de Chicago e de outras áreas, como a Faculdade de Direito e a Escola Superior de Administração. Seus ideais foram utilizados na ditadura de Pinochet e também por Margaret Thatcher.

¹⁶ Esse número corresponde aos dados levantados pelo Ministério da Saúde do início da pandemia em 2020 até 2022. Mais informações em: <https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html>. Acesso em: 15 out. 2023.

¹⁷ Mais informações em: <<https://www.poder360.com.br/coronavirus/2-anos-de-covid-relembre-30-frases-de-bolsonaro-sobre-pandemia/>>. Acesso em: 11 out. 2023.

porte de armas e definiu que cada cidadão poderia ter acesso a 6 armas de fogo¹⁸, fato que pode ter fomentado o aumento da violência, com crescentes atentados que vem ocorrendo nas escolas. (Garnica, 2022).

Para a saúde, no momento em que o país atravessava pandemia, o descaso foi ainda maior. A aposta de imunização em rebanho¹⁹, do uso de cloroquina e ivermectina como tratamento precoce²⁰ foram, sem dúvidas, exemplos do despreparo desse governo. Garnica (2022) salienta que o governo Bolsonaro ignorou as indicações médicas, ignorou a Organização Mundial da Saúde (OMS) e ignorou a realidade de toda a população para a qual governava. Como já mencionamos, foram 693.853 mortes, 693.853 famílias perderam seus entes queridos.

Além de desrespeitar o povo brasileiro, o governo negava a ciência e perseguia pesquisadores que não compactuavam com as suas ideias. A falta de investimentos no campo da ciência, da tecnologia e das inovações foram visíveis durante o período.

Essa onda de perseguição ideológica sistemática talvez tenha tido um de seus primeiros momentos mais óbvios quando o Governo afirmou serem mentirosas as pesquisas do Inpe (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) sobre o aumento de 88% nos índices do desmatamento da Amazônia, em 2019, em comparação aos índices registrados em 2018 o conflito levou o então diretor do Inpe, Ricardo Galvão, a demitir-se em agosto de 2020, num momento em que o Brasil já enfrentava crescentes questionamentos em relação à sua política ambiental e, mais especificamente, à flexibilização das leis sobre o meio ambiente e ao desmantelamento dos seus órgãos de controle e apoio, como a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e o IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente). (Garnica, 2022, p. 15).

O ministério da educação teve três ministros durante o governo Bolsonaro: Ricardo Vélez Rodrigues (de janeiro a 08 de abril de 2019), Abraham Weintraub (de 09 de abril de 2019 a 19 de junho de 2020), ficando vago durante 20 de junho a 16 de julho de 2020, quando por fim, Milton Ribeiro assumiu. De acordo com as análises de Garnica (2022), o que todos têm em comum: “a inexpressividade quanto aos vínculos com a Educação, a baixíssima – quando existente – produção na área, e a fidelidade extrema aos princípios fascistas que regem a atual gestão da República” (Garnica, 2022, p. 16).

¹⁸Mais informações em: <<https://oglobo.globo.com/politica/bolsonaro-amplia-de-quatro-para-seis-limite-de-armas-para-cada-cidadao-24882187>>. Acesso em: 11 out. 2023.

¹⁹Mais informações em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-17/a-aposta-na-imunidade-de-rebanho-contra-a-covid-19-no-brasil-expoe-a-risco-milhoes-de-vidas.html>>. Acesso em: 11 out. 2023.

²⁰Mais informações em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/bolsonaro-defende-hidroxicloroquina-e-ivermectina-apos-criticas-na-cpi/>>. Acesso em: 11 out. 2023.

De acordo com o autor, o discurso do ex-ministro Weintraub durante a pandemia era de que o ano letivo deveria acontecer de qualquer maneira²¹. Não houve preocupação em como deveria ocorrer ou com as consequências à saúde dos professores e estudantes, somente, a qualquer custo, as aulas deveriam ser retomadas. (Garnica, 2022).

Esse fato trouxe à tona a euforia de grupos financeiros a tomarem a frente dos espaços educacionais, realizando parcerias com as secretarias da educação, a partir da venda de materiais apostilados e de tecnologias como metodologias de ensino, por via de canais de TV, WhatsApp, Google Classroom, Google Meet, Zoom e plataformas digitais.

O que podemos observar é que houve uma pressão do mercado em torno da necessidade de retomada da economia. As orientações apontadas pelo Ministério da Educação para esse período mostram um eclodir do empresariamento da educação brasileira. Em uma sociedade desigual, comandada pelos interesses hegemônicos do capital, como já apontado, a educação, durante a pandemia, foi vista como nicho de exploração enquanto produto possível de compra e venda.

Houve, nesse momento, a necessidade de utilizar os meios da Educação a Distância (EaD) por meio de atividades remotas. Fato que escancarou ainda mais as desigualdades existentes no país. Ainda que a democratização da educação escolar básica tenha atingido níveis significativos de expansão, grande parte dos estudantes da escola pública não possuía os meios necessários para participar das aulas (internet, aparelho celular ou computador, ambiente propício ao estudo, assim como alguém que o acompanhasse durante as aulas).

Em uma pesquisa realizada em 2020 com estudantes das diferentes regiões do Brasil, Garnica (2022) confirma esses apontamentos:

Os pais apontam como principal problema do ensino remoto a dificuldade de acesso à *internet*, problemas com conteúdos considerados difíceis (e que, por isso, exigiriam explicações mais detalhadas, só possíveis em situação presencial), e a falta de interesse dos filhos nas aulas *online*. Os estudantes queixam-se, principalmente, da ausência de estratégias para gestão do tempo necessário para desenvolver as atividades propostas em aulas não presenciais, e nada menos que 50% dos 33.688 jovens das diferentes regiões do país afirmavam não ter um ambiente tranquilo e adequado, em casa, para estudar. Essa pesquisa com jovens estudantes do Ensino Médio, realizada em maio de 2020, apontou que 28% já

²¹Mais informações em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/weintraub-quer-retomada-das-aulas-e-diz-que-pessimistas-nao-podem-ganhar-o-jogo/>. Acesso em: 11 out. 2023.

pensavam em não retornar às aulas presenciais, e 50% havia desistido de prestar as provas do ENEM. Artigo da *Folha de São Paulo*, de janeiro de 2021, informa que a taxa de abandono no Ensino Médio chegou a 10,8%, e no ensino superior a 10,3%, afastando da escola quatro milhões de estudantes. (Garnica, 2022, p. 27).

Para o entendimento da centralidade que a Educação a Distância vem tomando nas políticas educacionais é importante destacar que sua expansão está alinhada ao movimento de “reformas” educativas encaminhadas aos países periféricos, ainda nos anos de 1990. O conjunto de “reformas” implementadas no Brasil, desde a década de 1990, foram se aperfeiçoando ao longo dos últimos vinte anos e apenas reforçam sua estreita ligação com os interesses do mercado.

A defesa de uma escola modernizada e adequada ao século XXI, discurso apregoado pelos organismos multilaterais, viabilizaram a introdução em massa do ensino a distância na educação básica, graças à pandemia. “O projeto de ensino a distância está dentro um escopo de precarizar e mercantilizar o ensino ainda mais, tanto para professores quanto para estudantes, em favor dos oligopólios educacionais e do capital” (Soares et al., 2020, p.19). Vale ressaltar que essa modalidade de ensino diminui categoricamente os gastos dos governos para a manutenção da educação pública. A pandemia trouxe isso à tona e veio para ficar.

O advento da pandemia, com o discurso de modernização e de necessidade, trouxe algumas mudanças significativas para a sociedade, a exemplo, o que os autores estão chamando de “Plataformismo”. O plataformismo trata-se de plataformas digitais que intermedeiam as relações de comércio, produção e de comunicação como “potentes ferramentas de exploração” (Pessanha, 2023, p. 1).

Quando me refiro ao Plataformismo como nova etapa do Modo de Produção Capitalista (MPC), em outras palavras, estou dizendo que as Plataformas Digitais funcionam hoje, como uma espécie de “nova” Linha de Montagem que, no passado, usando os princípios do Taylorismo, fez surgir o Fordismo. Porém, as novas transformações têm uma forma ainda mais preocupante, porque essa “nova linha de montagem” está agora ligada aos meios de comunicação e às pontas que ligam as demandas de consumo à produção de coisas materiais e serviços. Mais ainda, num ritmo 24/7 (24 horas e em 7 dias da semana), online, com o universo técnico-digital onipresente em nossas vidas através da internet móvel dos dias atuais. (Pessanha, 2023, p. 2).

Como o autor afirma, as Plataformas Digitais (PDs) configuram-se em um novo modelo de produção que atuam entre a produção e o consumo dos produtos e de

serviços, como a educação. Previtali e Fagiani (2022, p. 158) afirmam que “as tecnologias informacionais-digitais representam um novo modelo de gestão”, fato esse já consubstanciado nas décadas anteriores, mas trazidos fortemente pela pandemia dadas as circunstâncias necessárias de isolamento. O teletrabalho, como os autores apresentam, possibilita uma maior exploração da força de trabalho, pois dada a facilidade e a flexibilidade de poder trabalhar em qualquer lugar – desde que haja internet e um aparelho eletrônico. Tal fato, já anunciado anteriormente como um processo de mudanças ao modo de trabalho, substitui o controle operacional do trabalho do homem pela mediação das máquinas.

A educação não fica de fora desse movimento, na verdade, ela cumpre um papel crucial de adaptação dos indivíduos a essa nova forma de trabalho. Atualmente, a exemplo, o estado do Paraná tem adotado plataformas digitais para as diversas áreas do conhecimento, como Inglês, Redação, Matemática etc.

O contexto de pós-pandemia intensificou as mazelas no processo de ensino e aprendizagem, em especial, aos estudantes da educação básica. Fato que também ampliou a dualidade escolar entre a escola pública e a privada. O uso das plataformas, no momento da pandemia, se deu pela necessidade emergencial de dar continuidade ao ano letivo, na tentativa de garantir o ano letivo – o que resultou em uma fragmentação do conteúdo e das relações sociais. Outro fato importante foi a diminuição de repasses de recursos para a educação, o aumento da carga horária, o aumento do número de alunos por professor e os investimentos na infraestrutura pública.

A Lei 13.415/2017 também foi um reforço para a precariedade da educação média, intensificando os processos de terceirização e privatização da educação pública por meio das parcerias público-privada, da substituição de professores por tutores, o controle da atividade docente (forma e conteúdo).

Trata-se de um esquema ou negócio (tipo plataforma) que tende a fortalecer as bases e as condições para uma maior terceirização e privatização, através da contratação de empresas (com tutores), menos professores surgidos junto do discurso único neoliberal da redução de custos nos sistemas públicos de educação. Nesse percurso as escolas podem, de forma paulatina e majoritária, saírem da condição de ambientes de aprendizagem para centros de certificação de títulos e cursos. (Pessanha, 2023, p. 11).

As políticas para educação percorreram o mesmo viés: atender às demandas de mercado. Nesse sentido, na próxima seção, iremos abordar especificamente

acerca dos desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular e a Lei 13.415/2017 apontando os principais aspectos e discutindo como a educação básica tem-se mobilizado em favor da formação de competências.

3.3 A BNCC E A LEI 13.415/2017

Conforme o Artigo 205 da Constituição Federal, a educação é reconhecida como direito subjetivo do indivíduo, sendo dever do estado, da família e da sociedade garantir o funcionamento de forma colaborativa a todos, com intuito de desenvolvimento pessoal, social e para o trabalho. Dessa maneira, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no artigo 21, compõe a educação escolar: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio; II - educação superior. (Brasil, 1996).

Reconhecendo a importância da educação básica para o desenvolvimento de todo o indivíduo, a LDB apresenta que a finalidade da educação básica está no desenvolvimento do educando.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996).

Diante de uma sociedade marcada pelo modelo neoliberal, cumpre dizer que a educação escolar tenderia acompanhar tais premissas, como a competitividade, o individualismo, a eficiência, o empreendedorismo, a meritocracia, dentre outros. No rol dessas orientações, pensando que a formação do indivíduo está diretamente ligada ao modelo de sociedade no qual ele se insere, alguns professores e pesquisadores da educação têm levantado a discussão acerca da formação humana baseada na aquisição de competências e habilidades de forma majoritária voltadas para o trabalho.

Ramos e Paranhos (2022) afirmam que, na década de 1990 foi difundido um novo tipo de sociedade a partir da reestruturação da base produtiva e dos novos modelos de gestão do trabalho. Os princípios do neoliberalismo, apontam para “uma sociabilidade centrada no individualismo, como cultura apropriada à acomodação dos sujeitos e das relações sociais ao desemprego, à desregulamentação e à precarização do trabalho” (Ramos; Paranhos, 2022, p. 80). E prosseguem

argumentando acerca da necessidade – para esse modelo societário – de se reformular a escola com o intuito de atender a essa lógica.

A função da escola torna-se, essencialmente, preparar estudantes para um mundo incerto, para a flexibilidade e a empregabilidade – no lugar da promessa do emprego, a expectativa de tornar as pessoas ‘empregáveis’ mediante o desenvolvimento de personalidades flexíveis e resilientes. A ‘chave’ para isto seria o deslocamento da referência dos currículos baseados nas ciências e nas disciplinas escolares para as competências. Se o individualismo, a instabilidade e a flexibilidade são expressões da nova cultura desse tempo, a crise da ciência, por sua vez, é uma manifestação de uma virada epistemológica de caráter pós-moderno. (Ramos; Paranhos, 2022, p. 80).

Na década de 1990, ascendeu, na área da educação, o discurso da pedagogia das competências. Podemos observar semelhanças entre os documentos normativos para a educação da década de 1990 e os atuais, sobretudo a BNCC e a Lei 13.415/2017. A discussão acerca das pedagogias das competências teve início ainda com o governo Fernando Henrique Cardoso, mas que se manteve presente durante o passar das décadas, buscando principalmente melhorar os índices nas avaliações de larga escala.

Ramos e Paranhos (2022, p.75) afirmam que tanto a BNCC quanto a Lei 13.415/2017 foram elaboradas por influência internacional, no intuito de construir um currículo único, entendendo a educação como essencial para a adaptação e formação dos trabalhadores ao mercado de trabalho.

[..] constituem-se em torno das tendências internacionais de homogeneização e centralização curricular e padronização dos conteúdos, métodos e avaliações da educação escolar em todo território nacional (BRASIL, 2018); retomam um conjunto de noções e conceitos não desconhecidos no âmbito educacional, que reafirmam os pressupostos das políticas ditadas desde a década de 1990, tais como empreendedorismo, participação, autonomia, qualidade, equidade e, principalmente, a pedagogia das competências, que estrutura a sua proposta pedagógica (Ramos; Paranhos, 2022, p. 75).

A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais para o indivíduo no decorrer de cada etapa da educação básica. A BNCC orienta a formulação dos currículos escolares, com intuito de universalizar o que se ensina e se aprende do norte ao sul do país, tendo por objetivo garantir o direito à educação de qualidade e igualdade à população (Brasil, 2017).

O seu processo de elaboração iniciou com a Portaria nº 592/2015 que instituiu um grupo de 116 especialistas, dentre eles, professores da educação básica, pesquisadores da educação e especialistas que tinham algum vínculo com as secretarias estaduais. Seu respaldo legal se dá a partir do artigo 26 da LDB:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (Brasil, 1996).

Silva (2020, p. 212/213) esclarece que, apesar de terem constituído um grupo de especialistas da área para a construção da BNCC, o período histórico foi “[...] marcado por um discurso articulado à lógica da eficiência e da eficácia que, por sua vez, abre espaço para que políticas neoliberais direcionem um progresso social pautado em uma lógica mercadológica”.

É nesse cenário que, em 2018, foi homologada a última versão da redação, após consultas e audiências públicas e a apresentação de duas versões anteriores. Vale destacar que a BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental ocorreram no ano anterior, em 2017. O que podemos constatar é a presença em peso do empresariado em sua elaboração, fato que se justifica pelo interesse de atender às exigências desse grupo. Buscando atender aos imperativos da classe burguesa, a BNCC trouxe um projeto de educação que se pauta no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais nos estudantes para a vida.

O projeto formativo proposto na BNCC alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração. A noção de competências, por sua origem, polissemia e fluidez, viabiliza a adequação do discurso a esses imperativos. Assim, Silva (2018, p.11) afirma que a formação por competências sintetiza também o controle das atribuições escolares.

A prescrição de competências também visa ao controle – das experiências dos indivíduos e das experiências das escolas – viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou. Exames, provas, ao final de um determinado percurso traduzem uma concepção tradicional de avaliação e de currículo, que manifesta a intenção de controle. Para as finalidades enunciadas nos

PCNEM, nas DCNEM e na BNCC, o controle teria que se viabilizar sobre os indivíduos convertidos em alvos das prescrições curriculares – alunos e professores. Quanto aos alunos, seu desempenho mostraria a eficácia das proposições, ou a ausência dela. No caso desta segunda possibilidade, o controle deveria recair mais sobre os professores, que falharam por não incorporarem com exatidão as proposições (Silva, 2018, p. 11).

Com base na autora, a formação por competências focaliza o desenvolvimento de habilidades e, conseqüentemente, de competências nos estudantes. Essa abordagem busca orientar e capacitar a juventude para enfrentar desafios da sociedade por meio do desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos aplicáveis à resolução de problemas.

As competências são entendidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a realização de determinada tarefa, indo além do domínio de conteúdos teóricos, utilizando habilidades cognitivas e de raciocínio, socioemocionais e práticas. Silva (2020, p. 219) afirma que ser competente, sob influência do neoliberalismo, consiste em utilizar o conhecimento e as habilidades desenvolvidas em sala de aula para o exercício da vida, cidadania e para o trabalho.

A lógica de operação da administração pública pautada pelo princípio de eficácia também atinge a construção da própria BNCC enquanto um documento voltado para a educação básica, seja na rede pública ou na rede privada. Ser competente é ser eficaz e eficiente, é saber utilizar o conhecimento adquirido na escola como um recurso para lidar com a vida, exercer a cidadania e estar no mercado de trabalho. Na medida em que os/as estudantes são avaliados/avaliadas e considerados/consideradas a partir de competências e habilidades pré-definidas, institui-se uma forma de controle social que utiliza a escola como uma ferramenta, dentro de uma sociedade capitalista, de treinamento para ser útil e eficaz no mercado de trabalho, mesmo que em condições de precariedade e uma dissolução de leis trabalhistas conquistadas em um processo tão caro para a população brasileira. (Silva, 2020, p. 219).

Na BNCC, competência é definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 08).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes

e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2018, p. 11).

Desejando tornar a educação mais atrativa à juventude e adequada ao século XXI, foram definidas 10 competências gerais a serem desenvolvidas na escola. As 10 competências foram elaboradas pensando nas necessidades contemporâneas do século 21. A BNCC apresenta que tal proposta busca o desenvolvimento do sujeito de em todas as dimensões: intelectual, emocional, corporal, social e cultural.

Quadro 5 – Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (continua)

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Quadro 5 – Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base em Brasil (2018, p. 9-10).

Silva (2020) explicita que modelo de cidadão que a BNCC busca desenvolver se pauta em aspectos psicológicos e ideológicos de meritocracia:

um sujeito capaz de se desenvolver integralmente, mesmo que vivendo em uma sociedade pautada na meritocracia em que não há espaço para que todos estejam no mesmo patamar de desenvolvimento, uma vez que para a manutenção da exploração de classes, é necessário que sempre exista uma dominante e uma dominada (Silva, 2020, p. 221).

O documento da Base, apresenta o tópico “Os fundamentos pedagógicos da BNCC: foco no desenvolvimento de competências” na página 13 com o objetivo auxiliar na construção dos currículos escolares ao redor do país por meio do desenvolvimento de competências que atendam às demandas do mundo contemporâneo. Tem como influência as avaliações internacionais realizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a exemplo para a América Latina e Caribe o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) - OREALC/UNESCO Santiago, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e dos relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Silva (2020, p. 221) afirma que “ao valorizar os saberes hegemônicos e controversos de organizações internacionais que nessas avaliações defendem e contribuem para a manutenção de seus próprios interesses”.

Conforme Ramos e Paranhos (2022), a lógica educativa, a partir da pedagogia das competências, volta-se a um processo individualizado, mas desconsidera a realidade social, histórica e econômica que o indivíduo se insere.

A validade de seus aprendizados seria julgada por sua viabilidade e utilidade nas experiências individuais. Tais aprendizados

conformariam mais competências como a mobilização de conhecimentos de diversas ordens e não mais sistematizados que caracterizam o conteúdo escolar. Essa lógica educativa considera que cada indivíduo tem suas características cognitivas peculiares, o que requer a individualização da experiência escolar em face dos desafios e problemas que vivencia, como estudante e como pessoa. Os conhecimentos sistematizados organizados nas ciências, artes, filosofia e linguagens, antes referência da organização curricular, são substituídos por competências a serem desenvolvidas, cuja finalidade precípua é tornar os/as estudantes empregáveis, flexíveis e resilientes. A seleção de conteúdos de ensino orienta-se por tais competências, limitando-se exclusivamente à condição de insumos ou instrumento para seu desenvolvimento. O resultado é o currículo esvaziado de conteúdo, pois este não seria um programa organizado de ensino, mas um espaço de experiências e manifestação de narrativas. (Ramos; Paranhos, 2022, p. 80).

Chauí (2008), no texto intitulado “A ideologia da Competência”, aponta que a divisão social de classes ocorre entre os competentes (aqueles que detêm os conhecimentos e/ou os materiais de produção) e os incompetentes (que estão à disposição aos comandos dos competentes). A escola e a sociedade, com base na ideologia burguesa, ensinam que o trabalho dignifica o homem e que não trabalhar é motivo de vergonha ou vagabundagem. Nesse sentido, a autora aponta que ser competente é subir hierarquicamente no modelo de produção capitalista “vencer na vida”.

Entendemos que Chauí (2008), apesar de se tratar de um texto da década passada, ele ainda se faz extremamente atual dentro dos valores propagados nesta novas (não tão novas) políticas. Pois, as análises de Silva em 2020 vão ao encontro das discussões de Chauí ao apresentar que as competências gerais apontadas pela BNCC são objetivadas para a formação do estudante ao mercado de trabalho explorador de uma determinada classe social.

[...] as competências gerais sejam preparatórias para o mercado de trabalho, nas condições que estão prescritas, aponta-se que não se trata de um estímulo para uma concepção de trabalho emancipador, como uma atividade potencialmente criadora, mas um trabalho pautado na exploração de classe social. A escola é vista como um longo processo seletivo em que, no final, ao receber um diploma, define-se quem irá para o mercado de trabalho e quem não tem competência necessária para prosperar. (Silva, 2020, p. 224).

Como exposto anteriormente, a BNCC direciona a educação nas perspectivas de desenvolver competências essenciais para o novo modelo de trabalho e para o novo modo de viver. Em consonância à BNCC, a Lei 13.415/2017 surge com o discurso de atualizar o Ensino Médio à contemporaneidade e tornar a escola mais atrativa aos jovens, permitindo que os estudantes escolham os seus caminhos formativos. Contudo, compreendemos o Ensino Médio deve pautar-se no aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos ao longo da educação básica, garantindo a formação integral e crítica em todas as áreas do conhecimento.

O EM é a última etapa da educação básica composta por três anos letivos. Durante o Ensino Médio, os estudantes aprofundam os conhecimentos adquiridos durante sua jornada escolar, além disso, podem optar por cursos técnicos profissionalizantes.

Essa etapa da educação básica passou por algumas mudanças a partir da a Lei 13.415/2017 que flexibiliza o currículo no intuito de que os jovens escolham itinerários formativos que melhor se encaixem em seus projetos de vida.

A implementação da Lei 13.415/2017 não considerou a opinião dos estudantes e da comunidade escolar, impondo “goela abaixo” a retirada de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, abrindo espaço público ao setor privado, em especial, a educação profissional. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 2018, já nos alertava sobre as possíveis dualidades da escola que a Lei 13.415/2017 traria:

[...] cria um verdadeiro apartheid socioeducacional, instituindo escolas para ricos e classe média alta – com currículos “a la carte” onde empresários poderão cobrar por disciplinas que estão fora das 1.800 horas obrigatórias da BNCC –, e escolas para pobres e classe média baixa, estas com currículos limitados às 1.800 horas e com apenas duas disciplinas obrigatórias (português e matemática). (CNTE, 2018, p. 415).

Fato que se contradiz com o discurso de homogeneização que a BNCC traz, em que um sistema de educação único seria a solução para as disparidades regionais escolares. Além disso, a partir da Emenda Constitucional 95, fica claro que os investimentos na educação pública serão mínimos, quase inexistentes, o que consequentemente repercute na qualidade da do ensino da classe trabalhadora. E complementa:

A antirreforma educacional, na qual se apoia a BNCC, atende a um modelo excludente e limitado de oferta escolar voltado para a

privatização e terceirização do ensino médio, através de parcerias público-privadas (PPP), onde o Estado se desresponsabiliza em ofertar a maior parte do currículo escolar. Com isso, o direito constitucional à educação básica é rebaixado drástica e perigosamente, atendendo a interesses exclusivos do mercado. (CNTE, 2018, p. 416).

Atualmente, em 2023, a Lei 13.415/2017 tem passado por consultas públicas, devido à forte resistência em oposição à legislação. O que podemos notar é o posicionamento do governo a favor da manutenção da Lei, entretanto, assim como afirmou o CNTE, em 2018 (p. 416), “não adianta remendar algo que pretende destruir a educação pública e eliminar postos de trabalho dos trabalhadores em educação”.

3.4 BNC-FORMAÇÃO

O censo escolar da educação básica de 2022 apontou que cerca de 2.315.616 professores atuam na educação básica, sendo que 545.974 atuam no Ensino Médio. Dos docentes que atuam no EM, 96,1% possui ensino superior completo (91,6% são licenciados e 4,5% bacharéis). Com relação ao perfil, 57,5% são mulheres com idade de 30 a 49 anos.

Segundo o Indicador Adequação da Formação Docente (INEP, 2022), as disciplinas mais críticas são Sociologia, em que apenas 39,9% das turmas são atendidas por professores com formação adequada, enquanto disciplinas como Língua Portuguesa, Educação Física, História, Biologia, Matemática e Geografia contam com um percentual acima de 78% de professores formados. É notável que esses dados, por si sós, justificam a necessidade de intensivas políticas públicas para a formação de professores.

Bressan, em 2019, em uma pesquisa comparativa entre os estados de Santa Catarina e Pernambuco, ressalta que uma educação de qualidade só será possível quando houver políticas públicas que associam uma formação profissional sólida e condições que valorizem o professor.

O ingresso na carreira do magistério deve se tornar uma opção profissional que desperte nas pessoas interesse pela formação em cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do saber, de modo a aumentar a procura por cursos dessa natureza. Implica, ainda, considerar que uma educação de qualidade está condicionada à atratividade da carreira, associada a uma formação sólida e às condições de trabalho. (Bressan, 2019, p. 23).

Portanto, entende-se que apenas a ampliação da oferta para formação não seja aspecto suficiente para novos professores, pois, como esclarecem os dados, muitos não seguem a carreira da docência por diversos fatores, como apresentou Kuenzer em sua pesquisa em 2011, mas que se faz extremamente atual nos dias de hoje.

É preciso considerar, também, que as licenciaturas têm sido uma boa opção para os trabalhadores que pretendem ter um curso superior, mas não pretendem trabalhar na área; ou que há crescimento, no mercado, da oferta de licenciaturas com qualidade discutível, que não viabilizam o ingresso na carreira docente pela via dos processos seletivos. Ou a hipótese mais consistente talvez seja a baixa atratividade da carreira, em face da sua desvalorização social: baixos salários, precárias condições de trabalho, precário nível de profissionalização, alunos cada vez menos comprometidos, baixo reconhecimento, alto nível de estresse e crescente intensificação das tarefas. (Kuenzer, 2011, p. 672).

Concordamos com a autora, ao afirmar que a formação docente só faz sentido quando articulada com condições dignas para a práxis docente e que condiga com o seu nível de formação. Considerando os pré-requisitos estabelecidos pela LDB para a atuação como professores, tal fato pode acarretar uma menor qualidade da formação dos jovens, assim como desqualifica a profissão da docência, caracterizando a entrada de um profissional sem a qualificação necessária - fato legitimado pela Lei 13.415/2017.

Quando você vai a uma consulta médica, você aceitaria que um engenheiro prescrevesse o seu tratamento? Por qual razão aceitamos que não licenciados palpitem e atuem na educação? Ressaltamos a afirmação de Ghizzo (2017, p. 33) ao ressaltar a importância de os professores serem licenciados, afinal, “sem licenciatura não são considerados professores” como dispõe a LDB nos Artigos 61 e 62. A autora continua:

Interessa que a docência seja protagonizada por quem se submeteu a um intenso e extenso processo de formação inicial e continuada. Ela constitui-se como campo de trabalho da construção do saber escolar sistematizado via cultura plural e estatutos científicos diversos, que permitem ao professor estabelecer uma relação com os sujeitos da aprendizagem mediados pelo conhecimento. (Ghizzo, 2017, p. 34).

Redigida e aprovada por uma comissão composta de agentes do interesse privado²², em 2019, trazem à tona as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial

²² Agentes na elaboração: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente) - membro do Comitê Técnico do Todos pela Educação/TPE; membro do Comitê de Avaliação do Movimento pela Base, conselheira do Conselho Consultivo da Organização dos Estados Ibero-americanos /OEI e

de Professores para Educação Básica e Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, conhecida popularmente como BNC-Formação, presentes nos documentos: o Parecer CNE/CP N° 22/2019 e a Resolução CNE/CP N° 2/2019.

O primeiro documento, o parecer CNE/CP N° 22/2019, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que foi aprovado no dia 7 de novembro de 2019 pelo Conselho Nacional de Educação. Quanto ao segundo, aprovado em 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O parecer CNE/CP N° 22/2019, ao elencar a discussão acerca dos desafios encontrados para o baixo valor social da carreira docente, apontando dados que trazem a compreensão de que o problema está na formação inicial e continuada dos profissionais do magistério e que esta deveria acompanhar os direcionamentos trazidos pela BNCC, conforme apontado pelo inciso 8° do artigo 62 da LDB. Vale destacar que a Lei 13.415/2017 propõe um prazo de dois anos para a adequação dos currículos dos cursos de graduação em licenciatura.

embaixadora do Pisa para escolas no Brasil; Mozart Neves Ramos (Relator) – Foi Presidente Executivo do Todos Pela Educação (2007-2010), Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna (2014-2019) e atualmente é membro do Conselho Nacional de Educação (2018-2022); Alessio Costa Lima - Possui graduação em Engenharia Química pela Universidade Federal de Pernambuco (1977), Doutorado em Química pela Universidade Estadual de Campinas (1982) e Pós-Doutorado em Química pela Politécnica de Milão - Itália (1987-1988); Antonio de Araujo Freitas Júnior - Possui graduação em Engenharia Civil 1968 (1971), Mestrado em Engenharia de Produção (1974 – 1976) e Doutorado em Engenharia de Produção, Administração (1980 - 1982); Antonio Carbonari Netto – Possui graduação em Matemática (Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1973), Especialista em Educação Matemática - USF/CAPES-1979, Especialista em Gestão Universitária - UNIMARCO/2001, Mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos (2005); Aurina Oliveira Santana - Possui graduação em Licenciatura em Administração de Sistema Educacional pela Universidade do Estado da Bahia (1978); Francisco César de Sá Barreto – Possui graduação em Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1965), Mestre em Física pela University of Pittsburgh – USA (1969) e PhD em Física pela University of Pittsburgh – USA (1971); Ivan Cláudio Pereira Siqueira – Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista, Doutor e Mestre em Letras pela FFLCH/USP; Luiz Roberto Liza Curi - Sociólogo e Doutor em Economia, ambos pela Unicamp. É Conselheiro e atual presidente do Conselho Nacional de Educação; Nilma Santos Fontanive - Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1964), mestrado (1974) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2009) e Suely Melo de Castro Menezes - Pedagoga com habilitação para Administração Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté e Diretora da COFENEN (Confederação Nacional de Escolas Particulares de Ensino).

A resolução CNE/CP Nº2, de 20 de dezembro de 2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica (BNC-Formação), aponta que a formação do licenciado se dará por meio do desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a garantia da aprendizagem dos estudantes da educação básica visando ao desenvolvimento pleno do indivíduo.

O parecer aponta que um bom profissional da educação deve estar preparado para as especificidades da docência, como articular estratégias e conhecimentos que potencializam o processo de ensino e aprendizagem.

Espera-se, de um bom profissional da área, que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam também desenvolver essas competências sociemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível. Ao longo da formação no nível superior, os licenciandos devem construir, portanto, uma base robusta de conhecimento profissional que lhes permita agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão trabalhando, e que lhes ofereça bases substanciais para continuarem aprendendo ao longo de sua carreira (Brasil, 2019, p. 12-13).

A formação docente, assim como apresenta o artigo 5º da LDB, deverá atender às demandas e especificidades de cada modalidade e etapa de ensino da educação básica, a resolução traz como fundamentos para essa formação:

- I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e
- III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento. (Brasil, 2019, p. 3).

Propõe ainda que a política de formação docente para a educação básica, tendo como marco a BNCC, terá como princípios: uma formação docente que garanta e assegure o direito à educação de qualidade para as crianças, jovens e adultos; que valorize a profissão docente; articulação entre os entes federativos para a promoção dos objetivos para a formação docente; que garanta padrões de qualidade aos cursos de formação docente; que articule teoria e prática; que haja equidade ao acesso e

articulação na formação inicial e continuada; que compreenda os docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e que promova a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar cultura e conhecimento. (Brasil, 2019).

Cruz e Almeida (2022, p. 8) afirmam que “a formação de professores se restringe a formar professores para ensinar a BNCC”. Os atuais direcionamentos para a educação transportam ao docente a função de exercer o papel de tutor da aprendizagem ao reproduzir o que está delineado nos materiais já prontos enviados pelas secretarias de ensino. Ximenes e Melo (2022) afirmam que o documento busca padronizar o currículo e o trabalho docente perante à lógica do capital.

Na resolução, ao nos depararmos com o capítulo III – que trata da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a formação docente – podemos inferir que há uma prevalência para a formação prática, diante dos princípios norteadores.

Os princípios norteadores I, II, III e IV abordam acerca da responsabilidade, do compromisso e do direito dos licenciados em terem uma formação de qualidade para o exercício da docência, pautadas na aquisição de competências, habilidades, valores e atitudes para a prática docente. O 5º princípio aborda a questão da valorização da profissão docente e da escola.

O princípio 6, expõe o objetivo de fortalecer a responsabilidade, o protagonismo e a autonomia dos estudantes em sua formação.

Os princípios VII e VIII, apesar de parecer trazer a importância da conciliação da teoria com a prática, como observamos, no princípio VIII, o termo “centralidade na prática” direciona a compreender que a formação deverá ter como objetivo maior a prática docente.

Já, os princípios IX, X, XI, XII apresentam a valorização das parcerias entre os cursos de formação e as escolas de educação básica, para que os estudantes possam realizar atividade de planejamento, execução e avaliação, vivenciando situações de problematizadoras e inovadoras de aprendizagem já no futuro campo de atuação.

Chama-se atenção para o princípio XII, onde a resolução apresenta com clareza o tipo de aprendizagem que a formação de competências tem tendenciado a uma formação pautada na flexibilização do currículo e da aprendizagem.

Por fim, os princípios XIII e XIV, que apontam para uma avaliação dos cursos de formação por meio de instrumento específico e a adoção de uma perspectiva intercultural que valoriza a história, a arte e a cultura brasileira.

Pode-se compreender, a partir das autoras Cruz e Almeida (2022), que há um aligeiramento na formação dos futuros professores, por meio de cursos rápidos e condensados, ofertados por instituições de ensino superior de qualidade duvidosa, em EaD e focados no que o mercado espera.

Ressalta-se ainda, com base em Ximenes e Melo (2022, p. 744), “o fato de esses documentos terem sido formulados em completo descompasso com as necessidades históricas da formação e valorização profissional do magistério em nosso País e sem diálogo com os professores e as instituições escolares.” A formação de professores deve ser pensada dentro do contexto social e histórico, diante de um país de grandeza continental, onde as políticas valorização dos professores não são cumpridas pelos estados e municípios, como cobrar desses professores que se dediquem ainda mais?

Além dos princípios norteadores da formação dos novos docentes, a resolução apresenta os fundamentos pedagógicos para a formação inicial dos professores para a educação básica. Pensando nos aspectos pedagógicos para os cursos de formação superior em licenciatura, a atividade a ser desenvolvida perpassa pelo desenvolvimento de competências para o exercício da docência. São eles:

Quadro 6 – Aspectos pedagógicos para os cursos de formação superior em licenciatura (continua)

ASPECTOS PEDAGÓGICOS PARA OS CURSOS FORMAÇÃO SUPERIOR EM LICENCIATURA
Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:
I - o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta;
II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas;
III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;
IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo;
V - avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias;

Quadro 6 – Aspectos pedagógicos para os cursos de formação superior em licenciatura

VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar;

VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa;

VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas;

e IX - decisões pedagógicas com base em evidências
--

Fonte: Elaborado pela autora (2024), com base em Brasil (2019, p. 5).

De modo geral, os fundamentos pedagógicos perpassam pelo desenvolvimento de competências de leitura e de produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta, com o compromisso de alinhar as metodologias de ensino com a BNCC e ao mundo contemporâneo, visando desenvolver a autonomia, a resolução de problemas da vida cotidiana e práticas, o processo criativo e investigativo na escola, trabalho coletivo e interdisciplinar.

Um aspecto que vale a pena destacar se trata do VII, em que aborda a escola como o local privilegiado para a formação dos futuros docentes, contudo, a escola deve ser o norte da formação do professor, pensando em como colocar a teoria aprendida nos cursos de licenciatura. Uma prática sem teoria é uma prática esvaziada de compromisso e responsabilidade com a formação dos estudantes.

O fundamento IX aborda que as decisões pedagógicas devem ser baseadas em evidências. A abordagem baseada por evidências foi inspirada na medicina e vem sendo incorporada na formação de professores como uma possível solução para melhorar a educação no país. O Conselho Nacional de Educação tem elaborado cursos e documentos com base na educação por evidências, no entanto, a elaboração conta com uma parte significativa dos especialistas de outras áreas, como Psicologia, Neurociências, Linguística, Medicina etc. A nossa dúvida se dá em relação à intencionalidade do uso da educação por evidências, será que se trata de uma busca por professores bem formados ou apenas para desviar o foco dos demais problemas que afetam a educação? Também há o fato do interesse de mercado dessa abordagem, uma vez que grupos empresariais como Instituto Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Itaú Social dentre outros têm disseminado essa ideia.

Compreendemos que tais documentos buscam por uma receita mágica, a qual irá funcionar em qualquer situação e qualquer realidade social.

Com relação ao referido documento, podemos inferir o direcionamento a um ideário meramente tecnicista da docência, por meio de práticas reducionistas, de caráter instrumental e acrítico, assim como apontam Mascarenhas e Franco (2021, p. 1017) “[...] aproximando a formação docente ao campo do treinamento, a aprendizagem numa perspectiva motivacional, com ênfase no behaviorismo, como se o processo de aprendizagem fosse exógeno e o ensino uma atividade praticista”. Em outras palavras, “[...] para exercer a docência basta apenas um treinamento prévio” (Cruz; Almeida, 2022, p. 10).

Ximenes e Melo (2022) complementam a discussão ao salientarem que o teor tecnocrático do documento revela o interesse em controlar as ações dos docentes, visando à padronização. Todavia, a docência é composta por relações sociais, por humanos que são afetados de diferentes formas e agem de modo diferente. Cada turma é única, cada estudante é único, cada professor é único.

Ainda percorrendo os aspectos das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para educação básica, o capítulo IV que corresponde “dos cursos de licenciatura”, a resolução aponta que os cursos de formação superior terão a carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas, com base nas competências atribuídas pela BNC-Formação.

A carga horária dos cursos de licenciatura se divide em três grupos, sendo eles: o grupo I corresponde a toda parte dos fundamentos para a educação, conseqüentemente, para a docência, perpassando por áreas como políticas educacionais, didática, gestão escolar, os marcos legais para a educação e para educação especial, avaliações em larga escala, fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, dentre outros. Cabe destacar que este primeiro grupo terá que administrar todos esses conteúdos em, no mínimo, 800 horas. A base formativa dos estudantes de licenciatura com uma carga horária rápida e aligeirada.

Para o Grupo II, ordenou-se a distribuição de 1600 horas para os aprofundamentos dos conhecimentos específicos para o ministrar de aulas, como Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimento Didático, meios de comunicação digital, resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem e outros aspectos. Nesse grupo, podemos ressaltar a intenção da BNC-

Formação para a formação dos novos professores, uma formação voltada à apropriação de saber-fazer docente, tem respaldo de como resolver conflitos e problemas do dia a dia.

E, por fim, no Grupo III, aborda-se a questão da prática pedagógica propriamente dita, com carga horária de 800 horas dividida em “400 horas (quatrocentas horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os grupos I e II”. (BRASIL, 2019, p. 9). Neste último grupo, cabe destacar que a resolução não aponta em quais níveis de ensino, modalidade e muito menos a obrigatoriedade que o estágio supervisionado seja realizado na escola, apresenta apenas que “§ 1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, **com preferência para as escolas e as instituições públicas.**” (Brasil, 2019, p. 9, grifo nosso).

Tratando dos capítulos V da formação em segunda licenciatura, VI da formação pedagógica para graduados, podemos destacar que para a formação em segunda licenciatura, temos uma queda de 62,5% (sessenta e dois vírgula cinco por cento) no total a carga horária necessária para a segunda licenciatura fica em torno de 1200 horas, correspondendo a 37,5% (trinta e sete vírgula cinco por cento) da carga horária total para a formação em primeira licenciatura, divididas entre os grupos, com ênfase no grupo I. Já no caso da formação pedagógica para graduados, os números são absurdos, a carga horária para formação pedagógica cai para 760 horas, 23,75% (vinte três vírgula setenta e cinco por cento) da carga horária total da formação em licenciatura. Um aspecto que podemos levantar para a formação pedagógica é a instituição pela Lei 13.415/2017 do notório saber, que permite a entrada de bacharéis no ambiente escolar a partir da comprovação do domínio do saber, indo contrário ao Art. 62.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996).

A resolução termina com os últimos três capítulos que dizem respeito à formação para atividades pedagógicas e de gestão, do processo avaliativo interno e externo e disposições transitórias e finais mais anexo da Base Nacional Comum para

a Formação Inicial de Professores da Educação Básica que, sequencialmente, abordam os aspectos da administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, o seguinte trata dos processos avaliativos dos licenciados, para além do que já ocorre com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). E o último dá direcionamentos como prazos e outras disposições para a aplicação da resolução no país, ficando fixado o prazo limite de 2 anos para implementação pelas Instituições de Ensino Superior (IES) – a partir da publicação da Resolução CNE/CP Nº 2/2019.

De todo modo, a nosso entender, as competências profissionais trazidas pela BNC-Formação tem por objetivo atender a uma nova forma de organização social que demandam aprendizagens flexíveis e que estão desconectadas com a realidade social e econômica do Brasil, pois, para sua elaboração, considerou países como Austrália, Alemanha e Estados Unidos da América em que a realidade se destoa de forma gritante do nosso país.

A formação de professores no Brasil passou por diversas mudanças ao longo dos anos, com o intuito de aprimorar a qualidade da educação no país. Atualmente, o processo de formação de professores se direciona a partir de diretrizes apontadas e estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Segundo o Artigo 62 da LDB, a formação inicial e continuada de professores para atuação na educação básica deve ocorrer em nível superior, no caso da formação inicial a partir de graduação plena nos cursos de licenciatura. Os cursos de licenciatura são voltados especificamente para a formação de professores, contendo disciplinas pedagógicas, didáticas e conteúdos específicos para a área de atuação do futuro docente, assim como estágios supervisionados, nos quais os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a prática docente em escolas.

Todavia, o processo de “reformas” neoliberais, o mercado de trabalho flexível e competitivo, a reprodução e acumulação do capital à vista das suas crises cíclicas têm mobilizado mudanças nos currículos escolares em diversos países, inclusive no Brasil. A vista de mobilizar a formação humana com base no desenvolvimento de competências e habilidades compatíveis ao novo estilo de vida contemporâneo, em meados de 2019, tivemos a aprovação de uma Base Nacional Curricular (BNC-Formação) para a formação de professores que contém 10 competências gerais necessárias para o desenvolvimento da profissão, indo ao encontro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme o Parecer CNE/CP Nº: 22/2019, que compete às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), “as competências profissionais docentes pressupõem o desenvolvimento, pelo licenciado, das competências gerais, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes” (Brasil, 2019, p. 15). Trata-se de três competências gerais específicas para a docência: o conhecimento, a prática e o engajamento profissional.

O conhecimento pressupõe uma formação específica de aquisição de saberes que servirão como base para uma prática significativa no ambiente escolar. A resolução aponta que, “na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem “saber” e “saber fazer”.” (Brasil, 2019, p. 16).

O segundo tópico trata da Prática Profissional. Como já dito por diversas vezes, este parecer, direciona para a profissionalização do docente a partir da prática. A prática docente deverá ocorrer nos cursos de licenciatura como prioridade, além dos estágios obrigatórios, cada disciplina deverá abordar e trabalhar a prática em suas discussões.

[...] a prática deve estar presente desde o início da formação consolidada nos componentes curriculares, mediante as reflexões sobre o ensino, observações na escola, estudos de caso, situações simuladas, planejamento e desenvolvimento de aulas, de modo que contribua para a construção de saberes necessários à docência”. (Brasil, 2019, p. 16).

Saviani (2012) afirma que teoria e prática são igualmente importantes para o fazer docente.

[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana (Saviani, 2012, p. 122).

Na obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Saviani entende a competência técnica como a prática docente e afirma novamente que, apesar de necessária, não pode estar desvinculada da teoria “a competência técnica é, pois, necessária, embora não suficiente para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente” (Saviani, 2013, p. 31).

É preciso destacar que não somos contrários à formação prática dos futuros licenciados, mas entendemos que só a prática não é suficiente para que tenham uma formação adequada para o exercício da docência. Prática e teoria caminham juntas, lado a lado.

Por fim, temos o engajamento profissional, que corresponde a

[...] um compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais atores do sistema educacional. O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo mesmo (desenvolvimento pessoal e profissional), o compromisso com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade). (Brasil, 2019, p. 17).

Entendemos, a partir do Parecer CNE/CP nº 22/2019, o engajamento profissional trata do compromisso social do professor com a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o professor deverá investir em sua formação, no intuito de adquirir qualidades que repercutem positivamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Zanella (2022), com base no documento da Anfope²³, afirma que os novos diretivos para a formação dos professores são semelhantes aos da década de 1990 e visam apenas ao necessário para atender os objetivos previstos para atingir bons resultados nos “Idebs da vida”, sem se levar em conta os contextos histórico, político, cultural e econômico dos estudantes.

[...] reforçou-se uma formação restrita ao domínio dos conteúdos necessários para o exercício da profissão docente, na perspectiva da epistemologia da prática dissociada de uma compreensão teórica ampla e sólida, atribuindo-se ao professor, na sua individualidade (ideia de engajamento), a responsabilidade de melhorar o desempenho escolar dos estudantes. A ênfase nos resultados da aprendizagem, isolados dos seus determinantes históricos, políticos, econômicos e sociais, rompe com a possibilidade de uma unidade orgânica entre teoria e prática e mascara os reais problemas educacionais. (Zanella, 2022, p. 201).

²³Mais informações em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2023.

Com o intuito de atender às novas demandas do capital, a formação inicial para a docência se direciona ao domínio técnico das práticas, adequadas e validadas para garantir a empregabilidade do trabalhador docente. Costa, Mattos e Caetano (2021, p. 906) afirmam que a formação docente, como está posta, implica ao docente o controle e a regulação de sua atuação e do que pode ou não ensinar em sala de aula, ferindo a autonomia pedagógica dos sistemas de ensino, garantida pela LDB no artigo 15, que afirma que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Brasil, 1996).

Tem-se, assim, uma política de formação docente que implica controle e regulação do que o professor deve saber e ensinar, remetendo, desse modo, a formação ao engessamento de conhecimentos predefinidos, ato que fere a autonomia docente e ignora o professor como ser pensante, bem como reduz a possibilidade de um trabalho crítico. O trabalho docente é, na verdade, secundarizado e pautado em resultados que deverão ser demonstrados pelos alunos nas avaliações padronizadas. Também não se considera outras dimensões da formação docente, como salário digno, condições de trabalho, carreira, formação continuada, entre outras.” (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 906).

Das competências gerais que um docente deve ter para o exercício do magistério, entendemos que toda legislação se pauta em um modo de percepção e projeto de sociedade, por isso é necessário cautela ao apontar que tais competências levarão à formação de um professor de qualidade. Pois, conforme Shiroma, Campos e Garcia (2005), os documentos, pareceres, resoluções e legislação “colonizam” os seus discursos com o objetivo de legitimar suas ideias à população.

Nesse sentido, pensando na formação de professores no bojo capitalista, há a crença de que, ao formarmos bons professores, teremos bons resultados nos índices escolares, o que representa uma compreensão limitada e reducionista da formação e dos fatores que determinam a qualidade da educação. Kuenzer (2011, p. 676) já afirmava:

[..] é fácil culpar o professor, a proposta de formação e a instituição que o formou pelos poucos resultados de seu trabalho com alunos, em escolas que se propõem a atender os filhos dos que vivem do trabalho, com uma proposta pedagógica burguesa e sem condições mínimas de trabalho, incluindo a parca remuneração e a desvalorização social. (Kuenzer, 2011, p. 676).

Concordamos com as autoras Mascarenhas e Franco (2021) quando sinalizam que a atual formação de professores se traveste de um discurso atual e contemporâneo, mas que, no entanto, objetiva tornar os professores em reprodutores de tarefas – o que, de fato, retira desses profissionais a autonomia docente e controla sua prática. Nesse sentido, vejamos quais são as competências gerais necessárias para a formação dos professores da educação básica.

Quadro 7 – Competências gerais docentes da BNC-Formação (continua)

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

Quadro 7 – Competências gerais docentes da BNC-Formação

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Brasil (2019, p. 17).

Das competências gerais, destacamos as competências de número 6 e 8. A competência 6 trata do aspecto do constante aperfeiçoamento dos profissionais docente para o exercício de sua função social com qualidade. Sabemos que as condições atuais da práxis dos docentes não são boas, excesso de demanda e carga horária, salários incompatíveis com o piso salarial, contratos de trabalho precarizados dentre outras formas que podemos concluir que a atividade docente é árdua. A vista disso, questionamos em que medida, horário e qualidade o professor irá se atualizar e investir em sua formação? Em muitos casos, a única solução são cursos aligeirados de forma remota. Tal discussão é de extrema relevância, por isso nos debruçamo-nos neste assunto no tópico seguinte em que abordaremos os aspectos da formação continuada dos professores.

Ainda sobre as condições da atividade docentes, o tópico 8 aborda sobre “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e mental” (Brasil, 2019, p. 17), no entanto, em que horário o professor poderá ir ao médico, fazer um exercício físico, ter lazer dentre outras coisas mais, sendo que para ter uma vida minimamente digna ele necessita trabalhar muitas vezes os três períodos do dia?

As páginas que seguem apresentam quadros com as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas nos futuros docentes da educação básica. Vejamos.

Quadro 8 – Competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional da BNC-Formação (continua)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas Aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional

Quadro 8 – Competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional da BNC-Formação

1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e Habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Brasil (2019, p. 18).

Nota-se que tais competências específicas apresentam o que se espera de um professor por meio de suas atribuições e a sua função social como docente.

No entanto, no caso das habilidades, abordamos algumas questões em específico. Sobre as habilidades para as competências específicas do conhecimento profissional, podemos observar uma forte influência, como supracitado, da BNCC, tendo por enfoque a aprendizagem dos estudantes e a apropriação por eles dos saberes para sua etapa de aprendizagem. Tais habilidades visam ao desenvolvimento dos estudantes por meio de uma aprendizagem significativa, respeitosa e autônoma.

Quadro 9 – Quadro comparativo entre as competências gerais da BNCC e BNC-Formação (continua)

BNCC	BNC-FORMAÇÃO
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.

Quadro 9 – Quadro comparativo entre as competências gerais da BNCC e BNC-Formação (continua)

<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>	<p>3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.</p>
<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>	<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>
<p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>	<p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.</p>
<p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>	<p>7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>	<p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.</p>

Quadro 9 – Quadro comparativo entre as competências gerais da BNCC e BNC-Formação

<p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>	<p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.</p>
<p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	<p>10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base nos documentos da BNCC (2018) e BNC-Formação (2019, grifos nossos).

Com base no quadro 9, podemos observar que as competências gerais em ambos os documentos se relacionam. O papel do professor está imbricado em buscar novas formas, metodologias e práticas que auxiliem o estudante a conquistar o seu projeto de vida almejado. Para isso, busca-se desenvolver competências requeridas pelo novo modelo de trabalho, tal qual o uso da tecnologia, criatividade, criticidade, liberdade, autocrítica, autoconhecimento, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Podemos notar um forte apelo à prática docente. O quadro 8 cita, por diversas vezes, a importância da adoção de estratégias de ensino adequadas e pouco se discute sobre a apropriação teórica, filosófica e artística dos conhecimentos profissionais. Uma vez que estão relacionadas, a formação dos estudantes também inclinam-se a uma formação prática, para a resolução de problemas, como já comentado anteriormente.

Já o próximo quadro no qual aborda a competência da prática profissional em que todas as habilidades previstas para um bom profissional do magistério se baseiam no desenvolvimento nos estudantes de competências e habilidades previstas na BNCC: “2.1.1 Elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC”. (Brasil, 2019, p. 19). Para que assim, o estudante seja capaz de desenvolver a

capacidade de aprender com proficiência e que seja um ambiente produtivo, confortável e seguro ao estudante (Brasil, 2019).

O parecer ainda cita, acerca das avaliações em larga escala, Brasil (2019, p. 20) “2.3.6 Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua”. Vejamos, seria esse o objetivo final da educação no país, melhorar os números nos indicadores educacionais? Qual a responsabilidade do Estado nesse sentido? As escolas têm condições e infraestrutura para que uma educação de qualidade seja ofertada?

Sobre as habilidades especificadas nas competências específicas do engajamento profissional, destacamos a competência “3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” temos a responsabilização do docente de sua carreira ser de sucesso ou não fica exemplificado na habilidade “3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação”. (Brasil, 2019, p. 21). E continua:

3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.

3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral. (Brasil, 2019, p. 21).

De acordo com o parecer, a responsabilidade de formação e desenvolvimento é apenas do professor. No entanto, como já elencado anteriormente, em que tempo hábil esse docente irá se desenvolver?

Conforme apontado por Ximenes e Melo (2022), os documentos culpabilizam os professores e a sua má formação pelo baixo desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala. Todavia, essa retórica se justifica na busca de implementar o modelo neoliberal de governo, no sentido de descentralizar a responsabilidade do Estado.

Na competência “3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender”, a habilidade

“3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais”, é óbvio que, como docentes, temos a responsabilidade de zelar pela segurança e integridade das crianças, assim como traz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que os assegura. No entanto, nos últimos anos, por conta de um governo que espalhava discursos de ódio pelas minorias e pelos professores, o aumento de números de massacres nas escolas tem aumentado e, nesse sentido pergunto ao leitor: quem garante a segurança das crianças e dos professores enquanto eles estão nas escolas?

Outro aspecto encontrado na competência 3.2, apresenta o enfoque da BNC-Formação e da BNCC em uma aprendizagem flexível, pois assim como apresenta a habilidade “3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentiva os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança”, é necessário formar valores e atitudes nos estudantes para que eles estejam constantemente se modificando e atendendo às demandas atuais da sociedade.

Concordamos com Mascarenhas e Franco (2021, p. 1022) ao afirmarem que a BNC-Formação “tem o objetivo explícito de gerenciar a formação e a prática pedagógica docente via processo de padronização curricular”, tal fato tem como intuito o controle das práticas docentes retirando desses profissionais as dimensões críticas, criativas, o compromisso social e político de suas aulas.

3.5 BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA

Além da formação inicial, temos também a formação continuada, que é oferecida aos professores já em exercício. De acordo com Pereira (2020, p. 61), trata-se de “uma forma de readequação profissional e identitária, sendo uma possibilidade de ampliação dos conhecimentos adquiridos na docência, a fim de que seja um mecanismo que permita o aprimoramento das práticas em sala de aula”.

A formação continuada pode ocorrer por meio de cursos de especialização, mestrado, doutorado, programas de atualização pedagógica, entre outros. Assim, conforme o autor, essa formação tem por objetivo aprimorar os conhecimentos e práticas docentes, promovendo o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

É importante mencionar que a formação de professores no Brasil ainda enfrenta desafios, como a necessidade de melhorar a qualidade dos cursos de formação inicial, promover uma maior integração entre teoria e prática e valorizar a carreira docente. Essas questões são objeto de discussão e esforços para aprimorar a formação dos professores no país e, conseqüentemente, a educação como um todo.

A partir dessas questões, o MEC lança também, em consonância com a BNCC e BNC-Formação Inicial, BNC-Formação Continuada. A BNC-Formação Continuada segue a mesma linha de raciocínio das anteriores, pautando-se no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o exercício do magistério.

Existem dois documentos que abordam a temática da formação continuada para os professores: a resolução CNE/CP N° 1/2020 e o Parecer CNE/CP N° 14/2020. Tais documentos são resultados do receituário neoliberal atual, que impõe mudanças aos currículos tanto da educação básica quanto no ensino superior com formação dos docentes.

A resolução CNE/CP n° 1 organiza-se por meio de cinco capítulos e anexo, sendo eles respectivamente: Do Objeto, Da Política Da Formação Continuada De Professores, Dos Cursos E Programas Para A Formação Continuada De Professores, Da Formação Ao Longo Da Vida, Das Disposições Gerais.

Inicialmente, o documento retoma a LDB apresentando a importância da formação continuada como mecanismo para zelar pela aprendizagem e qualidade da educação, com o Art. 13. Apresenta com o Art. 62 e 63 que é incumbência da União, Estados e Municípios promover a formação inicial e continuada dos professores, ressaltada pela meta 16 do Plano Nacional de Educação²⁴ (PNE). Vale ressaltar que a resolução se baseia nas diretrizes nacionais de formação inicial de professores da educação básica.

No capítulo I da resolução CNE/CP N° 1/2020, na página 2, intitulado DO OBJETO, assim como BNC-Formação Inicial, a BNC-Formação Continuada dispõe de competências profissionais que deverão ser desenvolvidas a partir de três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido

²⁴META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional. (Brasil, 2020).

O segundo capítulo aborda as questões da política da formação continuada de professores, entendendo a formação continuada como “componente essencial da sua profissionalização” (Brasil, 2020) para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra e permita desenvolver competências necessárias para qualificação para o trabalho e prática social dos estudantes.

Continuam a apontar o reconhecimento e valorização da educação básica e das instituições de ensino, entendendo a escola como local de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados e para o desenvolvimento de competências intelectuais, sociais e emocionais. Dos docentes, “a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional” (Brasil, 2020), e o compromisso dos entes federativos com as políticas para a formação continuada de professores.

Ainda sobre os docentes, cabe destacar o tópico VI, que apresenta:

VI - Submissão, em sua atuação profissional, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento. (Brasil, 2020, p. 3).

Observa-se que, em nenhum momento, o documento cita valorização dos docentes como reconhecimento social, carreira e condições dignas de trabalho.

Quanto à materialização do direito à educação, orientará a sua prática a partir dos documentos norteadores como: o Artigo 26 da Declaração Universal dos direitos humanos²⁵, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pelo PNE e a BNCC.

²⁵Art. 26 1. 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 do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução

Ao fim, cita reconhecimento e valorização das contribuições da família e dos demais profissionais que trabalham na escola, estimados pelos princípios da “cordialidade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal” (Brasil, 2020).

O Artigo sexto da resolução apresenta os fundamentos pedagógicos para a formação continuada dos docentes da educação básica, havendo nove fundamentos mais um parágrafo único. Eles permeiam pelo reconhecimento das instituições docentes como o lócus para a formação, prática e pesquisa. Também apontam a necessidade do desenvolvimento constante das competências e habilidades nas áreas de língua portuguesa, matemática e raciocínio lógico, questões pedagógicas e teóricas.

Além de ressaltar a necessidade e o fortalecimento entre ensino e pesquisa. Quanto a esse aspecto, gostaríamos de destacar as dificuldades que os professores encontram para estarem nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras.

O PNE aponta que em sua meta 16 tem o objetivo de formar em nível de pós-graduação cerca de 50% dos professores da educação básica até 2024. Com base no Censo Escolar de 2022, cerca de 47% dos professores possuem formação em pós-graduação, enquanto 40,5% realizaram formação continuada. Os números retratam que, apesar da pandemia e do descompromisso dos nossos últimos governantes com a ciência e principalmente com a educação, o número tem aumentado. No entanto, cabe ressaltar que a maior parte da formação continuada não tem se dado nas universidades públicas, mas sim, na esfera privada.

Kuenzer (2011, p. 673) afirma que “a qualificação individual do professor não necessariamente resulta em melhoria dos indicadores de qualidade do trabalho da escola média”. A escola como um local de trabalho coletivo, a melhora da qualidade do ensino e da aprendizagem se dará por meio de políticas e mudanças coletivas. Isto significa dizer que as políticas de formação devem abranger a todos e ser uma política de Estado, e não responsabilidade individual do docente.

O tópico VI refere-se ao contínuo monitoramento do aprendizado de si e dos estudantes. O termo monitorar remete a controle, nesse caso, controle das

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.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

condicionantes que podem atrapalhar ou fugir daquilo que está imposto. O que muitas vezes acaba engessando os processos didáticos e de conteúdo dos professores, além do controle das práticas docentes, por meio de ranqueamento e na busca de bons resultados – o que não necessariamente significa que houve uma aprendizagem significativa.

O Art. 7 da resolução apresenta que para a formação continuada tenha impacto significativo na melhoria da qualidade da prática docente, existem algumas características que devem ser observadas: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (Brasil, 2020, p. 5).

Com relação ao foco no conhecimento pedagógico do conteúdo

[...] pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes; [...]. (Brasil, 2020, p. 5).

Quanto ao uso de metodologias ativas de aprendizagem, considera-se o professor como facilitador do processo de aprendizagem, tendo os estudantes como protagonistas do processo. São consideradas metodologias ativas: “a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores” (Brasil, 2020, p. 5).

A vistas do trabalho colaborativo entre pares tem por objetivo que professores dialoguem e reflitam acerca de sua prática em sala de aula para construção de um trabalho colaborativo entre colegas da mesma escola ou de escolas diferentes.

Em relação à duração prolongada da formação, o documento apresenta uma afirmação baseada no senso comum, de que adultos aprendem melhor quando praticam ou refletem a prática, por essa razão, formações aligeiradas não são eficazes, o que concordamos.

IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; (Brasil, 2020, p. 5).

Cabe destacar que essa afirmação pode ser mal interpretada, pois significa dizer que um adulto só poderá aprender se estiver mediado pela prática, significa então que um curso teórico ou um livro de nada acrescenta aos conhecimentos do adulto?

Por fim, temos a Coerência Sistêmica que remete a uma formação de professores que se relaciona com a totalidade do mundo educacional, articulando-se às políticas educacionais, às avaliações, ao currículo, à gestão escolar da escola e à sociedade em geral, políticas de valorização docente, dentre outras, mantendo-se atualizados com evidências científicas acerca da formação de professores, para que, assim, propicie uma educação de qualidade aos estudantes da educação básica.

Destaque ao Art. 8 que aponta “a formação continuada para docentes que atua, em modalidades específicas como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (Brasil, 2020, p. 5) terão que se organizar com base em diretrizes específicas para cada modalidade conforme apresentado pelo CNE, para além do que se apresenta na resolução.

Com relação aos objetivos e às competências necessárias para a formação continuada dos professores, percebemos que vai ao encontro com a formação inicial e repete as mesmas competências gerais docentes da BNC- Formação. No sentido de se tratar de um objeto específico em seguida apresentamos um quadro nomeado “Competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissionais e as suas respectivas áreas”.

Quadro 10 – Competências específicas vinculadas às dimensões dos conhecimentos, da prática e do engajamento profissional e as suas respectivas áreas (continua)

DIMENSÕES	CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL		ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
		PRÁTICA PROFISSIONAL – PEDAGÓGICA	PRÁTICA PROFISSIONAL - INSTITUCIONAL	
SÍNTESE	Aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento	Prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos	Prática profissional referente a cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sócio cultural em que está inserido	Comprometimento com a profissão docente assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades

Quadro 10 – Competências específicas vinculadas às dimensões dos conhecimentos, da prática e do engajamento profissional e as suas respectivas áreas (continua)

COMPETÊNCIAS 1	Área do Conhecimento e de Conteúdo Curricular			
	1.1 Dominar os conteúdos das disciplinas ou	2a.1 Planejar e desenvolver sequências	2b.1 Planejar e otimizar a infraestrutura	3.1 Fortalecer e comprometer-se com uma cultura de
áreas de conhecimento em que atua e conhecer sobre a sua lógica curricular	didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos	institucional, o currículo e os recursos de ensino-aprendizagem disponíveis	altas expectativas acadêmicas, de sucesso e de eficácia escolar para todos os alunos	
COMPETÊNCIAS 2	Área Didática-Pedagógica			
	1.2 Conhecer como planejar o ensino, sabendo como selecionar estratégias, definir objetivos e aplicar avaliações	2a.2 Planejar o ensino, elaborando estratégias, objetivos e avaliações, de forma a garantir a aprendizagem efetiva dos alunos	2b.2 Incentivar a colaboração profissional e interpessoal com o objetivo de materializar objetivamente o direito à educação de todos os alunos	3.2 Demonstrar altas expectativas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos procurando sempre se aprimorar por meio da investigação e do compartilhamento
COMPETÊNCIAS 3	Área de Ensino e Aprendizagem para todos os Alunos			
	1.3 Conhecer sobre os alunos, suas características e como elas afetam o aprendizado, valendo-se de evidências científicas	2a.3 Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características do desenvolvimento e da idade dos alunos e assim, contribuam para uma aprendizagem eficaz	2b.3 Apoiar a avaliação e a alocação de alunos em instituições educacionais, turmas e equipes, dimensionando as necessidades e interagindo com as redes locais de proteção social	3.3 Interagir com alunos, suas famílias e comunidades, como base para construir laços de pertencimento, engajamento acadêmico e colaboração mútua

Quadro 10 – Competências específicas vinculadas às dimensões dos conhecimentos, da prática e do engajamento profissional e as suas respectivas áreas

COMPETÊNCIAS 4	Área sobre o Ambiente Institucional e o Contexto Sociocultural			
	1.4 Conhecer o ambiente institucional e sociocultural do contexto de atuação profissional	2a.4 Utilizar ferramentas pedagógicas que facilitem uma adequada mediação entre os conteúdos, os alunos e as particularidades culturais e sociais dos respectivos contextos de aprendizagem	2b.4 Contribuir para o desenvolvimento da administração geral do ensino, tendo como base as necessidades dos alunos e do contexto institucional, e considerando a legislação e a política regional	3.4 Atuar profissionalmente no seu ambiente institucional, observando e respeitando normas e costumes vigentes em cada contexto e comprometendo-se com as políticas educacionais
COMPETÊNCIAS 5	Área sobre o Desenvolvimento e Responsabilidades Profissionais			
	1.5 Autoconhecer-se para estruturar o desenvolvimento pessoal e profissional	2a.5 Instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional	2b.5 Planejar seu desenvolvimento pessoal e sua formação continuada, servindo-se dos sistemas de apoio ao trabalho docente	3.5 Investir no aprendizado constante, atento à sua saúde física e mental, e disposto a ampliar sua cultura geral e seus conhecimentos específicos

Fonte: Brasil (2020, p. 8-10).

Assim como a BNCC e a BNC-Formação, a BNC-Continuada direciona os seus objetivos com base no autodesenvolvimento. Para nós docentes e pesquisadores, essa perspectiva pode ser perigosa, uma vez que em uma sociedade desigual, as oportunidades e o acesso também são desiguais, ou seja, ter interesse ou vontade não é suficiente para alcançar o sucesso na atual perspectiva ideológica.

Além disso, percebemos que, de modo geral, as competências giram em torno da formação eficaz dos estudantes. Será que somente professores bem formados conseguirão dar conta de melhorar a qualidade da educação como um todo? Entendemos que não, afinal, a educação é um processo amplo que demanda infraestrutura, currículo, políticas públicas, fomento e financiamento, formação e valorização dos docentes e claro, condições básicas como saúde, alimentação, moradia, vestimenta dentre outros, para que os estudantes permaneçam na escola.

Outro aspecto que achamos importante destacar é a respeito da competência 3.5, em que o texto aponta a necessidade de o professor estar constantemente investindo em sua formação, no entanto, questiono com que recurso e em que momento? O magistério é uma das categorias com o menor salário levando em conta a formação – o que acaba levando os professores aumentarem a sua carga horária, muitas vezes, trabalhando os três períodos do dia.

A formação docente não pode regredir a uma prática apenas aplicacionista (Mascarenhas; Franco, 2021), os processos formativos devem articular teoria e prática, contexto escolar, desigualdades sociais e escolares, entre outros aspectos.

Podemos afirmar então, que o setor privado vem há tempos arquitetando transformar a educação em mercadoria e, sobretudo, minimizar a educação da classe trabalhadora em apenas competências e habilidades úteis e rentáveis ao mercado de trabalho. Isso pode ser visto, a partir dos atuais direcionamentos para educação, BNCC, Lei 13.415/2017, BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, com ênfase no autodesenvolvimento dos estudantes e na resolução de problemas. Também é possível identificar que a formação inicial dos professores fundamentada pela BNC-Formação se volta a desenvolver competências, habilidades, valores e atitudes para a prática docente, visto que os cursos de licenciatura, diminuíram a carga horária teórica, científica e filosófica, para inserir mais disciplinas práticas, uma vez que para essa normativa, o resultado de um bom professor se baseia no desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC nos estudantes. Com relação a BNC-Formação Continuada, os diretivos se aproximam da BNCC e da BNC-Formação, fato que fica ainda mais escancarado, é que a partir da BNC-Formação Continuada, a responsabilidade de atualização é exclusiva do professor, em que a formação e atualização do professor gira em torno da aprendizagem eficaz do estudante. Desse modo, pensando em uma realidade econômica e social que se volta ao empreendedorismo, em que professores são responsabilizados pelos baixos indicadores nas avaliações de larga escala, o próximo capítulo, abordará a Formação e a Práxis Docente dos professores do estado do Paraná, tendo como norte a Lei 13.415/2017.

4 A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE NO ENSINO MÉDIO PARANAENSE: POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS DA LEI 13.415/2017

Em 2017, temos a aprovação da Lei 13.415/2017 que apresenta mudanças significativas na organização do currículo do Ensino Médio no país. O currículo se divide em dois momentos, sendo o primeiro a formação básica comum, com base nas áreas de conhecimento, orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o segundo se subdividindo em áreas de conhecimento com os itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias e Formação técnica e profissional, em que o estudante teria de escolher uma dentre essas opções. Os estados deveriam se organizar para a implementação da Lei no prazo máximo de 2022.

Ao final de 2020, início de 2021, o Paraná começou a se organizar para a implementar a Lei 13.415/2017 no estado. As ações se deram a partir da organização de um cronograma de implementação com o prazo máximo para 2022.

Em 2022, com a homologação da nova matriz curricular para o EM, a princípio, as escolas foram organizadas para que oferecessem a Formação Geral Básica (FGB) e uma parte diversificada de acordo com o que é previsto na BNCC e também a Parte Flexível Obrigatória (PFO): (Pensamento Computacional, Projeto de Vida e Educação Financeira); foram escolhidos esses componentes curriculares, com a justificativa, novamente, de preparar o estudante para a vida no século XXI e para o seu futuro.

Quanto ao ano de 2023, o estado inicia a oferta dos itinerários formativos por meio das Trilhas de Aprendizagem que estão alocadas na 2ª série do EM. E, por fim, em 2024, espera-se finalizar o processo de implementação do novo modelo de EM.

Assim, neste capítulo trataremos da discussão da matriz curricular para o Ensino Médio regular, uma vez que o estado abriu um leque de possibilidades diferenciadas para cada grupo regional: Novo Ensino Médio Regular, Novo Ensino Médio em Tempo Integral, Colégios Cívico-Militares, Indígena, Quilombola, Campo - Ilhas, Assentamento e Acampamento, Educação Profissional e Técnica, Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As mudanças não ocorreram apenas ao currículo do Ensino Médio e, por sua vez, aos estudantes, mas os docentes também foram afetados de diversas maneiras, tanto na formação como em sua prática, a exemplo: o aumento da carga horária de

trabalho, aulas ministradas fora de sua habilitação, inserção e adaptação a plataformização, conceito já discutido anteriormente, inserção de diversas formações e lives acerca de como dar aula nesse novo modelo implementado, dentre outras ações.

A partir disso, visando atender ao objetivo geral da pesquisa: analisar as orientações políticas das atuais diretrizes de formação brasileira com vistas a discutir a formação do trabalhador docente paranaense e conseqüentemente levantar as características da práxis docente no âmbito da reforma do Ensino Médio no estado do Paraná, neste capítulo buscaremos responder à seguinte questão: quais as implicações da Lei 13415/2017 ao trabalhador docente no estado do Paraná? Para isso, utilizaremos a Lei 13.415/2017 como norteadora, assim como os documentos disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação (SEED-PR) e os informativos da APP-Sindicato.

4.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.415/2017 NO PARANÁ: DIAGNÓSTICO DO SISTEMA DE ENSINO DO PARANÁ

Em síntese, a Lei 13.415/2017 desenvolve uma série de mudanças no modelo de Ensino Médio a ser ofertado, como: 1- abertura a convênios e parcerias com a esfera privada, para a oferta de profissionais, materiais didáticos, formação de professores, plataformas digitais, dentre outros; 2- A desvalorização dos conteúdos científicos, o grande enfoque dessa reforma está no desenvolvimento de competências e habilidades para o que chamam de demandas do século XXI; 3- Fragmentação curricular: segundo a Lei, o Ensino Médio se divide em duas partes, uma parte comum (Formação Geral Básica - FGB) e uma parte diversificada (Parte Flexível Obrigatória - PFO), em que cada aluno fará sua escolha com base em seu projeto de vida (Barbosa; Alves, 2023).

Conforme a Portaria nº 521, de julho de 2021, do MEC, foi estabelecido um cronograma para a implementação do Novo Ensino Médio. Consta no inciso III, Art. 4º, que 2022 seria o ano para a implementação dos novos referenciais curriculares para a 1ª série do Ensino Médio.

Para que o processo de implementação pudesse ser feito, o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Paraná, aponta que em 2019, o estado do Paraná adotou uma série de ações, como a implementação de 14 escolas-piloto, a elaboração do Referencial Curricular e das Diretrizes Curriculares Complementares para o Ensino Médio e a criação do Comitê Estadual de Implementação do Novo Ensino Médio responsável por organizar as diversas frentes da implementação.

Esse comitê contou com a participação de personagens da própria SEED-PR, do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (Fundepar), de sindicatos: Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-SINDICATO); Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Paraná (SINEPE/PR); Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Noroeste do Estado do Paraná (SINEPE/NOPR); Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Norte do Paraná (SINEPE/NPR). Também houve a participação dos estudantes por meio da União Paranaense dos Estudantes Secundaristas (UPES). Estavam representados também nesse comitê a Associação Paranaense de Administradores Escolares (APADE), Associação Paranaense das Instituições de Ensino Superior Público (APIESP), União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

Após isso, visando estar na vanguarda na implementação da “reforma”, ao final de 2020, início de 2021, mobilizou um cronograma de trabalho com prazo máximo de implementar a reforma até o ano de 2022, esse movimento ocorreu sem consultar a comunidade escolar, conforme aponta Costa (2023).

No bojo das ações da SEED/PR em torno do processo de elaboração dos textos, dos documentos referenciais e da implementação da Reforma do Ensino Médio, a SEED não envolveu, de forma ampla, os educadores, os estudantes, a comunidade e a equipe pedagógica, ou, quando o fez, reuniu um pequeno número de pessoas. (Costa, 2023, p. 10).

O estado também, como de costume, elaborou um referencial curricular baseado na Lei 13.415/2017 e na BNCC para o EM, por meio do apoio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), conforme consta no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (2021).

A primeira versão do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio foi entregue em outubro de 2020. Em fevereiro de 2021, a SEED-PR promoveu uma consulta pública on-line acerca do referencial curricular para o EM. A SEED-PR afirma

que houve 2000 contribuições, no entanto, ficou aberto para consulta de 2 de fevereiro a 28 do mesmo mês. Após passar por uma série de correções e revisões por profissionais das Instituições de ensino superior, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), Câmara do Ensino Médio e da Educação profissional técnica de nível médio, passou também por duas consultas públicas, o texto final foi entregue e homologado no dia 06 de agosto de 2021, pela resolução nº 3.416/2021 - GS/SEED. (Paraná, 2021).

Garcia et al. (2021) apontam que não se sabe ao certo quem foram os elaboradores desse Referencial, apenas que se tratou de um grupo de trabalho organizado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR).

Ao nos depararmos com o Referencial Curricular para o Ensino Médio, conforme os escritos de Costa (2023), há uma diversidade teórica em sua composição. O documento conta com autores críticos como István Mészáros, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, dentre outros. Contudo, conforme exposto pela autora, o governo de Ratinho Jr. adere a concepções práticas e empresariais.

O Governador do Paraná, Ratinho Júnior (2019-2022), adepto de práticas e de concepções empresariais, de gerencialismo, de performatividade e vinculado ao campo político, teórico e ideológico neoliberal, ao longo do seu primeiro mandato, implementou uma série de medidas de cunho neoliberal na educação pública paranaense. Essa apropriação, portanto, oculta o projeto educacional que ataca a perspectiva de educação pública, a formação dos filhos da classe trabalhadora e a transformação social, utilizando-se de conceitos da concepção progressista de educação, com bases teóricas marxistas. Ela afronta a epistemologia, a coerência teórica, relativiza as abordagens teóricas, históricas, políticas e ideológicas das correntes de pensamento presentes na Educação. (Costa, 2023, p. 11).

Percebemos nesse movimento a importância da categoria contradição, pois o Referencial utiliza-se de autores críticos ao modelo de educação apresentada, no entanto, a educação exibida nesse documento se trata de uma educação que minimiza os conteúdos e exclui estudantes trabalhadores.

Nesse sentido, assim como a Lei 13.415/2017 apresenta a intencionalidade de tornar a escola mais atrativa aos interesses dos jovens, o Referencial Curricular também o faz. Levando em consideração que em 2019, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) apontou que cerca de 52% dos jovens brasileiros de até 25 anos, mais da metade, não completaram o Ensino Médio. Cabe a nós nos atentarmos às condições de vida e de trabalho que esses jovens estão inseridos, pois em um país marcado pelo desemprego e pela precarização do trabalho, quais são as

alternativas viáveis e possíveis de trabalho e vida para os jovens da classe trabalhadora?

Para a construção do Referencial, a SEED realizou um mapeamento com os estudantes com o intuito de apreender suas percepções e interesses em relação ao Ensino Médio. Esse mapeamento foi realizado de forma online, por meio de uma pesquisa quantitativa e obteve 283.544 respostas. Foram consultados os estudantes de Ensino Médio (1º a 3ª série) e os que estão para ingressar (8º e 9º ano). A pesquisa abrangeu estudantes da escola pública (281.400) e da rede privada (2.144). (Paraná, 2021).

Os resultados do levantamento, conforme Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, apontam que, cerca de 24,4% dos estudantes que responderam à pesquisa, são trabalhadores, desses 45% ajudam no sustento familiar. Também houve o levantamento dos principais motivos de cursarem o EM. Dentre as principais respostas está entrar em uma faculdade e conseguir um bom emprego²⁶.

Com relação à metodologia, os estudantes apresentaram que aprendem melhor por meio de aulas teóricas com 34% das respostas e por atividades práticas com 21,6%, contrariando o discurso apresentado pelo referencial que enfatiza o uso das tecnologias.

[...] ao responderem à questão “Como você aprende melhor?”, a opção “Participando de aulas teóricas” foi a mais escolhida pelos jovens (34% das respostas), o que apresenta a importância da articulação entre a transposição didática e o uso de tecnologias. (Paraná, 2021, p. 38).

Quadro 11 – Questão: Como você aprende melhor?

Como você aprende melhor?	%
Participando de aulas teóricas (que o professor fala, você escuta e faz anotações no caderno).	34,0%
Estudando sozinho.	11,3%
Estudando junto com seus colegas (trabalhos em grupo).	19,7%
Participando de atividades práticas.	21,6%
Participando de aulas que utilizam diferentes ferramentas tecnológicas.	13,4%

Fonte: Elaborado pela SEED-PR a partir dos dados da pesquisa (Paraná, 2021, p. 39).

Quando questionados sobre o que gostariam de aprender na escola, houve um número expressivo de respostas relacionadas à formação para o trabalho. Uma conclusão nossa é que a maior parte dos interessados são estudantes trabalhadores

²⁶O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná não dispõe de números e nem a porcentagem de estudantes que responderam à questão, apenas apontam as principais respostas.

ou filhos de pais trabalhadores. Contudo, a busca por um bom emprego e melhores condições de vida não deveriam ser circunstância para o empobrecimento curricular do Ensino Médio público.

Garcia et al. (2021), em um texto elaborado em parceria com a APP-Sindicato, afirmam que tanto o referencial quanto a Lei 13.415/2017 visam à formação de competências e habilidades no intuito de formar os jovens para o mercado de trabalho, sendo flexíveis, resilientes e empreendedores.

Da leitura que realizamos do material produzido pela SEED, para servir como referência para a construção do currículo para o Ensino Médio no Estado do Paraná, emergiu o ponto de partida (habilidades e competências) e o ponto de chegada (empreendedorismo) do Novo Ensino Médio. Em outras palavras, a reforma pretende a organização de um tipo de escola que tem, na forma e no conteúdo, o objetivo de formação do “jovem empreendedor de subsistência”. Por jovem empreendedor de subsistência, entendemos o jovem conformado com uma sociedade marcada pelo desemprego estrutural, com aumento da informalidade e a queda na renda do trabalho, utilizando de sua “criatividade” para a garantia da subsistência imediata. (Garcia et.al, 2021, p. 9).

Após homologado o Referencial Curricular, a SEED-PR deu início a elaboração do Novo Currículo para o Ensino Médio, no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Paraná, consta que houve a participação de 202 professores da rede estadual de ensino.

Com relação à Instrução Normativa nº 009/2022, a SEED apresenta a Matriz Curricular do Ensino Médio, com carga horária de 3000 horas, composta pela Formação Geral Básica (FGB) e pelo Itinerário Formativo que abrange a Parte Flexível Obrigatória (PFO).

2.5 A FGB é composta por competências e habilidades previstas na BNCC na etapa do Ensino Médio e no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, articulada como um todo indissociável, enriquecida pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural, local, do mundo do trabalho e da prática social, e organizada pelas Áreas de Conhecimento: I - Linguagens e suas Tecnologias; II - Matemática e suas Tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada uma das Competências e respectivas Habilidades das Áreas do Conhecimento serão mobilizadas pelos respectivos componentes curriculares. (Paraná, 2022, p. 6).

Com relação à FGB, a oferta dos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa são obrigatórios nas três séries do Ensino Médio. Já a Língua Inglesa também é obrigatória, mas não durante as três séries. (Paraná, 2022).

Tendo em vista os itinerários formativos, eles se dão conforme a Matriz Curricular: dividindo-se entre a parte flexível obrigatória e o Itinerário Formativo Integrado.

2.6 Os Itinerários Formativos (IF) compreendem o conjunto de unidades curriculares que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho, por isso devem ser orientados para o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens em Áreas do Conhecimento, garantindo o desenvolvimento cognitivo, procedimental e atitudinal. Para isso, devem ser utilizados encaminhamentos didático-metodológicos que favoreçam o protagonismo juvenil, organizando-se em torno de um ou mais eixos estruturantes: I - Investigação Científica; II - Processos Criativos; III - Mediação e Intervenção Sociocultural; IV - Empreendedorismo, conforme previsto no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. (Paraná, 2022, p. 6/7).

Já o PFO corresponde ao conjunto de unidades curriculares que serão cursadas por todos os estudantes matriculados no Ensino Médio e em todas as séries, sendo elas: Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional. Vale frisar que o estudante irá cursar o itinerário formativo integrado a partir da segunda série do EM.

A matriz se organiza em três séries e pelos itinerários formativos integrados que serão ofertados a partir da segunda série, tendo o estudante de optar por pelo menos uma opção: Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais; e 2) o Itinerário Formativo Integrado de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias e o Itinerário de Formação Técnica e Profissional.

A implementação da Lei implica no aumento da carga horária, na mudança do currículo e adequação das instituições de ensino. O estado organizou-se para que a ampliação da carga horária acontecesse gradativamente a partir do ano letivo de 2022, isto é, para chegar no total de 3.000 horas, a cada ano, 1000 horas serão acrescidas, a exemplo, temos a implementação da 6ª aula. No caso do período noturno, esse equivalente será ofertado por meio de atividades não presenciais (assíncronas), conforme apresenta a Instrução Normativa Conjunta Nº 006/2022 - DEDUC/DPGE/SEED:

1.2.1 Das 3.000 (três mil) horas mínimas de carga horária total do Novo Ensino Médio, 1.800 (mil e oitocentas) horas são destinadas à FGB, assim distribuídas: 800 (oitocentas) horas na primeira série, 600

(seiscentas) horas na segunda série e 400 (quatrocentas) horas na terceira série.

1.2.2 Das 3.000 (três mil) horas de carga horária total da oferta do Novo Ensino Médio Regular, o IF é de 1.200 (mil e duzentas) horas assim distribuídas: 200 (duzentas) horas na primeira série, 400 (quatrocentas) horas na segunda série e 600 (seiscentas) horas na terceira série. (Paraná, 2022, p. 3).

Vejamos como ocorre a distribuição de aulas nesse novo formato a partir da tabela presente na Instrução Normativa nº 009/2022:

Tabela 1 – Matriz Curricular – Novo Ensino Médio – Regular – Escolas Do Campo (Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) (continua)

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB					
ÁREAS DO CONHECIMENTO	Componente Curricular	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	2	0	0	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	
	LÍNGUA INGLESA	2	2	0	
	LÍNGUA PORTUGUESA	3	3	4	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0	
	GEOGRAFIA	2	2	0	
	HISTÓRIA	2	2	0	
	SOCIOLOGIA	0	2	0	
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	3	4	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	0	2	
	QUÍMICA	2	2	0	
	BIOLOGIA	2	2	0	
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS - FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		24	18	12	
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAIS - FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		800	600	400	

Tabela 1 – Matriz Curricular – Novo Ensino Médio – Regular – Escolas Do Campo (Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) (continua)

PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA	PROJETO DE VIDA	2	1	1
	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2	2	2
	PENSAMENTO COMPUTACIONAL	2	0	0
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS		6	3	3
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAIS		30	21	15
ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA I	0	3	0
	EDUCAÇÃO FÍSICA I	0	2	0
	ARTE I	0	2	0
	LÍNGUA PORTUGUESA I	0	2	2
	GEOGRAFIA I	0	0	3
	HISTÓRIA I	0	0	3
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	0	0	3
	SOCIOLOGIA I	0	0	2
	ARTE II	0	0	2

Tabela 1 – Matriz Curricular – Novo Ensino Médio – Regular – Escolas Do Campo (Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)

SUBTOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – ITINERÁRIO FORMATIVO	0	3	15
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA E ITINERÁRIO FORMATIVO	6	12	18
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA E ITINERÁRIO FORMATIVO	200	400	600
TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS	30	30	30
TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAL	1000	1000	1000

Fonte: Elaborada pela autora (2024) com base na instrução normativa conjunta nº 009/2022 - DEDUC/DPGE/SEED.

Conforme apresentado na tabela 1, a 1ª série do Ensino Médio terá 24 aulas semanais de formação básica e 6 dos itinerários formativos. A 2ª série tem 18 aulas semanais de formação básica e 12 aulas do itinerário formativo e por fim, a 3ª série 12 aulas de formação básica e 18 aulas do itinerário formativo. A mesma distribuição de aulas ocorre com o itinerário formativo integrado de Matemática e suas tecnologias e Ciências da natureza e suas tecnologias.

A Instrução Normativa Conjunta nº 009/2022 - DEDUC/DPGE/SEED apresenta a existência de três possibilidades de itinerários formativos:

- 5.4 Serão ofertadas três possibilidades de Itinerários Formativos:
- 5.4.1 Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
- 5.4.2 Itinerário Formativo Integrado de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
- 5.4.3 Itinerário Formativo Integrador de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. (Paraná, 2022, p. 4).

Quadro 12 – Trilhas de Aprendizagem do Itinerário Formativo Integrado: Novo Ensino Médio Regular, Ensino Médio em Tempo Integral, Colégios Cívico-Militares e Escolas Bilíngues (continua)

Itinerário Formativo Integrado de Matemática e Suas Tecnologias e Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	
Unidade Curricular da Matriz Curricular	Trilhas de Aprendizagem
Matemática I	Empreendedorismo
Física I	Robótica I
Biologia I	Biotecnologia

Quadro 12 – Trilhas de Aprendizagem do Itinerário Formativo Integrado: Novo Ensino Médio Regular, Ensino Médio em Tempo Integral, Colégios Cívico-Militares e Escolas Bilíngues

Matemática II	Programação I
Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
Unidade Curricular da Matriz Curricular	Trilhas de Aprendizagem
Filosofia I	Liderança e Ética
Ed. Física I	Práticas Esportivas
Arte I	Mídias Digitais
Língua Portuguesa	Oratória I

Fonte: Paraná (2022, p. 9).

Nesse sentido, o estudante que optar pelos itinerários de linguagens e ciências humanas e sociais aplicadas fará trilhas voltadas à liderança, mídias digitais, comunicação, oratória e práticas esportivas. Já o estudante que optar pela área de Matemática e Ciências da natureza, cursará as trilhas voltadas ao empreendedorismo, a robótica, a biotecnologia e a programação. Há também um itinerário formativo que agrupa as quatro áreas do conhecimento. O documento apresenta que foi elaborado, com o intuito de atender às escolas do campo que apresentam turma única da segunda série do Ensino Médio.

Quadro 13 – Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Educação do Campo - Turma única

Itinerário de Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
Unidade Curricular da Matriz Curricular	Trilhas de Aprendizagem
Matemática I	Empreendedorismo cooperativo
Educação Física I	Práticas esportivas e Saúde
Biologia I	Biotecnologia na agropecuária
Língua portuguesa I	Oratória e Argumentação

Fonte: Paraná (2022, p. 12).

As unidades curriculares se voltam a aspectos dos grupos que se inserem, a exemplo, a educação indígena – o documento indica que o IF ofertado inclui todas as áreas de conhecimento:

Quadro 14 – Itinerário Formativo Integrado - Indígenas

Unidade Curricular Matriz Curricular	Tema de estudo
Filosofia I	Filosofia Indígena
Biologia I	Saúde Coletiva e Vida de Qualidade
Ed Física I	Cultura Corporal Indígena

Fonte: Paraná (2022, p. 10).

O mesmo acontece com a educação quilombola, das ilhas, do campo, assentamento e acampamento. Nessa perspectiva, identificamos que a APP-Sindicato, por diversas vezes, se posicionou contrária às mudanças acarretadas pela Lei 13.415/2017. Em 18 de agosto de 2022, o sindicato publicou um artigo intitulado “Itinerários formativos concretizam empobrecimento curricular denunciado pela APP”. Nele, constava a discussão que o modelo adotado pelo estado do Paraná reduz significativamente a carga horária da formação básica de 2400 horas para 1800 horas, impondo um currículo “fragmentado e limitado” que orienta a formação de competências em detrimento do conteúdo historicamente produzido. (Santana, 2022).

No lugar da ciência, colocou-se o ensino de uma mentalidade empreendedora, até mesmo “*coach*”, enfocando a formação de valores como o individualismo, flexibilidade, resiliência, automotivação, vontade de empreender e criatividade. Em resumo, com base em Pereira (2020) a “reforma do Ensino Médio” reforça o caráter modulador para a qualificação de mão de obra e que atenda às necessidades do mercado, utilizando a escola para tal façanha.

Contudo, no que tange aos itinerários formativos, um dos objetivos do estado foi a diversificação curricular, dando a oportunidade dos estudantes de escolher qual mais atende aos seus interesses. Destaca-se o componente curricular Projeto de vida como propulsor importante para que os estudantes tomem as melhores escolhas. Ressaltamos que essa escolha não se trata de uma escolha livre e consciente, está condicionada às condições da escola, ao número de estudantes e salas disponíveis, conforme apontado por Vanda Santana (2022). Outro ponto levantado é a responsabilização precoce dos estudantes tomarem uma decisão determinante em suas vidas. Como um estudante que não conhece o que é elementar de determinada área do conhecimento poderá optar e escolher a área que mais o agrada?

Entendemos que os jovens têm direito ao acesso a toda cultura historicamente produzida pela humanidade, da filosofia à engenharia. E, para garantir que esse direito seja cumprido, é imprescindível que haja professores formados para o desempenho da função. Diante disso, no próximo tópico apontaremos como ocorreu o processo de implementação da Lei 13.415/2017 no estado do Paraná, dando enfoque à formação e à práxis docente neste período.

4.2 A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE NO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.415/2017

Os novos marcos diretivos da Lei 13.415/2017 para educação trouxeram mudanças significativas para a educação brasileira. Para o EM, implementada a partir da Lei 13.415/2017, a “reforma” do Ensino Médio altera os currículos e os conteúdos da educação média. Para a implementação desse novo modelo de Ensino Médio, um aspecto importantíssimo é a formação do professor.

O Resumo Técnico do estado do Paraná do Censo da Educação Básica de 2021 aponta que esse estado conta com cerca de 33.180 professores do Ensino Médio que atuam na educação pública estadual do estado²⁷.

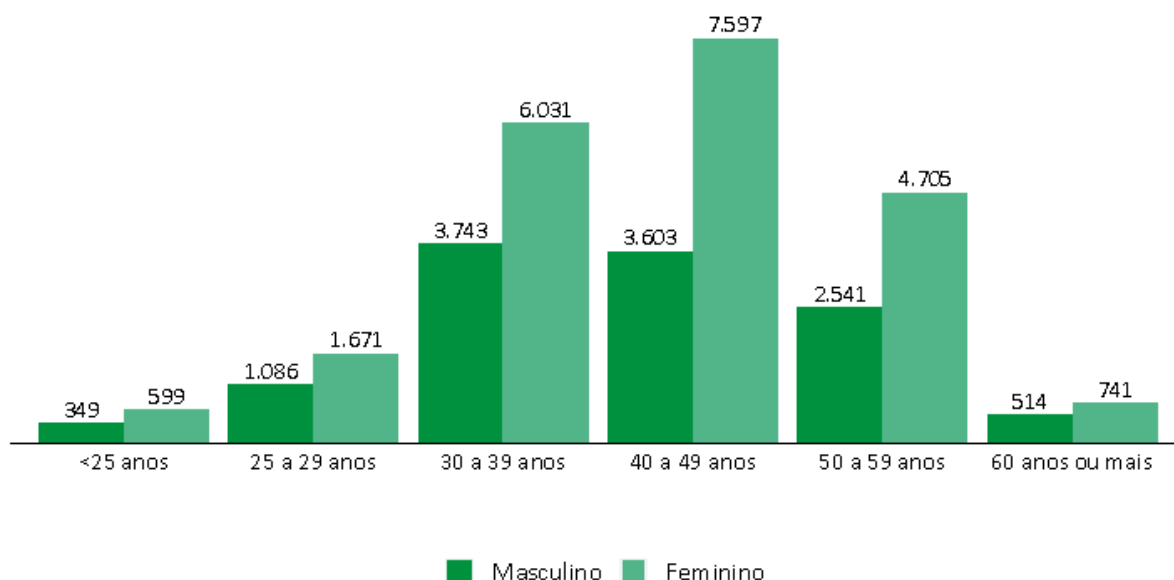
Tabela 2 – Sexo dos Professores do Estado do Paraná

Sexo	nº	%
Feminino	21344	64,33%
Masculino	11836	35,67%
Total	33180	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2024) com base no Resumo Técnico do estado do Paraná do Censo da Educação Básica de 2021 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022).

Conforme a tabela, dentre o número total de professores, aproximadamente 64,33% são professoras, em contrapartida, 35,67% são do sexo masculino.

²⁷Tivemos que utilizar dados de 2021, pois nos anos seguintes o governo federal não realizou uma coleta de dados aprofundada nos estados, com a justificativa de que a implementação da Lei 13.415/2017 ocorreu de maneira distinta entres os estados e, por isso, não foi possível uma coleta..

Gráfico 1 – Número de Docentes no Ensino Médio segundo a Faixa Etária e o Sexo – Paraná – 2021

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022, p. 48).

Com relação à idade do professorado do Ensino Médio paranaense, a faixa etária varia entre menores de 25 até mais de 60 anos, tendo maior concentração na faixa de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022).

Ghizzo, em 2017, em uma pesquisa realizada nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, apontou resultados parecidos com relação à concentração majoritária de mulheres na docência. Pereira (2020), em consonância com a discussão de Ghizzo, afirma que as mulheres encontraram no magistério a possibilidade de uma profissão e subsistência digna.

Por questões históricas e sociais, o caminho mais adequado para o trabalho feminino e sua possível emancipação era o magistério, pois possibilitaria, ainda, o desempenho das atividades domésticas, consideradas inerentes ao sexo feminino. (Pereira, 2020, p. 48).

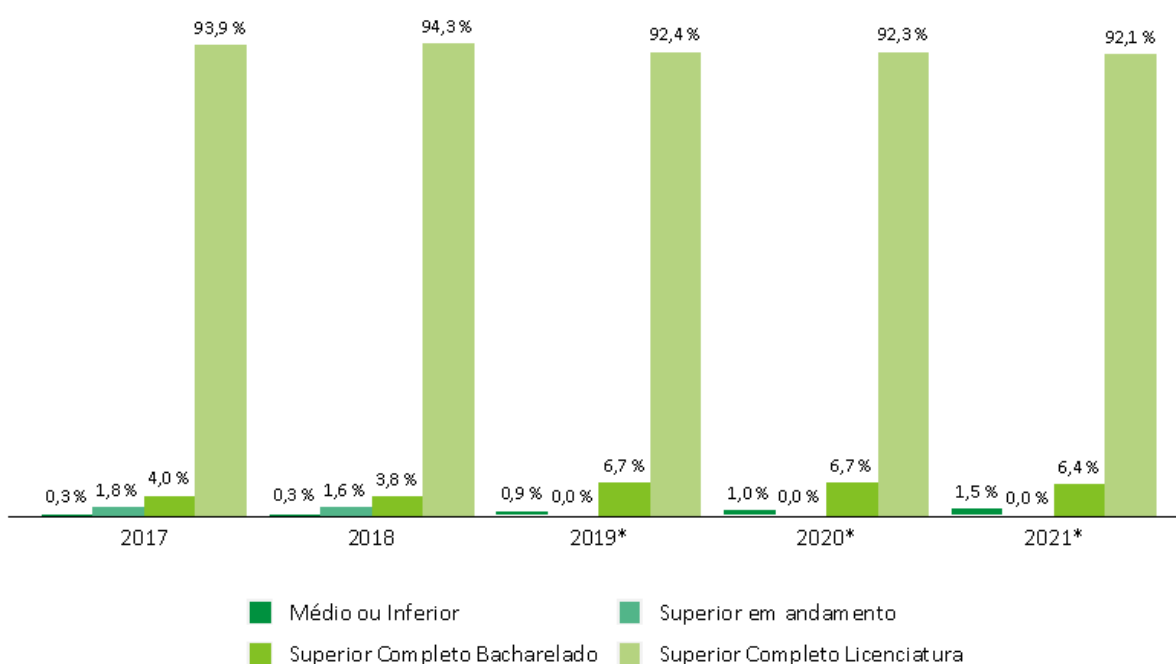
Com relação à média de idade, pesquisas anteriores, como a de Bressan (2019), ao estudar a realidade de Santa Catarina (SC) e Pernambuco (PE), apontaram uma realidade parecida com o Paraná. O autor apresentou que, em 2017, em SC, cerca de 47% dos professores tinham mais de 40 anos, enquanto no PE ultrapassava a marca dos 50%, com 51% dos docentes nessa faixa etária.

Esse aspecto pode ser resultado da falta de atratividade pela carreira docente, assim como apresentado por Bressan (2019) e também pela falta de concursos

públicos para professor no estado do Paraná. O Paraná estava há mais de 10 anos sem realizar concursos públicos para professores. Somente em 2023, o governador Ratinho Jr anuncia a realização de concurso público para professores, com cerca de 1.200 vagas, um número muito inferior à demanda, pois há cerca de 20 mil professores contratados por processo seletivo simplificado, os famosos PSS segundo um post publicado em uma rede social da APP-Sindicato²⁸.

À vista disso, o Brasil concentra cerca de 96,1% dos professores com ensino superior completo, 91,6% em licenciatura, 4,5% superior completo bacharelado e 3,9% com formação de nível médio (Brasil, 2023).

Gráfico 2 – Escolaridade dos Docentes do Ensino Médio – Paraná – 2017 – 2021



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022, p. 46).

O Estado do Paraná conta com cerca de 33.180 professores, 98,5% dos professores têm nível superior completo, sendo 92,1% em licenciatura e 6,4% em bacharelado. Os demais 1,5% são retratados por professores de nível médio ou inferior. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022). Em termos legais, a LDB (1996) assevera que todo docente da educação básica deve conter formação mínima de curso superior, no entanto, a partir dos dados

²⁸Mais informações em: <https://www.instagram.com/p/CqIxxSGusvy/?igshid=MzRIODBiNWFIZA%3D%3D>. Acesso em: 05 nov. 2023.

do Censo escolar, podemos constatar que ainda há professores sem formação ministrando aulas.

Em 2014, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira elabora um quadro que dispõe acerca da adequação da formação docente.

Quadro 15 – Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona

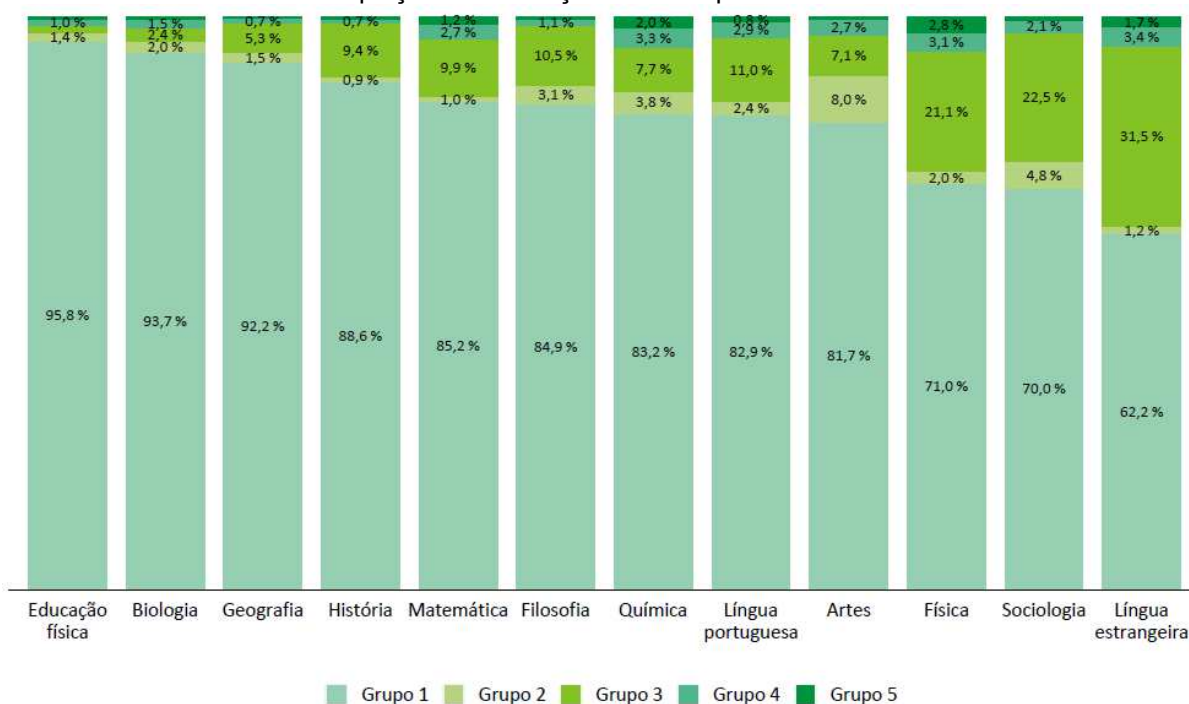
Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014a).

A partir das informações contidas no quadro 15, podemos inferir que há uma classificação acerca da adequação docente em cinco grupos. O primeiro dispõe dos docentes formados em licenciatura que atuam na mesma disciplina para a qual estudaram. O segundo grupo, refere-se a docentes bacharelados que ministram as disciplinas correspondentes, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica. O terceiro grupo corresponde a docentes com licenciatura diferente da disciplina em que leciona, ou bacharelado nas disciplinas da base curricular comum, assim como complementação pedagógica também em área diferente da que leciona.

Os grupos quatro e cinco retratam a docentes com formação superior diferente das categorias citadas anteriormente e docentes que não possuem formação superior completa, respectivamente.

Considerando o quadro 15, o gráfico a seguir apresenta o indicador de adequação docente para o Ensino Médio no estado do Paraná.

Gráfico 3 – Indicador de Adequação da Formação Docente para o Ensino Médio – Paraná – 2021

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022, p. 47).

Com relação ao indicador de adequação da formação docente para o Ensino Médio paranaense, a disciplina de Língua estrangeira teve o pior resultado: apenas 62,2% das turmas são atendidas por professores com formação própria na área, 37,8% das turmas são atendidas por professores de outras áreas. Em compensação, a disciplina de Educação Física dispõe de 95,8% (Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022).

Concordamos com Ghizzo, quando a autora expõe que apesar da LDB (1996) ser extremamente clara com relação à formação mínima dos professores, “as escolas de Ensino Médio no Brasil estão repletas de “professores” sem a adequada formação” (Ghizzo, 2017, p. 34). A autora complementa ressaltando que é preciso que a docência seja protagonizada por docentes habilitados, que possam contribuir com a sistematização do conhecimento acumulado. Assim, a autora defende: “importa a licenciatura e, mais ainda, no Componente Curricular que leciona” (Ghizzo, 2017, p. 36).

Trata-se de condição primordial para que o professor do Ensino Médio assuma suas atividades docentes e curriculares, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino. A adequada formação aparece como um requisito indispensável ao exercício profissional docente e incide sobre a valorização da profissão (Ghizzo, 2017, p. 36).

Nesse sentido, evidenciamos, com base em Bressan (2019, p. 42), que a falta de professores em determinadas áreas não pode ser resolvida por meio da adequação docente e, muito menos, por meio da flexibilização de não exigência de licenciatura, assim como traz a Lei 13.415/2017. Concordamos com Pereira (2020):

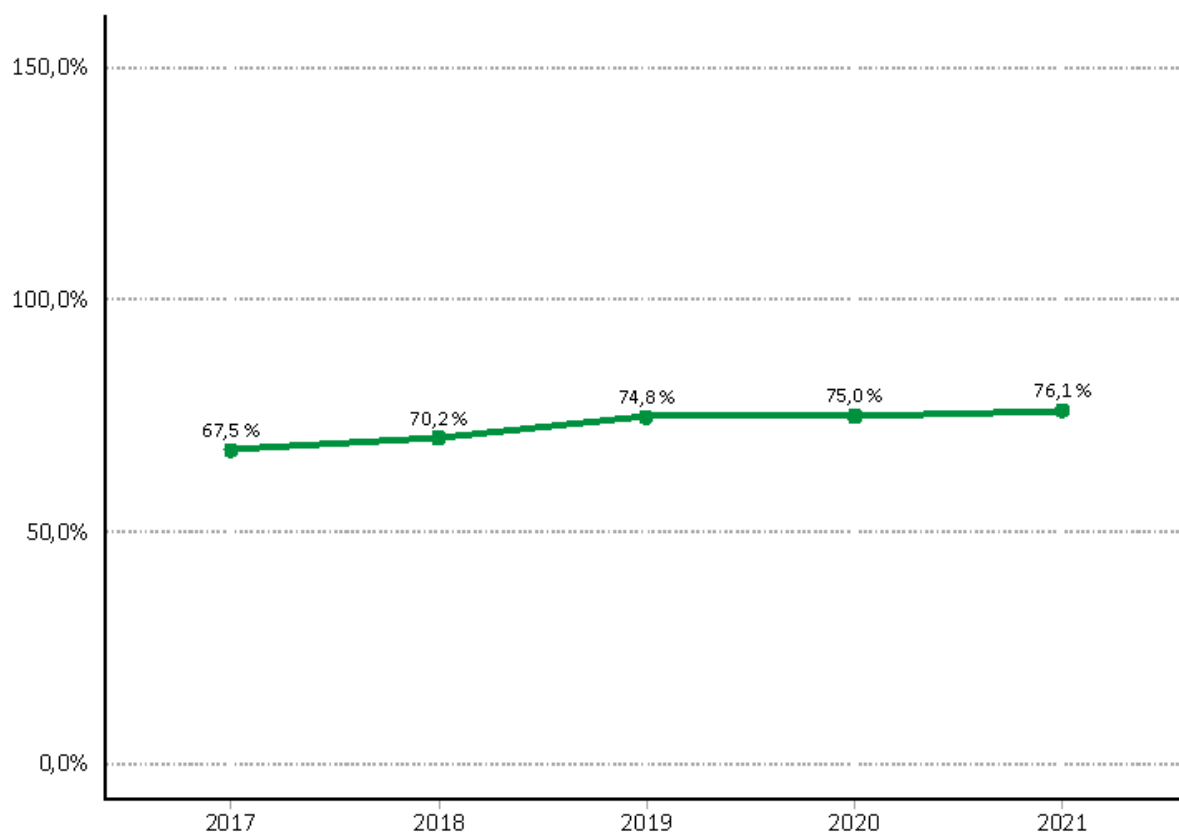
O desejo é de que as licenciaturas, cursos que habilitam os profissionais da educação, possam desenvolver nos futuros professores toda a gama de conhecimentos necessários para habilitá-lo a desenvolver sua prática pedagógica de forma consistente. As licenciaturas possuem um papel fundamental na construção da identidade e da profissão docente, uma vez que ela é forjada mediante a articulação dos saberes didático-pedagógicos, os específicos da disciplina e os saberes da experiência profissional. (Pereira, 2020, p. 57).

Também concordamos quando Bressan (2019) afirma que “o problema da falta de professores do Ensino Médio pode estar relacionado à carreira, ao baixo nível de remuneração e ao número excessivo de turnos, turmas, aulas e alunos” (2019, p. 43). Afinal, uma das premissas capitalista é a ascensão social e uma profissão em que professores necessitam trabalhar de dois a três turnos para que tenha uma vida minimamente digna, além disso, a disparidade salarial entre a carreira docente e de outra carreira de mesmo nível acadêmico é gigantesca – o que acaba afastando a juventude das licenciaturas.

Ao constatar, com base nos dados levantados, que somente pouco mais da metade dos estudantes do Ensino Médio público são atendidos por professores lecionam em suas áreas de habilitação, podemos inferir a necessidade de tornar as licenciaturas um campo mais atrativo para a juventude, no intuito de garantir e buscar uma educação socialmente referendada e de qualidade.

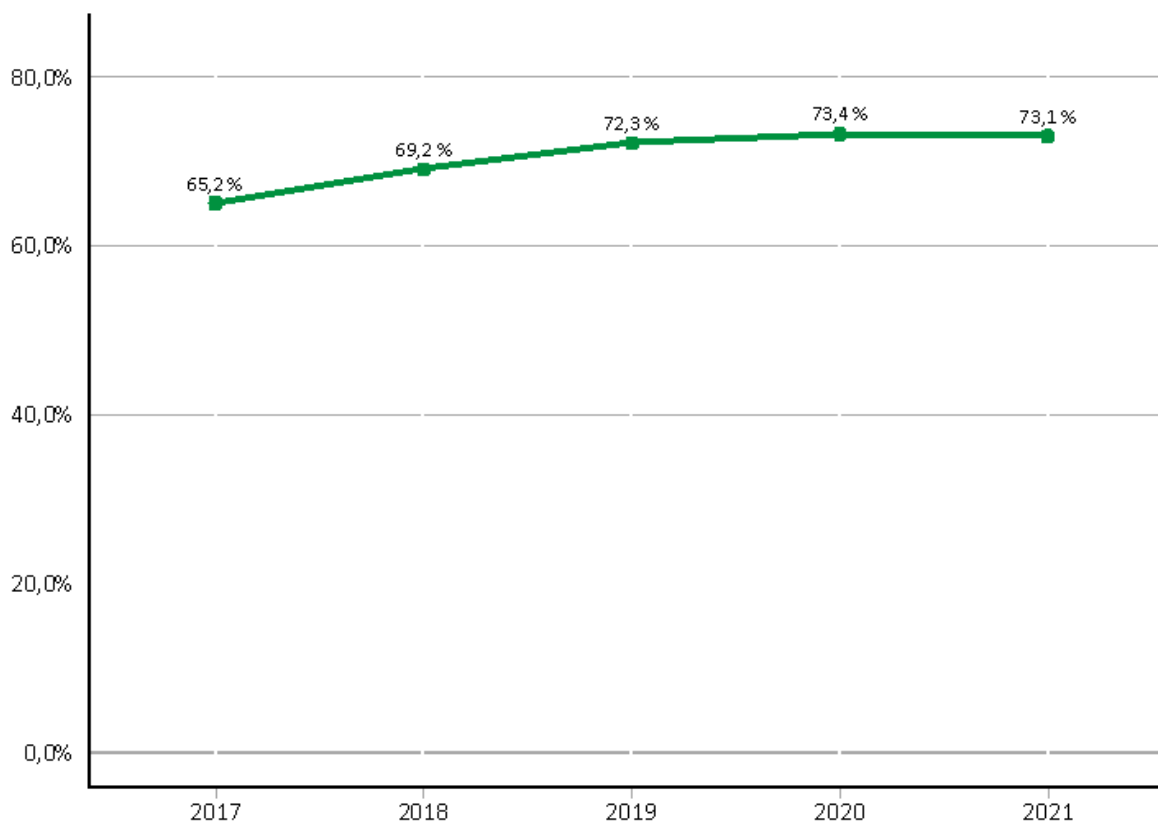
Para além da formação inicial, é necessário frisar a relevância da formação continuada para os professores e para a qualidade da educação. Dessa forma, os gráficos abaixo demonstram o monitoramento da formação continuada dos professores de educação básica em todo o país no período de 2017 a 2021. O gráfico 4 apresenta o percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, enquanto o gráfico 5 diz a respeito da formação continuada.

Gráfico 4 – Percentual de Professores da Educação Básica com Pós- graduação Lato Sensu ou Stricto Sensu (Indicador 16a – Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE) – Paraná – 2017 – 2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022, p. 49).

Gráfico 5 – Percentual de Docentes com Formação Continuada (Indicador 16b – Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE) – Paraná – 2017 – 2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022, p. 50).

No gráfico 4, verifica-se um aumento de 67,5% para 76,1% de professores com pós-graduação. Ao mesmo tempo, o gráfico 5, apresenta que o percentual de docentes com formação continuada sai de 65,2%, em 2017, para 73,1%, em 2021. Destaca-se que, entre 2020 e 2021 há uma queda no percentual de docentes que realizaram formação continuada, de 73,4% para 73,1%.

A formação continuada pode ser entendida como uma prática de atualização profissional, com o intuito de agregar mais conhecimentos à prática da docência. Com base nos dados apresentados, o estado do Paraná, conta com mais de 76% dos professores possuem pós-graduação e 73,1% são formados em nível de formação continuada (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021). Desse modo, observamos que no site eletrônico da Secretaria de Educação, existe uma aba intitulada “Formações SEED”, disponibilizando formações para a comunidade em geral, com o intuito de refletir acerca dos desafios sociais e educacionais, assim como auxiliar no trabalho escolar da rede pública estadual.

No site, constam as seguintes formações: CANAL DO PROFESSOR, Estudo e Planejamento, Formadores em Ação, Oportunidades de Formação, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica, Recursos Google e Tutoria Pedagógica.

A SEED-PR dispõe de uma conta no Youtube que se intitula “CANAL DO PROFESSOR-FORMAÇÃO CONTINUADA SEED PR”, contendo conteúdos e depoimentos de alunos e profissionais da escola acerca de diversos temas que se inserem no dia a dia escolar, como surdo-cegueira na infância e educação ambiental, assim como conteúdos de marketing, planejamento e controle de produção indústria 4.0.

Entre as formações disponíveis, Estudo e Planejamento, corresponde à formação e planejamento das atividades escolares ocorrendo ao longo do período letivo. A SEED-PR especifica como e em qual momento deverá ocorrer:

Os Dias de Estudo e Planejamento estão previstos em calendário escolar e acontecem de duas formas:

- Semestralmente, com 16 horas de formação - No primeiro semestre, iniciando o ano letivo e no início do segundo semestre, logo após a volta do recesso escolar de julho. O objetivo desta formação é o estudo de temas emergentes com a realidade escolar, superação das dificuldades escolares e planejamento docente.
- Trimestralmente, com 8 horas de formação - No início e fim de cada trimestre. O objetivo deste dia de formação é o replanejamento. Um momento em que o professor pode refletir sobre as ações que já têm realizado, com a oportunidade de retomá-las em prol da aprendizagem dos seus estudantes. (Paraná, s/d).

Com relação ao “Formadores em ação”, presente no site da SEED-PR, a secretaria disponibiliza um grupo de estudos de acordo com o componente curricular, são realizados a cada trimestre, e o professor deverá ter disponível 1h30min. semanalmente para a reunião. O grupo de estudo tem como público professores e pedagogos e, para participar deverá realizar a inscrição com o Recursos Humanos (RH) da SEED-PR.

Há disponíveis também cursos de formação continuada por meio da educação a distância, que contemplam as áreas de planejamento, gestão escolar, formação de tutores, educação em direitos humanos, diversidade, formação em áreas específicas

(disciplinares), alimentação escolar, brigadistas escolares, equipe multidisciplinar, tecnologia e cultura digital, como consta no site da SEED.

É imprescindível que a formação continuada dos professores esteja relacionada à sua realidade e às suas demandas profissionais, no entanto, essa realidade e essas demandas estão muito precarizadas e sucateadas. No estado do Paraná, por exemplo, existe o programa de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional do docente que objetiva a melhoria da prática em sala de aula e, conseqüentemente, a qualidade da educação como um todo, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), mas no decorrer dos anos, foi se desfazendo por conta de embates e mudanças em sua organização.

No dia 11 de agosto de 2021, a APP-Sindicato se reuniu com a Secretaria de Educação, incluindo o secretário da época Renato Feder, a fim de expor as pautas reivindicativas da categoria docente, dentre elas estava a retomada do PDE. Entendendo o PDE como uma atividade de formação continuada e também de carreira previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual (Lei Complementar 103, de 15 de março de 2004)²⁹. Nesse momento, Feder afirmou elaborar uma proposta para o ano de 2022 em que ofertaria 2 mil vagas. Foi publicado, ainda em 2021, o projeto de Lei 11/2021, que trata da retomada do PDE.

Apesar dos esforços da APP em barrar o atual modelo lançado³⁰, em 2022, o PDE retoma, após 6 anos e, após essa suspensão temporária³¹, atualmente, a sua configuração acontece de forma on-line. O professor não se afasta do exercício de suas funções laborais no decorrer do processo e conta com um número de vagas ofertadas abaixo do esperado, considerando o número de profissionais da rede estadual de ensino que tem mestrado e doutorado, visto que o PDE valida essas formações.

Em síntese, a APP aponta que a seleção para o PDE, organizada pela SEED-PR, se tratava “[...] de mais um processo que fomenta a competição entre pares, calcado em critérios meritocráticos, distantes da realidade das escolas e das

²⁹Mais informações em: <<https://appsindicato.org.br/direcao-estadual-da-app-sindicato-busca-respostas-para-pauta-da-categoria/>>. Acesso em: 28 out. 2023.

³⁰Mais informações em: <<https://appsindicato.org.br/app-constroi-emendas-para-buscar-direito-ao-afastamento-e-promocao-de-mestres-e-doutores/>>. Acesso em: 28 out. 2023.

³¹Mais informações em: <<https://appsindicato.org.br/seed-suspende-o-pde-entenda-o-debate-na-justica/>>. Acesso em: 28 out. 2023.

necessidades de formação e valorização dos(as) educadores(as)”. (APP-Sindicato, 2022, s/p).

Por fim, a tutoria pedagógica são encontros presenciais ocorrendo semanalmente com a coordenação e gestão das escolas no intuito de acompanhar os aspectos pedagógicos e formativos. Primo (2021) apresenta que o Programa de Tutoria Pedagógica, implementado em 2019, colocou-se com o objetivo de elevar o índice do IDEB.

O Programa está organizado de forma a prestar assessoria e acompanhamento às equipes gestoras das unidades escolares da rede estadual, a partir de planejamento estratégico desenvolvido por tutores pedagógicos (técnicos pedagógicos do NRE), com base em roteiros semanais propostos pela mantenedora, cujo conteúdo versa sobre o cotidiano escolar, enfocando a implementação do Plano de Ação da escola, na busca da melhoria dos indicadores educacionais, como aprovação, redução da reprovação e abandono escolar, bem como a elevação do IDEB, o que está em consonância com a estratégia do governo paranaense. (Primo, 2021, p. 298).

Nesse sentido, podemos afirmar que o programa de tutoria refere-se à formação em serviço, mas também como uma forma de controlar a práxis docente e padronizar as ações dentro da escola, como o currículo, planos de aula e metodologias.

Ao analisar as possibilidades de formação continuada disponíveis aos professores e pedagogos da rede estadual de ensino do Paraná, podemos constatar não haver uma política concreta de formação. As formações sempre ocorrem fora do expediente, de forma on-line ou em momentos únicos no início dos semestres. Pensando que uma das principais mudanças trazidas pela Lei 13.415/2017 foi a flexibilização do currículo, consideramos que havia a necessidade de formação dos docentes com o intuito de se preparem para as novas mudanças sintetizadas pelo “novo Ensino Médio”.

O currículo do Ensino Médio passou a ser organizado em uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em itinerários formativos. Com a diversificação dos itinerários formativos, é necessário que os professores estejam preparados para atuar em diferentes áreas do conhecimento e compreender as especificidades de cada uma delas, assim como as questões pedagógicas relacionadas a cada área de atuação.

Por conseguinte, com base na portaria do MEC nº 649/2018, Capítulo III, artigo 7º, a formação continuada de professores para a implementação da Lei 13.415/2017, caberá às secretarias estaduais de ensino:

IV - formação continuada com foco na construção de itinerários formativos para as diferentes áreas do conhecimento, incluindo o cronograma e as metas para o quantitativo de profissionais a serem formados até 2023 e o escopo geral das formações para diretores, coordenadores pedagógicos, docentes, demais membros do corpo técnico das regionais e das secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal; (Brasil, 2018).

Considerando esse movimento, o estado do Paraná aponta que realizou formações durante o ano de 2021 com diretores, pedagogos e docentes da rede estadual de ensino, tanto presencialmente quanto de forma remota, com a intenção de prepará-los para o novo currículo do Ensino Médio, iniciado em 2022, conforme apresenta o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Paraná.

Quadro 16 – Cronograma de formação (Itinerários Formativos) (continua)

Ação	Cronograma	Público-Alvo	Meta
Curso EAD - Introdução aos Itinerários Formativos	Março a Novembro	Diretores, Docentes, Pedagogos	2022: 90% dos Diretores 60% Docentes 80% Pedagogos 2023: 100% dos Diretores 100% Docentes 100% Pedagogos
Curso EAD - Itinerário Formativo: Linguagens e suas Tecnologias	Julho a Novembro	Pedagogos e Docentes	2022: 60% Docentes 80% Pedagogos 2023: 100% Docentes 100% Pedagogos
Curso EAD - Itinerário Formativo: Matemática e suas Tecnologias	Julho a Novembro	Pedagogos e Docentes	2022: 60% Docentes 80% Pedagogos 2023: 100% Docentes 100% Pedagogos
Curso EAD - Itinerário Formativo: Ciência da Natureza e suas Tecnologias	Julho a Novembro	Pedagogos e Docentes	2022: 60% Docentes 80% Pedagogos 2023: 100% Docentes 100% Pedagogos
Curso EAD - Itinerário Formativo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Julho a Novembro	Pedagogos e Docentes	2022: 60% Docentes 80% Pedagogos 2023: 100% Docentes

Quadro 16 – Cronograma de formação (Itinerários Formativos)

			100% Pedagogos
Ciclo de Formação I	Agosto a Novembro	Diretores	2022: 100% Diretores 50% Diretores Auxiliares 2023: 100% Diretores 100% Diretores Auxiliares
Ciclo de Formação II	Agosto a Novembro	Pedagogos	2022: 60% Pedagogos 2023: 100% Pedagogos
Ciclo de Formação III	Agosto a Novembro	Docentes	2022: 60% Docentes 2023: 100% Docentes

Fonte: Paraná (2021, p. 9/10).

Como pode se notar, concordamos com Ghizzo quando, em 2017, já sugeria que as secretarias de educação deveriam garantir aos professores do Ensino Médio formação continuada dentro da sua área de formação e, principalmente, considerando as necessidades, demandas e o contexto no qual a escola se insere. Outro aspecto que se dá no processo de implementação da Lei 13.415/2017 é que todos os cursos ofertados ocorreram de forma online, fato que contraria a resolução CNE/CP N° 1/2020 ao indicar a importância dos cursos para adultos acontecem presencialmente e de forma prática. É neste contexto que concluímos que as formações online ocorreram, no sentido de abrir-se mais um espaço para a entrada do empresariado na educação pública paranaense. No entanto, entendemos que a formação de professores deve ocorrer nas nos Programas de Pós-Graduação das Universidades públicas.

4.2.1 Professores, empresariado e a Lei 13.415/2017

O governador do Paraná Carlos Roberto Massa Júnior, popularmente conhecido como Ratinho Jr., em comunhão com o secretário Renato Feder, buscaram tornar o estado do Paraná, o primeiro no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir da mercantilização e empresariamento da educação pública paranaense. Desde sua entrada no governo, as desigualdades educacionais

criaram, houve o controle e monitoramento dos professores³², mudanças para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)³³, militarização das escolas³⁴, o fim do ensino noturno³⁵ e a implementação da Lei 13.415/2017.

A Lei 13.415/2017 está totalmente direcionada ao processo de atendimento aos interesses da classe empresarial dominante. Quando a Lei se refere à desobrigação da formação universitária para atuação na educação profissional, novamente, é possível vislumbrar um claro interesse do empresariado a partir da implementação do notório saber.

Para o empresariado, o notório saber é mais uma forma de controle da educação pública, o que repercute na qualidade da educação ofertada e também nas condições para práxis docente e de valorização dos professores, assim como aponta Pereira (2020, p. 35).

Essa proposta é extremamente prejudicial aos professores e explicita o desejo de formar pessoas capazes apenas para o trabalho conforme a demanda do capital, sendo produtivos e sabendo obedecer ao que lhe é proposto pelos que detêm o poder das ações econômicas. (Pereira, 2020, p. 35).

Desse modo, em março de 2023, a APP relatou as condições das atividades docentes, com enfoque na implementação da “reforma” do Ensino Médio. Camila Grassi, pesquisadora da área, afirmou no Seminário Revoga o Novo Ensino Médio, realizado no auditório da APP, em Curitiba-PR, em março de 2023, que a Lei 13.415/2017 visa tornar a educação um instrumento para a adequação das premissas do capital. Com relação à práxis docente, a palestrante alerta que, ao retirar a identidade do professor, ele perde o sentido da sua atividade, podendo causar o seu adoecimento.

“Ser professor é ter uma identidade. Retirar essa identidade e a significância do trabalho docente como um trabalho intelectual e criativo é retirar a força vital dos trabalhadores da educação. Produz adoecimento e a perda da energia que a gente tem para continuar construindo aquilo em que a gente acredita”, diz Camila. (APP-Sindicato, 2023).

³²Mais informações em: <<https://appsindicato.org.br/na-vanguarda-do-atraso-parana-implantou-vigilancia-de-professoras-anos-antes-de-sao-paulo/>>. Acesso em: 28 out. 2023.

³³Mais informações em: <<https://appsindicato.org.br/educacao-a-distancia-na-eja-ameaca-inclusao-de-estudantes-e-carga-horaria-dos-educadores/>>. Acesso em: 28 out. 2023.

³⁴Mais informações em: <<https://appsindicato.org.br/ratinho-jr-quer-militarizar-mais-25-escolas-ainda-em-2023/>>. Acesso em: 02 dez. 2023.

³⁵Mais informações em: <<https://appsindicato.org.br/mp-aponta-violacao-da-gestao-democratica-e-determina-reabertura-de-turmas-fechadas-pela-seed-em-campo-largo/>>. Acesso em: 28 out. 2023.

Professores, com o intuito de fechar a carga horária de trabalho, necessitam ministrar aulas em diferentes escolas, o que repercute no aumento de estudantes atendidos, ou seja, representando um maior número de atividades, planejamentos, trabalhos e avaliações para cumprir. Além de atuarem em diversas escolas, com a “reforma”, os docentes têm de assumir disciplinas fora de sua área de conhecimento. A exemplo dos componentes curriculares, destacamos o componente curricular projeto de vida.

O projeto de vida está presente nos três anos do Ensino Médio, sendo obrigatória a participação. De maneira bem genérica, o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná - SEED dispõe que o projeto de vida: “se configura como uma estratégia de aprendizagem que visa levar os estudantes a refletirem sobre seus objetivos e propósitos a curto, médio e longo prazo” (Paraná, 2021, p. 808).

O site da Secretaria do estado do Paraná esclarece que “o professor do Projeto de Vida atuará como um mediador entre os estudantes e suas expectativas, auxiliando na construção das dimensões profissional, cidadã e pessoal de cada um”.

Apresenta também que o docente independentemente de sua área de atuação, que for ministrar o componente Projeto de Vida terá formação oferecida pela Secretaria antes de o ano letivo iniciar, mas que o principal papel do docente é ser um incentivador para que o estudante busque o autoconhecimento e assuma um papel ativo em sua vida.

Ficou evidente que projeto de vida se insere no conjunto da Lei 13.415/2017, juntamente com as disposições estabelecidas pelo governo de Ratinho Junior, acentuou a precarização e desqualificação da docência, fato que também tem sido impulsionado por meio da adoção das plataformas digitais no contexto escolar.

Como já apresentado anteriormente, as tecnologias digitais têm alavancado uma nova forma de trabalho mediada pelas plataformas digitais ou aplicativos. A pandemia trouxe à tona e intensificou o uso das tecnologias como ferramenta essencial para o processo de ensino e aprendizagem e de continuidade do ano letivo. No entanto, apesar do retorno presencial, as medidas e procedimentos adotados na época de excepcionalidade foram mantidas e ainda intensificadas, principalmente o uso das plataformas digitais.

Uma das ações estratégicas desse governo foi a implementação das plataformas digitais. Atualmente, com a plataformização da educação pública no Paraná, a SEED-PR disponibiliza várias plataformas, dentre elas, algumas voltadas aos estudantes, como a Plataforma Redação Paraná, Quizz Paraná, Inglês Paraná; Plataformas de reconhecimento facial, que prometem agilizar a o controle de frequência dos alunos e também a de RCO+aulas disponibilizando conteúdos para cada aula, tendo o professor apenas a responsabilidade de colocá-lo em prática.

Segundo Pessanha (2023), o uso das tecnologias e sobretudo das plataformas digitais têm adentrado todas as áreas da vida humana, sobretudo setores como comércio, serviços on-line e produção material, sendo utilizadas como ferramentas de exploração e de controle. Previtali e Fagiani (2020) complementam o entendimento do autor que essa nova organização laboral decorre de uma Quarta Revolução Industrial, onde há “a substituição de operações mentais humanas pelas máquinas” (Previtali; Fagiani, 2020, p. 219).

Em 2022, a SEED-PR afirmou que a Lei 13.415/2017 foi propulsora da adoção das plataformas digitais no estado:

Com as mudanças do Novo Ensino Médio e a implementação de novas tecnologias na escola, as salas de aula da rede estadual do Paraná estão mais dinâmicas e interativas. Os estudantes, agora, aprendem sobre temas como cultura digital e organização das finanças e fazem isso com o auxílio de plataformas digitais e de conteúdos multimídia, que os professores podem apresentar por meio de TV e computador, presentes em cada uma das 22,5 mil salas de aula da rede (Paraná, 2022).

Além disso, a Secretaria destaca que a implementação das tecnologias melhoraria o desempenho acadêmico dos estudantes, por se tratar de algo inovador e de interesse dos jovens. Outro aspecto apontado por Barbosa e Alves (2023) foi o alto investimento em novos recursos e plataformas. As autoras abordam como exemplo um gasto de 6,3 milhões em uma plataforma de quiz chamada Desafio Paraná, e 12,9 milhões para a Plataforma “Inglês Paraná”.

Ainda com relação aos “investimentos” em tecnologia para educação, o estado fez uma parceria com a Unicesumar para ofertar aulas práticas no itinerário de formação técnica e profissional, através do Educatrom. O Educatron tem sido uma aposta da SEED-PR em trazer a tecnologia para dentro de sala de aula. Trata-se de um equipamento composto de uma televisão de tela plana acoplada a um computador e uma câmera webcam, conectada à internet via wi-fi.

O equipamento foi direcionado, a priori, para ministrar as aulas de formação técnica e profissional, isto é, as aulas práticas eram ministradas por um professor contratado pela Unicesumar de forma remota. Esse professor que sequer conhecia a escola e não tinha condições de atender às dúvidas dos alunos, visto que escola, quem dirá se atentava às dúvidas e dificuldades dos jovens, visto que atendia, simultaneamente, 20 turmas. A justificativa da SEED-PR era de que não havia, dentro do quadro de professores, nenhum habilitado para trabalhar os itinerários formativos. Além disso, o Educatron tem sido utilizado para o registro de frequência, por meio da captura da imagem do estudante, o que configura como uma forma de controle da práxis docente.

No que tange às aulas ministradas pelo Educatron, a APP acionou o ministério público e o tribunal de contas para investigar e apurar a legalidade do contrato entre a SEED-PR e a Unicesumar. No início do ano de 2022, o Governo Ratinho vetou os professores dos cursos técnicos a participarem da atribuição de aulas, repassando-as para a Unicesumar. O informativo aponta que a Unicesumar foi a única concorrente no pregão nº 980/2021, arrematando os 27 lotes por R\$ 38, 4 milhões³⁶.

Não há como garantir que esses professores eram, de fato, especialistas ou formados na área, pois, o estado ao terceirizar a responsabilidade de contratar professores, abstém-se também de averiguar a formação destes. Além disso, a Unicesumar ficou responsável por contratar monitores para salas de aulas, os quais necessitam apenas do Ensino Médio completo e deveriam de auxiliar no funcionamento do equipamento e repassar as dúvidas dos estudantes ao docente a distância.

Houve um movimento forte entre estudantes, pais e professores a fim de boicotar as aulas transmitidas pela Unicesumar. Estudantes do Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto (CEEP), em Cascavel, se recusaram a assistir às aulas on-line ofertadas pela Unicesumar como símbolo de protesto à terceirização da educação técnica profissionalizante. Os estudantes exigiam o fim das aulas online³⁷.

³⁶Mais informações em: <<https://appsindicato.org.br/app-aciona-ministerio-publico-e-tribunal-de-contas-para-investigar-contrato-com-a-unicesumar/>>. Acesso em: 27 out. 2023.

³⁷Mais informações em: <<https://appsindicato.org.br/fora-unicesumar-estudantes-se-rebelam-contr-a-terceirizacao-de-cursos-tecnicos-e-boicotam-ead/>>. Acesso em: 28 out. 2023.

No final de março, após forte pressão da comunidade escolar, o Ceep de Cascavel conseguiu abolir as aulas a distância ministradas pela Unicesumar.³⁸ O Ceep de Cascavel é um exemplo de como podemos mudar e redirecionar a situação, por meio da resistência de uma categoria unida e bem engajada. Contudo, apesar do de um discurso de hipervalorização da gestão democrática, os processos democráticos na escola estão cada vez mais escassos e difíceis, pois as decisões têm sido cerceadas por agentes de fora da comunidade escolar.

Como exposto anteriormente, o governo Ratinho Jr. direcionou a educação estadual do Paraná para um viés empresarial, mas para além disso, para um viés plataformista, que não reverbera apenas nos jovens, mas também na práxis docente. Segundo Previtani e Fagiani (2020), o processo de implementação das tecnologias é contraditório, uma vez que as tecnologias facilitam e melhoram as condições de vida como um todo, por sua vez, elas são utilizadas pelo capital como mecanismo de exploração.

Para Antunes e Filgueiras (2020), as plataformas digitais têm se desenhado uma nova forma de controlar e vigiar as relações de trabalho e do trabalhador. Traçando um paralelo com a educação, podemos afirmar que essa nova forma organizativa, aliada à Lei 13.415/2017 estabelece aos professores uma intensificação dos processos regulatórios, controles dos processos educativos e abre espaço para a privatização da educação.

Muitos autores têm discutido acerca do trabalho mediado pelo uso das tecnologias e, em especial as plataformas digitais, consideradas uma nova racionalidade de acumulação voltada para o controle, classificação e padronização. O trabalho mediado pelas plataformas, de acordo com Grohmann (2020), delimita-se a partir do controle e da gestão do trabalho, seguindo uma lógica de apropriação indevida dos dados dos trabalhadores. Nessa perspectiva, os homens e mulheres que trabalham a partir das plataformas digitais não são vistos como trabalhadores, ou seja, sem vínculo trabalhista (Antunes; Filgueiras, 2020).

O governo de Ratinho Jr aprofundou as novas relações de trabalho, a partir da Nova Gestão Pública (NGP), direcionando o seu governo com base na gestão de desempenho, eficácia e bons resultados nas avaliações de larga escala. Na

³⁸Mais informações em: <<https://appsindicato.org.br/tchau-unicesumar-triunfo-da-luta-no-ceep-mostra-o-caminho-da-luta-para-o-estado/>>. Acesso em: 28 out. 2023.

educação, utilizou de mecanismo de culpabilização dos professores pelos baixos índices educacionais, adotando inúmeras formas de controle da atividade docente a partir do uso das plataformas digitais e da inserção de novas formas de gerenciamento, desse modo, podemos ver delineada uma nova práxis docente no Ensino Médio.

Em julho de 2023, a APP-Sindicato publicou um “manifesto em defesa de uma educação humanizadora em tempos de tecnologias digitais”³⁹. Este manifesto foi resultado de um Seminário realizado no dia 1º de julho de 2023, chamado “Plataformização da Educação: um debate necessário”, em que reuniu sindicalizados e pesquisadores com o objetivo de discutir acerca das consequências do uso das plataformas digitais na aprendizagem e na atividade docente.

Outro exemplo, que precisa ser discutido, é a responsabilização dos docentes pelos baixos índices no IDEB e a pressão pelo cumprimento de metas. Uma pesquisa recente realizada pela APP-Sindicato em parceria com o Instituto Pesquisas de Opinião (IPO) apontou que mais de 70% dos professores da rede estadual relatam adoecimento pelo uso de plataformas digitais, devido à intensa pressão exercida pelo cumprimento de metas e a obrigatoriedade de uso de plataformas⁴⁰. Antunes e Filgueiras (2020, p. 30) afirmam que a nova configuração de trabalho voltados ao uso das plataformas digitais “têm desempenhado papel fundamental para legitimar, incentivar, cristalizar e acentuar a falta de limites à exploração do trabalho e a precarização de suas condições”.

Em contrapartida às cobranças, o estado do Paraná não garante infraestrutura adequada para o uso das plataformas nas escolas, aponta APP-Sindicato⁴¹.

Turmas com mais de 40 alunos(as) dividindo 20 computadores, conexão de má qualidade e deficiências estruturais graves acirram os desafios enfrentados por professores(as) diante da imposição de plataformas educacionais no Paraná. Há um abismo entre o que o governo cobra e as condições de trabalho ofertadas. (APP-Sindicato, 2023).

³⁹Mais informações em: <<https://appsindicato.org.br/manifesto-educacao-humanizadora-em-tempos-de-tecnologias-digitais/>>. Acesso em: 29 out. 2023.

⁴⁰Mais informações em: <<https://appsindicato.org.br/mais-de-70-dos-as-professoras-da-rede-estadual-relatam-adoecimento-pelo-uso-de-plataformas-digitais-revela-pesquisa/>>. Acesso em: 29 out. 2023.

⁴¹Como forma de resistência, no dia 30 de agosto de 2023, os professores da rede pública estadual realizaram o dia de Plataforma Zero# nas escolas. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/pane-no-sistema-professoras-relatam-como-foi-o-dia-de-plataforma-zero-nas-escolas/>>. Acesso em: 24 nov. 2023.

Previtali e Fagiani (2020) afirmam que o docente, ao ser questionado diariamente acerca de sua práxis, acaba desenvolvendo um sentimento de “incapacidade, incompetência e descrédito profissional” (Previtali; Fagiani, 2020, p. 225). Dessa forma, Barbosa e Alves (2023), declaram que o uso das tecnologias e das plataformas têm modificado significativamente o ambiente escolar, afetando as práticas pedagógicas, avaliações, a gestão escolar, processos pedagógicos e curriculares. Apontam também para a discussão das consequências da plataformização da educação a partir do controle e da vigilância dos processos educativos, trazendo à tona o fato de que muitos dados que são cooptados pelos aplicativos e plataformas e disponibilizados para as grandes corporações, utilizados, muitas vezes, como uma forma de atender aos interesses do capital.

[...] o fenômeno da plataformização, com adoção de plataformas digitais operadas por corporações do setor privado que atuam no campo educacional, corresponde a uma nova forma de privatização da própria gestão educacional, enquanto movimento que amplia as estratégias de inserção de princípios gerencialistas em convergência com os interesses do setor produtivo (Barbosa; Alves, 2023, p. 12).

Assim, como apresentado pelas autoras os dados coletados são utilizados como solução para os problemas educacionais a partir de práticas pedagógicas padronizadas, sem levar em conta a realidade dos estudantes: “atribui ao aparato tecnológico a melhoria dos processos educacionais, e adota de maneira irrefletida instrumentos digitais que operam pela via do controle e da padronização, sem avaliar o substrato político e ideológico” (Barbosa; Alves, 2023, p. 9).

Nesse sentido, a nossa preocupação está no uso demasiado das plataformas e das novas tecnologias que podem repercutir em mudanças nas relações professor-aluno, pautando-se em uma pedagogia de punições e recompensas. A cunho de exemplo, o governo do Paraná anunciou a elaboração de um projeto de lei que beneficiaria com um bônus os funcionários das escolas que atingissem as metas do IDEB⁴². Esse movimento também faz parte da nova lógica de trabalho que repercute na práxis docente, uma vez que, ao se basear em uma gestão de desempenho individual, pautadas em metas e resultados, o que temos é a individualização da

⁴²Mais informações em: <<https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2023/08/14/governo-do-parana-propoe-bonus-de-r-3-mil-para-funcionarios-de-escolas-que-atingirem-meta-no-ideb.ghtml>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

docência, dificultando a organização de resistências e ações coletivas (Previtali; Fagiani, 2020).

Como já citado anteriormente, o Paraná disponibiliza uma série de plataformas digitais para a educação pública paranaense. A plataforma RCO+aulas é uma plataforma em que são disponibilizados os planos de aula específicos para cada disciplina, apontando o conteúdo, os procedimentos metodológicos e os recursos a serem utilizados. Conforme Barbosa e Alves (2023), trata-se de um processo de padronização da educação, o que repercute na perda de autonomia do docente. Um aspecto importante sobre os planos de aula disponibilizados pela plataforma é que “não são elaborados pelos/as docentes e equipe pedagógica, submetendo a organização do processo pedagógico à indivíduos externos à escola” (Barbosa; Alves, 2023, p. 19).

Previtali e Fagiani (2020) destacam que a introdução de plataformas articuladas ao afloramento da NGP reverberou no aumento do controle e na perda da autonomia docente.

A expropriação do saber e conseqüentemente perda da autonomia sobre o que fazer e como fazer pode ser observada por meio da introdução de mecanismos informacionais que aprimoraram a burocracia de controle e levam a objetivação do saber docente em procedimentos preestabelecidos nos manuais de ensino, nas apostilas e nas avaliações já preparadas pela administração escolar e governamental. (Previtali; Fagiani, 2020, p. 230).

Como se pode notar, a educação e os professores passaram por momentos turbulentos durante a implementação da Lei 13.415/2017, tanto pelas conseqüências da lei, quanto perfil de governo que nós temos no Paraná. Durante esse movimento, APP-Sindicato foi essencial para garantir, mesmo que minimamente, condições dignas para a práxis docente, assim como garantir os direitos educacionais dos estudantes paranaenses.

A base organizativa dos sindicatos foi criada para representar os interesses da classe trabalhadora por serem mediadoras nas relações patrão e empregado. A principal atribuição dos sindicatos é a negociação coletiva para a garantia dos direitos e de melhores condições de trabalho. Ao contrário das associações profissionais como Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA), Conselho Regional de Medicina (CRM), por exemplo, a

associação sindical não é obrigatória. Os trabalhadores se filiam ao sindicato de forma espontânea e autônoma.

No estado do Paraná, a base organizativa que representa os professores da educação estadual pública corresponde ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. Criada em 1947, a APP-Sindicato coleciona ações de resistência e luta pelos interesses dos trabalhadores docentes e da educação pública. Os informativos e o Jornal 30 de agosto servem como instrumentos de socialização das reivindicações e do que acontece na educação pública no estado paranaense.

Pensando na importância do sindicato para os trabalhadores, entendemos que o trabalho individual por si só não tem força estruturante para mudança. Para isso, o sindicato organiza-se como representação coletiva da categoria. Apesar de muitas garantias e direitos conquistados, os trabalhadores diariamente são desrespeitados, a falta de fiscalização e punição branda são fatores que podem justificar o desrespeito que ocorre com os trabalhadores. Por isso, por não ter força política sozinho, o sindicato é melhor instituição que pode assegurar os direitos coletivos da classe.

Compreendendo que a mudança só se daria a partir de uma nova forma de modelo de acumulação, e que esse processo levaria anos e anos para se concretizar, torna-se necessário buscar formas de atender às necessidades da classe trabalhadora que são urgentes. Assim, cabe ao sindicato ser a instituição que medeia as relações de trabalho entre capital e trabalhador.

Em síntese, este capítulo se preocupou em discorrer como ocorreu a implementação da Lei 13.415/2017 no estado do Paraná. Como se pode notar, o governo Ratinho Jr. utilizou do discurso de modernização da educação, para para direcionar a implementação da Lei 13.415/2017 em consonância aos ideais da NGP. Para isso, implantou escolas-pilotos, elaborou um Referencial Curricular e das Diretrizes Curriculares Complementares para o Ensino Médio, criou um comitê, introduziu plataformas digitais, militarizou escolas, trouxe mudanças na oferta da EJA, fechou turmas no ensino noturno, privatizou a gestão escolar, a não realização de concursos público, ações que levaram ao aumento da desigualdade escolar e também a mudanças na práxis docente.

Com relação às mudanças na práxis docente, evidenciamos principalmente a adoção das plataformas digitais, ao que nos parece, o estado do Paraná utilizou desse mecanismo como forma de controle docente, fato amplamente difundido pela APP Sindicato. Assim, notamos a importância da sindicalização docente como um palco de

resistência e de apoio aos docentes, pois uma categoria unida e munida de conhecimento é capaz de enfrentar, juntos, as investidas do capital e dos governos que se alinham aos mesmos interesses.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, alocado Linha 1 - Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação, Núcleo 3 de Políticas Educacionais. Nessa perspectiva, objetivou-se com este trabalho analisar as alterações pelas quais a formação e a práxis docente têm vivenciado diante da atual complexidade do capitalismo visando responder aos seguintes questionamentos: Quais orientações políticas norteiam a formação da classe trabalhadora? Quais as implicações da Lei 13415/2017 ao trabalhador docente no estado do Paraná? Com essa finalidade, delimitou-se como objetivo geral analisar as orientações políticas das atuais diretrizes de formação brasileira com vistas a discutir a formação e a práxis do trabalhador docente paranaense com base na Lei 13.415/2017.

A pesquisa se desenvolveu ancorada ao materialismo histórico-dialético, nos permitindo visualizar a essência das relações e conteúdo da formação e práxis docente. Foi realizado um levantamento bibliográfico da temática em consonância à análise de documentos com o recorte temporal de 2016 a 2022, no qual se verificou ser um contexto de acirramento e aprofundamento do modelo neoliberal – o que os autores vêm apresentando como novo-neoliberalismo ou ultraliberalismo. Esse movimento se remodelou no decorrer das décadas, intensificado após o *impeachment* da presidente Dilma em 2016. Como resultado desse processo de intensificação neoliberal, temos a implementação de políticas que flexibilizam as relações de trabalho, a estagnação orçamentária para investimentos em setores essenciais: saúde, educação e infraestrutura, a regulamentação do trabalho intermitente e da terceirização irrestrita e também a privatização de empresas estatais.

Antunes (2020) caracteriza o período como a nova morfologia do trabalho. As mudanças advindas de uma dinâmica de produção flexibilizada, informal e instável, requerem competências profissionais como flexibilidade, autonomia, resiliência, responsabilidade, dentre outras. Este fato, reverteu-se na precarização e na intensificação do trabalho para a classe trabalhadora, e a retirada de direitos a partir das leis 13.467/2017 e 13.429/2017.

A nova classe trabalhadora, assim como as novas formas de trabalho no Brasil, são decorrentes do processo combinatório entre o neoliberalismo, a financeirização da economia e a reestruturação produtiva. O modelo trabalhista atual, nomeado como

“uberização”, combina a retirada de direitos, intensificação do trabalho, aumento da jornada, horários e salários flexibilizados, acarretando instabilidade de renda e, conseqüentemente, na vida da classe trabalhadora.

Instala-se, assim, a responsabilização do indivíduo em ser empreendedor de sua realidade, que esteja disposto a correr riscos, que se atualize e busque desenvolver habilidades e competências, no intuito de melhores condições de sobrevivência, orienta um sentimento ilusório de liberdade ao trabalhador, uma vez que tem autonomia e a flexibilidade de escolher os seus horários de trabalho.

A partir do que foi exposto, entendemos que o trabalho passou de uma dimensão ontológica para uma ação dominada pelo Capital. O trabalho, em sua versão ontológica, refere-se à primeira atividade que relaciona homem e natureza, é base elementar da humanidade, pois, por meio do trabalho, o homem transforma a realidade em que se insere e, conseqüentemente, produz sua sobrevivência. É pelo trabalho que o homem se realiza e se satisfaz. Contudo, o trabalho no modelo capitalista se direciona à produção de mais-valor.

A essência do modo de produção capitalista é a produção de mais-valor e isso ocorre a partir da apropriação da força de trabalho do trabalhador. Ao ser inserido no capitalismo, o homem necessita vender a sua força de trabalho para sobreviver. A força de trabalho pode ser entendida como uma mercadoria em que o trabalhador vende suas capacidades físicas e mentais para o capitalista – o dono dos meios de produção – em troca de um salário, tornando o trabalho um objeto do capital, tendo como objetivo final a acumulação de capital para o capitalista.

Dessa forma, concluímos que as alterações na organização do mundo do trabalho modificaram também as propostas para a formação do estudante, com ênfase na formação de habilidades e competências para a formação de um novo tipo de trabalhador. A formação de habilidades e competências corresponde na capacitação da juventude para enfrentar desafios da sociedade, por meio do desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos aplicáveis para a resolução de problemas cotidianos, sendo a escola a responsável pela formação.

A escola é a instituição que atende aos objetivos para materialização do projeto neoliberal na sociedade. As crianças e jovens, desde muito pequenos, são preparados para os comportamentos essenciais ao trabalho, organizam-se em filas, atendem aos sinais para troca de aula, silêncio e concentração durante as aulas, controla-se o horário de ir ao banheiro, beber água e lanchar. As gerações são preparadas na

escola para o exercício do trabalho, formando as competências exigidas pelo mercado de trabalho, traduzidas nos atuais direcionamentos que temos para educação: a BNCC, a Lei 13.415/2017, BNC-Formação e BNC-Formação Continuada.

A BNCC é um documento normativo que define quais serão as aprendizagens essenciais para formação do indivíduo no decorrer de cada etapa da educação básica. Tem como intuito padronizar o que será ensinado em todo o território brasileiro, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade e igualdade a toda população.

O projeto formativo da BNCC visa à formação de competências e habilidades essenciais para a vida humana, visando o pleno desenvolvimento humano: intelectual, emocional, corporal, social e cultural. A partir das competências gerais apresentadas na BNCC, podemos aludir que a educação se volta a uma formação ideológica e de adequação do estudante à meritocracia, uma vez que focaliza no autodesenvolvimento e na responsabilização pelas suas escolhas, desconsiderando a realidade na qual os estudantes brasileiros se inserem.

Assim como a BNCC se volta ao desenvolvimento de competências e habilidades com o intuito de atender às exigências do mercado de trabalho, a Lei 13.415/2017 também o faz. Aprovada em 2017, a Lei é um dos reflexos desse novo modelo de estudante que se tem buscado formar. Organizada a partir de uma concepção de currículo orientado para o desenvolvimento de competências e habilidades, o Ensino Médio, com a “reforma”, sofreu grandes mudanças em sua organização, passou a se dividir em dois momentos: o primeiro se caracteriza por uma formação básica comum a todos, com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o segundo momento se subdivide em itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias e Formação técnica e profissional, em que o estudante teria de escolher uma dentre essas opções.

O estado do Paraná não ficou para trás no que tange a providenciar o novo currículo. Houve uma organização para implementar “o novo ensino médio” que se iniciou em 2019, com a adoção de 14 escolas-piloto. Nos anos seguintes, houve a elaboração de documentos como o Referencial Curricular e as Diretrizes Curriculares Complementares para o Ensino Médio e a criação do Comitê Estadual de Implementação do Novo Ensino Médio. No entanto, essas providências não foram elaboradas somente para atender à Lei 13415/2017, mas também para o que o governo do estado entendia o que deveria ser a educação - com a utilização de

tecnologias em prol da plataformização, em nome da “modernização” da educação do estado.

A face modernizadora da educação apresentada pelo governo de Ratinho Junior caracteriza-se em ações que levariam o estado do Paraná a se tornar o primeiro no IDEB. Para isso, o estado adotou como princípio norteador para governança, a nova gestão pública, qualificada a partir da gestão de desempenho. No campo da educação, houve um conjunto de mudanças pautadas nessa nova forma de governar, como a militarização das escolas, controle e monitoramentos dos professores, mudanças na oferta da EJA, fechamento de turmas no ensino noturno, implementação de diversas plataformas digitais, privatização da gestão escolar, a não realização de concursos públicos, reverberando no aumento das desigualdades educacionais no estado.

Compreendemos que essa “modernização” não está descolada do formato da nova gestão pública, do novo neoliberalismo e das mudanças do mundo do trabalho, haja vista as disciplinas que foram pensadas para cumprir ao ideal de formação do estudante do Ensino Médio e que também combina com o ideal de formação do professor.

Assim, também foi possível identificar que a formação inicial dos professores fundamentada pela BNC-Formação se volta ao desenvolvimento de competências, habilidades, valores e atitudes para a prática docente, visto que os cursos de licenciatura diminuíram a carga horária teórica, científica e filosófica, para inserir mais disciplinas práticas, afinal, para esse novo modelo, um bom professor se baseia no desenvolvimento nos estudantes de competências e habilidades previstas na BNCC. Com relação a BNC-Formação Continuada, os diretivos aproximam-se da BNCC e da BNC-Formação, escancarando que a responsabilidade pela atualização é exclusiva do professor, em que a formação e atualização docente gira em torno de uma aprendizagem eficaz do estudante.

Da mesma forma em que a Lei 13.415/2017 apresenta o que o estudante precisa aprender, ela também designa quais serão os encaminhamentos que o professor deverá tomar. A partir desses novos direcionamentos para o mundo do trabalho e das políticas adotadas pelo governo paranaense, a categoria docente está condicionada às incertezas do mercado de trabalho e às situações intensificadas e precarizadas de práxis, como aumento da jornada, baixa remuneração, contratos temporários e a destruição da carreira, pressão e controle das atividades docentes,

cobrança e responsabilização por bons resultados nos índices das avaliações externas. Os reflexos para os docentes são apresentados tanto na formação como em sua prática, a exemplo – o aumento da carga horária de trabalho, aulas ministradas fora de sua habilitação com a regulamentação do notório saber, inserção e adaptação à plataformização.

Desse modo, a partir de um pensamento ultraneoliberal, a tecnologia em comunhão com as novas formas de gerenciamento tornou-se uma forma de exploração que culminou na intensificação do trabalho, ocasionando mudanças na práxis docente. A implementação do uso de plataformas digitais tem-se desenhado como forma de controle e vigilância da práxis docente.

Desde a entrada do movimento Todos pela educação até o momento, o que vem ocorrendo explicita o norteamento empresarial do que tem que ser a educação pública. Quando a Lei 13.415/2017 refere-se à desobrigação da formação universitária para atuação na educação profissional, é a expressão da falta de professores na rede pública de ensino, que, no entanto, não será resolvida a partir da flexibilização e da não exigência de licenciatura para a docência, a solução que enxergamos está a partir de uma política de formação e de valorização da docência que irá atrair jovens para as licenciaturas.

Salientamos que tais documentos, BNCC, Lei 13.415/2017, BNC-Formação e BNC-Formação Continuada buscam por uma receita mágica, que irá funcionar em qualquer situação e em qualquer realidade social. Todavia, é preciso destacar que, para que uma prática educativa seja bem-sucedida, é necessário levar em conta as condições presentes por trás da sala de aula: o ambiente escolar, familiar, infraestrutura, recursos escolares dentre outros mais.

Constatamos, também, que tanto a BNC-Formação quanto a BNC-Formação Continuada apontam para uma formação docente voltada para prática apenas aplicacionista. Todavia, entendemos que os processos formativos devem articular teoria e prática, contexto escolar, desigualdades sociais e escolares, entre outros aspectos.

Entendendo que a formação e a práxis estão intimamente ligadas, notamos que as mudanças nas relações de trabalho, refletiram nas condições do exercício da docência – fato possível de ser identificado no decorrer do trabalho com base nos informativos da APP-Sindicato. Nessa perspectiva, vale destacar a importância do sindicato como forma de resistência e de apoio para os professores, um local

destinado a compartilhar ideias e posicionamentos, com intuito de informar aos docentes sobre o que está acontecendo, e também de proporcionar ambientes educativos e formativos. Dessa maneira, compreendemos ser necessário, criar espaços de resistência e de formação para que os professores possam pensar sua ação pedagógica, possam enxergar enquanto professores e que o sindicato possibilite esse espaço de reflexão e resistência.

Assim, concluímos que educação e mundo do trabalho estão intimamente relacionados – uma vez que a educação tem sido utilizada como mecanismo para adaptação e formação da classe trabalhadora aos novos diretivos do mundo do trabalho, assim como a formação e a práxis docente. Reafirmamos, ser preciso resistirmos a esse movimento, no intuito de garantir uma educação de qualidade e referendada, bem como melhores condições de formação que viabilize uma práxis docente.

REFERÊNCIAS

- ABECH, T. **Bolsonaro defende hidroxicloroquina e ivermectina após críticas na CPI.** CNN. São Paulo. [página online], 2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/bolsonaro-defende-hidroxicloroquina-e-ivermectina-apos-criticas-na-cpi/>>. Acesso em: 11 out. 2023.
- AGÊNCIA O GLOBO. **Jet ski e parque de diversão: férias de sete dias de Bolsonaro no fim do ano custaram R\$ 900 mil.** Carta Capital. [página online], 2022. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/jet-ski-e-parque-de-diversao>>. Acesso em: 11 out. 2023.
- ANFOPE. **DOCUMENTO FINAL DO XX ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE 1 a 5 de fevereiro de 2021 “POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”.** [página online], 2021. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2023.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, R; FILGUEIRAS, V. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020.
- APP-SINDICATO. **APP aciona Ministério Público e Tribunal de Contas para investigar contrato com a Unicesumar.** [página online], 7 de fevereiro de 2022. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/app-aciona-ministerio-publico-e-tribunal-de-contas-para-investigar-contrato-com-a-unicesumar/>>. Acesso em: 27 out. 2023.
- APP-SINDICATO. **Como forma de resistência, no dia 30 de agosto de 2023, os professores da rede pública estadual realizaram o dia de Plataforma Zero# nas escolas.** [página online], 31 de agosto de 2023. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/pane-no-sistema-professoras-relatam-como-foi-o-dia-de-plataforma-zero-nas-escolas/>>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- APP-SINDICATO. **Concurso Público: Para professores (as) e pedagogos (as): governo publica edital com 1.256 vagas.** 23 de março de 2023. Instagram. @appsindicato. Disponível em: <[Após 10 anos de espera - e de luta da categoria -, foi publicado no Diário Oficial desta quinta-feira \(23\) edital para a realização de... | Instagram](#)>. Acesso em: 05 nov. 2023.
- APP-SINDICATO. **Direção estadual da APP-Sindicato busca respostas para pauta da categoria.** [página online], 11 de agosto de 2021. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/direcao-estadual-da-app-sindicato-busca-respostas-para-pauta-da-categoria/>>. Acesso em: 28 out. 2023.
- APP-SINDICATO. **Educação a Distância na EJA ameaça inclusão de estudantes e carga horária dos(as) educadores(as).** [página online], 20 de junho de 2023. Disponível em: <[Educação a Distância na EJA ameaça inclusão de estudantes e](#)>

carga horária dos(as) educadores(as) APP-Sindicato (appsindicato.org.br)>. Acesso em: 28 out. 2023.

APP-SINDICATO, **Exclusivo: mais de 70% dos(as) professores(as) da rede estadual relatam adoecimento pelo uso de plataformas digitais, revela pesquisa.** [página online], 3 de agosto de 2023. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/mais-de-70-dos-as-professoras-da-rede-estadual-relatam-adoecimento-pelo-uso-de-plataformas-digitais-revela-pesquisa/>>. Acesso em 29 out. 2023.

APP-SINDICATO. **Fora Unicesumar: estudantes se rebelam contra a terceirização de cursos técnicos e boicotam EAD.** [página online], 14 de março de 2022. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/fora-unicesumar-estudantes-se-rebelam-contra-a-terceirizacao-de-cursos-tecnicos-e-boicotam-ead/>>. Acesso em: 28 out. 2023.

APP-SINDICATO. **Governo Ratinho Jr demite, covardemente, funcionários(as) de escola em plena pandemia.** [página online], 30 de abril de 2021. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/governo-ratinho-jr-demite-covardemente-funcionarios-de-escola-em-plena-pandemia/>>. Acesso em: 07 ago. 2023.

APP-SINDICATO. **Manifesto por uma educação humanizadora em tempos de tecnologias digitais.** [página online], 20 de julho de 2023. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/manifesto-educacao-humanizadora-em-tempos-de-tecnologias-digitais/>>. Acesso em: 29 out. 2023.

APP-SINDICATO. **MP aponta violação da gestão democrática e determina reabertura de turmas fechadas pela Seed em Campo Largo.** [página online], 11 de agosto de 2023. Disponível em: <[MP aponta violação da gestão democrática e determina reabertura de turmas fechadas pela Seed em Campo Largo APP-Sindicato \(appsindicato.org.br\)](https://appsindicato.org.br/mp-aponta-violacao-da-gestao-democratica-e-determina-reabertura-de-turmas-fechadas-pela-seed-em-campo-largo-app-sindicato)>. Acesso em: 28 out. 2023.

APP-SINDICATO. **Na vanguarda do atraso, Paraná implantou vigilância de professores(as) anos antes de São Paulo.** [página online], 9 de agosto de 2023. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/na-vanguarda-do-atraso-parana-implantou-vigilancia-de-professoras-anos-antes-de-sao-paulo/>>. Acesso em: 28 out. 2023.

APP-SINDICATO. **PDE: APP constrói emendas para buscar direito ao afastamento e promoção de mestres e doutores.** [página online], 7 de dezembro de 2021. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/app-constroiu-emendas-para-buscar-direito-ao-afastamento-e-promocao-de-mestres-e-doutores/>>. Acesso em: 28 out. 2023.

APP-SINDICATO. **Ratinho Jr. quer militarizar mais 25 escolas ainda em 2023.** [página online], 1 de dezembro de 2023. Disponível em: <[Ratinho Jr. quer militarizar mais 25 escolas ainda em 2023 APP-Sindicato \(appsindicato.org.br\)](https://appsindicato.org.br/ratinho-jr-quer-militarizar-mais-25-escolas-ainda-em-2023-app-sindicato)>. Acesso em: 02 dez. 2023.

APP-SINDICATO. **Ratinho Jr. sinaliza novo calote no funcionalismo público.** [página online]. 13 de janeiro de 2021. Disponível em:

<<https://appsindicato.org.br/ratinho-jr-quer-dar-novo-calote-no-funcionalismo-publico/>>. Acesso em: 19 jan. 2024.

APP-SINDICATO. **Seed suspende o PDE temporariamente; entenda o debate na Justiça.** [página online], 10 de outubro de 2022. Disponível em:

<<https://appsindicato.org.br/seed-suspende-o-pde-entenda-o-debate-na-justica/>>.

Acesso em: 28 out. 2023.

APP-SINDICATO. **Tchau, Unicesumar: triunfo da luta no CEEP Cascavel mostra o caminho para o estado.** [página online], 14 de abril de 2022. Disponível em:

<<https://appsindicato.org.br/tchau-unicesumar-triunfo-da-luta-no-ceep-mostra-o-caminho-da-luta-para-o-estado/>>. Acesso em: 28 out. 2023.

APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná - Núcleo Sindical de Londrina. 29 DE ABRIL DE 2015, O DIA DO MASSACRE CONTRA OS(AS) SERVIDORES(AS) PROMOVIDO PELO GOVERNADOR BETO RICHA NO CENTRO CÍVICO DE CURITIBA, PARA CONFISCAR A PREVIDÊNCIA DOS TRABALHADORES. [página online], s/d.

<<https://www.applondrina.com/2020/04/28/29-de-abril-de-2015-o-dia-do-massacre-contra-osas-servidoresas-promovido-pelo-governador-beto-richa-no-centro-civico-de-curitiba-para-confiscar-a-previdencia-dos-trabalhadores-001/>>. Acesso em: 07 ago. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Presidência da República. 1988. Disponível em: <[Constituição \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **COVID NO BRASIL.** Disponível em:

<https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. 2009. Disponível em: <[Emenda Constitucional nº 59 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br)>.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016.** Brasília: DF. 2016. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>.

Acesso em: dez. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 103 de 12 de novembro de 2019.** Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições

transitórias. 2017. Disponível em: <[Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.da.camara.br)>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 126 de **21 de dezembro de 2022** - Altera a Constituição Federal, para dispor sobre as emendas individuais ao projeto de lei orçamentária, e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para excluir despesas dos limites previstos no art. 107; define regras para a transição da Presidência da República aplicáveis à Lei Orçamentária de 2023; e dá outras providências. 2022. Disponível em: <[Emenda Constitucional nº 126 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.820, de 17 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre a autorização para desconto de prestação em folha de pagamento, e dá outras providências. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.101, de 9 de fevereiro de 2005**. Regula a recuperação judicial, a extrajudicial e a falência do empresário e da sociedade empresária. 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008. Disponível em: <[L11738 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)>.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 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. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da [lei nº 6.019](http://planalto.gov.br), de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. 2017. Disponível em: <[Base Legislação da Presidência da República - Lei nº 13.429 de 31 de março de 2017 \(presidencia.gov.br\)](http://presidencia.gov.br)>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm#art1>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Aprovado em: 7/11/2019. Parecer Homologado - Portaria nº 2.167, publicada no D.O.U. de 20/12/2019, Seção 1, p. 142.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 14/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Aprovado em: 10/7/2020. Parecer Homologado - Portaria nº 882, publicada no D.O.U. de 26/10/2020, Seção 1, p. 57.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**. Disponível em: <[Fundeb - home — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/fundeb)>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 649 de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. 1990, Disponível em: <[L8069 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br)>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua). **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado do Paraná: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

BRESSAN, D. F. A valorização do professor do Ensino Médio de Santa Catarina e Pernambuco: reflexões sobre a formação e condições de trabalho. Orientador: Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa. **Dissertação (mestrado)** - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.

BOITO JR, A. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. **FGV EESP - 09º Fórum de Economia da Fundação Getúlio Vargas**. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16866/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2023.

CARTACAPITAL. **Weintraub quer retomada das aulas e diz que pessimistas não podem ganhar o jogo**. CartaCapital. [página online], 2020. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/weintraub-quer-retomada-das-aulas-e-diz-que-pessimistas-nao-podem-ganhar-o-jogo/>>. Acesso em: 11 out. 2023.

CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 309-331, abr. 2011 - ISSN: 1676-2584.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. Coleção primeiros passos. 2º ed. - São Paulo: Brasiliense, 2008.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. Consequências práticas da BNCC e da reforma do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 413-425, jul./out. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de**

Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>.

COSTA, R. C. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 8, e21592, p. 1-23, 2023. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>.

CORRÊA, M. D. C. A greve dos professores no Paraná em 2015: política, subjetividade, resistência. **Emancipação**, Ponta Grossa, 15(2): 317-335, 2015. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>>.

CRUZ, A; ALMEIDA, A. A BNCC e BNC – Formação como indutora do apagamento da formação docente. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-22, e-20518.055, 2022. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>.

DARDOT, P; LAVAL, C. **Comum [recurso eletrônico]: ensaio sobre a revolução no século XXI** / Pierre Dardot, Christian Laval; tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2017. (Estado de sítio).

DOURADO, L. F. Estado, Educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0224639, 2019.

FERREIRA, E. B. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA ORDEM E PROGRESSO. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

FERREIRA, M.O.V. Sindicalismo docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FILHO, C. C. S. Professor explica sobre o SUS no contexto da pandemia. **Universidade Federal da Fronteira do Sul - Campus Chapecó**. 2020. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/noticias/professor-explica-sobre-o-sus-no-contexto-da-pandemia>>. Acesso em: 16 ago. 2023.

FRAGA, C. 180 foram resgatados de trabalho escravo para vinícolas em Bento Gonçalves. **Extra Classe**. [página online], 2023. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/justica/2023/02/180-foram-resgatados-de-trabalho-escravo-para-vinícolas-de-bento-goncalves/>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

GARCIA, S. R et al. Proposta do referencial curricular para o Novo Ensino Médio paranaense: apontamentos para o debate. In: APP-SINDICATO DOS

TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ. **Novo Ensino Médio no Paraná: precarização, reducionismo e empobrecimento curricular na formação das juventudes**. APP Sindicato: Curitiba, 2021.

GARNICA, A. V. M. O Vazio em Tempos Trágicos: notas sobre políticas públicas no Brasil atual. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 36, n. 72, p. iv-xx, abr. 202.

GHIZZO, E. N. F. Formação e condições de trabalho do professor do ensino médio nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Orientador: Gilvan Luiz Machado Costa. **Dissertação (mestrado)** - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

GIBRAN, S. M; COCHRAN III, A. B; GRADELLA FILHO, P. C. Escola econômica de Chicago e Austríaca. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, vol. 17, n. 3, e4551, setembro-dezembro, 2021 - ISSN 2238-06004.

GOMES, P. H. '**Não sou coveiro, tá?**', diz Bolsonaro ao responder sobre mortos por coronavírus. G1, Brasília, [página online], 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coveiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. A. S. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 111-129, abr./jun. 2013. Editora UFPR

Governo do Paraná propõe bônus de R\$ 3 mil para funcionários de escolas que atingirem meta no Ideb. G1. [página online], 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2023/08/14/governo-do-parana-propoe-bonus-de-r-3-mil-para-funcionarios-de-escolas-que-atingirem-meta-no-ideb.ghtml>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

GROHMANN, R. Plataformização do trabalho: entre a dataficação, a financeirização e a racionalidade neoliberal. **Revista Eptic**, vol. 22, nº 1, jan.-abr. 2020.

GULLINO, D; VIDON, F. **Bolsonaro amplia de quatro para seis o limite de armas para cada cidadão**. O Globo. [página online], 2021. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/politica/bolsonaro-amplia-de-quatro-para-seis-limite-de-armas-para-cada-cidadao-24882187>>. Acesso em: 11 out. 2023.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Indicador Adequação da Formação Docente da Educação Básica. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Nota Técnica nº 020/2014**. Brasília, 2014a.

KOEPSEL, E; GARCIA, S. R. de O; CZERNISZ, E. C. da S. **A TRIÁDE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: LEI Nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM**. Educação em Revista [online]. 2020, v. 36, e222442.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves; Alderico Toríbio. Editora Paz e Terra S.A. Rio de Janeiro, 1969.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G.. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval.; SANFELICE, José Luiz Sanfelice.; LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval.; SANFELICE, José Luiz Sanfelice.; LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2ed. Campinas, 2004.

KUENZER, A. Z. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO: VELHOS PROBLEMAS, NOVOS DESAFIOS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

KUENZER, A. Z. TRABALHO E ESCOLA: A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. [tradutor Rubens Eduardo Frias]. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2017.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013. (Estado de sítio).

MALANCHEN, J. MATOS, N. da S. D. de. ORÇO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MARTINS, E. M. Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais prol educação / Erika Moreira Martins. – Campinas, SP: [s.n.], 2019. Orientador: Nora Rut Krawczyk. **Tese (doutorado)** – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital / tradução Rubens Enderle**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MASCARENHAS, A. D. N; FRANCO, M. A. S. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul./set. 2021 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>.

MASSON, G. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. de (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. 1ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, v. , p. 9-247.

MASSON, G. TRABALHO, EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO EM LUKÁCS. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 176-184, dez. 2015.

MASSON, G; FLACH, S. de F. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018.

MAYER, R. Extrema-direita: (re) surgimento e bases programáticas. **UFRGS**, 2019. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/gtcipcegov/wp-content/uploads/2020/02/Extrema-Direita-Rodrigo-Mayer.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2023.

MELO, S. D.G; SOUZA, A. L. L; AUGUSTO, M. H. Conflito na Educação: Resistência e Organização Sindical dos docentes da Educação Básica Brasil. **X Jornadas de Sociología**. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2008. - (Mundo do Trabalho).

MOTTA, V. C; ANDRADE, M. C. P. Conteúdo e forma do empresariamento da educação no tempo presente: da capitalização à subsunção ao empresariado. **NIEP-MARX**, UFF, 2019.

NEVES, L. M. W. (organizadora); prefácio de LEHER, Roberto. **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NOMA, A. K; Czernisz, E. C. da S. TRABALHO, EDUCAÇÃO E SOCIABILIDADE NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX PARA O XXI: o enfoque das políticas educacionais. In: SOUZA, José dos Santos.; ARAÚJO, Renan. **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Editora Práxis, 1ª Edição, 2010.

NOMA, A. K; KOEPEL, E. C. N; CHILANTE, E. F. N. Trabalho e Educação em Documentos de Políticas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 65-82, ago. 2010 - ISSN: 1676-2584.

OLIVEIRA, D. A; MELO, S. D. G. Trabalho docente: conflito e resistência nas Redes Públicas de Ensino de Minas Gerais. **II Simpósio Lutas Sociais na América Latina "Crise das democracias latino-americanas: dilemas e contradições"**. Universidade Estadual de Londrina. 2006. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

OLIVEIRA, J. **A aposta na “imunidade de rebanho” contra a covid-19 no Brasil expõe a risco milhões de vidas**. EL PAÍS. [página online], 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-17/a-aposta-na-imunidade-de-rebanho->

contra-a-covid-19-no-brasil-expoe-a-risco-milhoes-de-vidas.html>. Acesso em: 11 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: jun. 2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. **Formações Seed**. Curitiba: PR. s/d. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Formacoes-Seed>>. Acesso em: 24 out. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta Nº 006/2022 – DEDUC/DPGE/SEED**. Dispõe sobre o modelo de oferta para o Novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná no ano de 2023. Curitiba: DEDUC/DPGE/SEED, [2022b]. Disponível em: <[pub.do \(documentador.pr.gov.br\)](pub.do(documentador.pr.gov.br))>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta Nº 009/2022 – DEDUC/DPGE/SEED**. Dispõe sobre a Matriz Curricular para o novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Curitiba: DEDUC/DPGE/SEED, [2022a]. Disponível em: <[pub.do \(documentador.pr.gov.br\)](pub.do(documentador.pr.gov.br))>. Acesso em: 15 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba. 2021. Disponível em: <[Referencial Curricular do Paraná \(referencialcurricularoparana.pr.gov.br\)](Referencial Curricular do Paraná (referencialcurricularoparana.pr.gov.br))>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Paraná**. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIPR_compressed1.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

PAULANI, L.M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 67-107.

PEREIRA, F. F. Formação e condições de trabalho dos professores de humanidades do ensino médio nos estados do sul do Brasil. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Educação. 2020.

PERONI, V. M. V. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista de Educação Pública** - v. 19, n. 40 (maio/ago. 2010) Cuiabá: EdUFMT, 2010, 184 p.

PERONI, V. M. V. RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO CONTEXTO DE NEOCONSERVADORISMO NO BRASIL. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e241697, 2020.

PERONI, V. M. V; LIMA, P. V. de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, p. 1-20, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>.

PESSANHA, R. M. Plataformização da Educação: um debate necessário. **APP-Sindicato**. 2023.

POCHMANN, M. **A grande desistência histórica e o fim da sociedade industrial**. São Paulo: Ideias & Letras, 2022.

PREVITALI, F. S; FAGIANI, C. C. **Trabalho digital e educação no Brasil**. In: NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei [et al.]; organização Ricardo Antunes; [tradução Murillo van der Lann, Marco Gonsales]. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

PREVITALI, F. S; FAGIANI, C. C. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. **R. Katál.**, Florianópolis, v.25, n. 1, p. 156-165, jan./abr. 2022 ISSN 1982-0259.

PRIMO, P. **Políticas Educacionais e a Gestão da Educação: um estudo sobre o Programa de Tutoria Pedagógica na Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná (2019 - 2020)**. 2021. 337 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2021.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. NOVO NEOLIBERALISMO: ARQUITETÔNICA ESTATAL NO CAPITALISMO DO SÉCULO XXI. **REAd** | Porto Alegre – Vol. 27 – N.º 1 – Janeiro / Abril 2021 – p. 35-65.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. A Chamada “Acumulação” Empreendedora: o Estado Empreendedor do Novo Neoliberalismo no século XXI. **REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 11, n. 3, p. 1133-1155, set./dez. 2022.

QUEIROZ, V. **2 anos de covid: Relembre 30 frases de Bolsonaro sobre pandemia**. Poder 360. [página online], 2022. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/coronavirus/2-anos-de-covid-relembre-30-frases-de-bolsonaro-sobre-pandemia/>>. Acesso em: 11 out. 2023.

RAMOS, M. PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>.

ROCHA JÚNIOR, F. L. A educação brasileira na fase do capitalismo de cariz neoliberal e financeirizado. **Prima Facie**, João Pessoa, v. 12, n. 22, jan/jun, 2013, p. 1- 42.

SANTANA, V. Itinerários Formativos concretizam empobrecimento curricular denunciado pela APP. **APP-Sindicato**, [página online], 18 de agosto de 2022. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/itinerarios-formativos-concretizam-empobrecimento-curricular-denunciado-pela-app/>>. Acesso em: 27 out. 2023.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações** - 11. ed. rev - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAMPAIO JR, P. A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, A. M. da. A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: UMA TENDÊNCIA DE PRECARIZAÇÃO NO SÉCULO XXI. **Trabalhonecessário**. v.17, nº 34, set-dez, 2019.

SILVA, A. M; GOMES, T. A. M. M; MOTTA, V. C. Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. **Cadernos de Educação**. n.63, jan./jun. 2020, p. 137-155.

SILVA, M. R. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018.

SILVA, M. R. Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos (On line)**. n. 516, ano XVII, dez/2017.

SILVA, R. M. S. A ênfase nas competências e a formação da classe trabalhadora: divergências e contradições na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 9, n. 1, p. 208 - 227, jan./abr. 2020 - ISSN 2238-8346.

SILVA, S. P. As políticas econômicas brasileiras e os desmontes das universidades públicas. In: ANDES-SN. **Revista Universidade e Sociedade. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, Brasília - DF, 2018.

SILVA JR., J. R; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

SOARES et al. **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020.

TONET, I. Educação e emancipação humana. In: TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005. p.127-155.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. TRABALHO DOCENTE E CAPITALISMO: UM ESTUDO CRÍTICO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA DÉCADA DE 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

XIMENES, P. A. S; MELO, G. F. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência

propositiva. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022.

ZANELLA, A. M. **A Política Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – 2004-2020**. 2022. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.