

Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS

Scientia Tec

Volume 11, Número 1, Agosto 2024



IV Seminário da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica e IV Seminário do ProfEPT/IFRS:
“As (contra)reformas nas políticas educacionais no Brasil e seus impactos na Educação Profissional e Tecnológica”



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

e-ISSN 2318-9584

ScientiaTec

**ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS,
Porto Alegre, v. 11, n. 1, ISSN 2318-9584**

10.35819/scientiatec.v11i1

Conselho Editorial

Editora-chefe:

Maria Cristina Caminha de Castilhos França

IFRS - Campus Porto Alegre

Evandro Manara Miletto

IFRS - Campus Porto Alegre

Filipe Xerxeneski da Silveira

IFRS - Campus Porto Alegre

Gabriela Fernanda Cé Luft

IFRS - Campus Porto Alegre

Lizandra Brasil Estabel

IFRS - Campus Porto Alegre

Magali Lippert da Silva

IFRS - Campus Porto Alegre

Telmo Francisco Manfron Ojeda

IFRS - Campus Porto Alegre

Conselho Científico

André Frazão Teixeira (UTAD, Portugal)

Andréa Poletto Souza (IFRS, Brasil)

Carlos Roberto dos Anjos Candeiro (UFG, Brasil)

Clarice Monteiro Escott (IFRS, Brasil)

Diogo Onofre de Souza (UFRGS, Brasil)

Fernanda Valli Nummer (UFPA, Brasil)

Franclin Costa do Nascimento (IFB, Brasil)

Julie Thomas (UJM, França)

Júlio Xandro Heck (IFRS, Brasil)

Leandro Lesqueves Costalonga (UFES, Brasil)

Leonardo Xavier da Silva (UFRGS, Brasil)

Luciana Calabro Berti (UFRGS, Brasil)

Lucília Regina de Souza Machado (IFRS, Brasil)

Maria do Rocio Fontoura Teixeira (UFRGS, Brasil)

Maria Helena Paiva Henriques (UC, Portugal)

Valdir José Morigi (UFRGS, Brasil)

Editoração eletrônica

Maria Cristina Caminha de Castilhos França

Bruno Lentz - Bolsista Propri (IFRS)

APRESENTAÇÃO

O evento interinstitucional, com o intuito de socializar e divulgar os estudos realizados no âmbito da Educação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), se constitui como um dos esforços da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica (REGEPT) - 14 Grupos de Pesquisa que se configuram em uma associação de pesquisadores integrantes de Universidades, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Gaúchos e demais Instituições Acadêmicas. Assim, nos dias 28 a 30 de agosto de 2023, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), em parceria com o Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) sediou, de forma remota, o IV Seminário da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas Sobre Educação Profissional e Tecnológica; IV Seminário ProfEPT IFRS, intitulado ‘As (contra)reformas nas políticas educacionais no Brasil e seus impactos na Educação Profissional e Tecnológica’.

O evento abordou estudos atuais no campo da EPT, a partir dos princípios dessa formação e teceu articulações com saberes dessa modalidade de ensino comprometidos com a práxis e formação integral dos sujeitos. Para tanto, focou nas (contra)reformas nas políticas educacionais no Brasil e seus impactos na EPT e apresentou as pesquisas desenvolvidas junto às linhas de pesquisa “Práticas educativas em EPT e “Organização e Memórias de espaços pedagógicos na EPT”, do ProfEPT, bem como com as pesquisas realizadas na REGEPT.

O Seminário contou com palestras, mesas redondas e comunicações científicas. Assim, este dossiê apresenta a síntese dos debates realizados no evento, a partir de quatro artigos. As contribuições para esta edição versam sobre: “As políticas neoliberais e o movimento transnacional para a formação de professores no Brasil”; “A contrarreforma do ensino médio: os descaminhos de uma proposta para as juventudes”; “Ensino médio desigualdades em escolas públicas do Rio Grande do Norte”; e “Empresariamento da Educação: análise da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio”.

O primeiro artigo “As políticas neoliberais e o movimento transnacional para a formação de professores no Brasil”, de Lucília Regina de Souza Machado tem por objetivo identificar documentos com referenciais neoliberais transnacionalizados de

educação e de formação docente e suas repercussões na gestão do trabalho pedagógico e na formação de professores.

Na sequência, Mariangela Bairros, em seu texto, “A contrarreforma do ensino médio: os descaminhos de uma proposta para as juventudes”, analisa a contrarreforma do Novo Ensino Médio (NEM) e evidencia que esta etapa de ensino, nesse trâmite, está sustentada por um capitalismo do empreendedorismo e nos ideais do neoliberalismo. A autora defende a revogação da contrarreforma.

O autor Dante Moura, em seu texto “Ensino médio desigualdades em escolas públicas do Rio Grande do Norte”, apresenta e discute os resultados de pesquisa realizada com estudantes de distintos tipos de Ensino Médio (EM) de escolas públicas da esfera estadual e federal situadas no estado do Rio Grande do Norte, Brasil. Para tanto, busca correlações entre o Ensino Médio frequentado, a rede que estuda, a condição de estudante trabalhador com as expectativas dos estudantes para perseverar, com vistas ao nível superior.

Encerrando a apresentação do número, há o artigo “Empresariamento da Educação: Análise da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio”, escrito por Simone Gonçalves da Silva, Mateus Arguelho da Cunha e Bruno Souza Garcia, que analisa as articulações entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM), por meio das redes políticas de governança.

Agradecemos a participação dos autores(as) em nosso evento e na composição deste dossiê. Esperamos que este debate permita novas discussões e pesquisas vinculadas, especialmente, à Educação Profissional e Tecnológica. Desejamos uma excelente leitura!!

Ana Sara Castaman

Andréia Modrzejewski Zucolotto

Sérgio Wesner Viana

Michelle Camara Pizzato

As políticas neoliberais e o movimento transnacional para a formação de professores no Brasil

10.35819/scientiatec.v11i1.7218

Lucília Regina de Souza Machado¹

Resumo: Referenciais neoliberais transnacionalizados de educação e de formação docente vêm sendo adotados por pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Documentos com orientações para a formação de professores da educação profissional e tecnológica convergentes com tais postulados são disseminados pela comunidade europeia. No Brasil, reações evidenciam a falta de consenso com respeito aos conteúdos dos diagnósticos e proposições neoliberais e também quanto ao próprio processo de transnacionalização de políticas educacionais. Elas produzem importantes repercussões na gestão do trabalho docente e na formação dos professores, reveladoras da existência de interesses contrapostos e de disputas políticas fundamentais. Organismos internacionais comparecem nesse cenário para defender, como a principal linha de intervenção para a solução dos problemas encontrados na educação, a formação docente na perspectiva da pedagogia das competências e da teoria do capital humano. Este artigo identifica documentos importantes para a discussão de tais temas e suas implicações para a gestão educacional democrática, as políticas de valorização docente e a materialização da educação de qualidade socialmente referenciada.

Palavras-chave: Formação de professores; Políticas neoliberais; Organismos transnacionais.

Abstract: Transnationalized neoliberal references for education and teacher formation have been adopted by technical reports and resolutions of the National Education Council. Documents with guidelines for the formation of teachers in professional and technological education that converge with these postulates are disseminated throughout the European community. In Brazil, reactions highlight the lack of consensus regarding the contents of neoliberal diagnoses and propositions and also regarding the process of transnationalization of educational policies itself. They have important repercussions on the management of teaching work and teacher formation, revealing the existence of opposing interests and fundamental political disputes. International organizations appear in this scenario to defend, as the main line of intervention for solving problems encountered in education, teacher formation from the perspective of pedagogy of the competences and human capital theory. This article identifies important documents for the discussion of such themes and their implications for democratic educational management, teacher valorization policies and the materialization of socially referenced quality education.

Keywords: Teacher training; Neoliberal policies; Transnational organizations.

MOVIMENTO TRANSNACIONAL, GLOBALIZAÇÃO, POLÍTICAS NEOLIBERAIS E EDUCAÇÃO

Movimento transnacional se refere, simplesmente e em princípio, ao processo de deslocamento ou fluxo pelo qual alguma coisa ultrapassa fronteiras, fazendo-a circular ou ser difundida por territórios nacionais diferentes. Pode envolver algo

¹ IFRS, E-mail: lucilia.machado@poa.ifrs.edu.br

simples e banal, mas também objetos e estruturas mais complexos como indústrias, comércios, religiões, investimentos financeiros, padrões de pensamento etc.

Qualquer que seja, o movimento transnacional envolve entradas e saídas, relacionamentos de diferentes ordens, interesses convergentes ou contraditórios, entrelaçamentos, implicações nem sempre comezinhas e pode levar a constituir, consolidar ou desarrumar determinadas formações regionais.

Tais transações não são um fenômeno recente, mas se intensificaram com o processo de globalização dos mercados, inscrito na evolução do capitalismo e acentuado a partir do século XIX. Portanto, elas acontecem como continuidade, mas a depender da conjunção de circunstâncias e dos resultados podem significar ruptura com o passado.

A globalização não promove somente a interdependência das economias e dos mercados em nível mundial e a derrubada de fronteiras dos estados-nação. Por revolver elementos e configurações econômicas, dentre as quais os fluxos de capitais e de mercadorias, ela alcança a movimentação de pessoas, os sistemas de comunicação e as informações, de forma a tornar seus efeitos alastrados por todas as áreas sociais.

No plano ideológico, os agentes da globalização têm propagado e repetido à exaustão certos axiomas tidos como superiores e invencíveis, tais como as virtudes e a primazia do mercado, da competitividade mundial, do modelo da produção flexível e das chamadas novas tecnologias. O otimismo é esparramado para outras esferas inclusive para escudar a concentração monetária, o poder dos mercados financeiros, os princípios constitutivos e as ações decorrentes da implementação das políticas neoliberais.

Essas últimas cumprem a finalidade de adequar o liberalismo ao contexto da globalização capitalista, reivindicam o encolhimento do Estado em favor da expansão do primado do mercado. Isso significa dar curso às privatizações das empresas estatais, à transferência dos serviços públicos ao setor privado, à abertura da economia à entrada do capital estrangeiro graças às desregulamentações e redução de barreiras ao comércio internacional. Consiste, igualmente, em promover a redução dos encargos e direitos sociais como um todo, a flexibilização das leis trabalhistas, a livre competição em todas as esferas da sociedade e a meritocracia legitimada por controversas avaliações de desempenho.

A educação vem ocupando um espaço central no movimento da transnacionalização faz tempos desde a criação dos modernos sistemas educacionais a partir dos últimos duzentos anos. Com a expansão do mercado capitalista mundial e a consolidação dos estados nacionais, disseminaram-se referenciais educacionais relativamente comuns vindo a configurar a hegemonia de um discurso escolar mundial.

Essa propagação se apoia em argumentos a favor do acolhimento dos exemplos vindos do estrangeiro considerando ser importante se espelhar em experiências educacionais tidas como bem-sucedidas. Com a instituição dos exames internacionais em larga escala de desempenhos estudantis, tomam-se como referência países com melhor performance comparativa nesses certames.

São modelos utilizados para legitimar o conceito de educação de qualidade referenciado no desenvolvimento de competências; a teoria do capital humano segundo a qual os investimentos educacionais levam ao aumento da produtividade e das taxas de crescimento dos países; a crença de que as desigualdades sociais seriam reduzidas com o aumento da escolarização da população e que essa levaria a modernização econômica e política; a confiança de se ter a aquisição de conhecimentos simplesmente pelo acesso a informações de todo o tipo.

Em vista disso, esforços de convencimento são feitos por vias transnacionais para que os países adotem as agendas neoliberais consideradas prioritárias: o paradigma educacional fundado no conceito de competências e empreendedorismo e as orientações destinadas à definição dos objetivos educacionais, dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino-aprendizagem, dos sistemas e padrões de avaliação de desempenho dos alunos, da estrutura dos sistemas de ensino. Dessa maneira, a regulamentação e regulação da formação dos docentes e do trabalho pedagógico acabam também granjeando a atenção das políticas neoliberais transnacionalizadas.

AGENTES DA TRANSNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

Organismos internacionais são os primeiros a aparelhar e instrumentalizar esse processo considerando critérios geopolíticos e estratégicos. Segundo Saraiva & Souza (2020, p.129), eles “[...] contribuem para um isomorfismo das políticas de

formação docente ao redor do mundo, que são cada vez mais direcionadas segundo uma cultura de performatividade e de avaliação de resultados.”

Dentre os mais importantes destaca-se o Banco Mundial, instituição financeira internacional sediada nos Estados Unidos da América, irmanada com o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA ou AID). Distinguem-se, também, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com atuação técnica e financeira na América Latina e Caribe; a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), instituidora, dentre outros, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); e a Comissão Europeia, que embora voltada para os assuntos dos seus estados-membros, realiza parcerias, participa de diálogos e celebra acordos de cooperação com países externos à Europa.

A movimentação desses organismos se apoia e reforça as ações de redes internacionais de peritos, especialistas habilitados e capazes de expor e defender com argumentos a linha a ser adotada, no caso, em matérias de política educacional. Somam-se a ele organizações não governamentais e associações internacionais, subvenionadas ou não pelos organismos acima mencionados.

No campo acadêmico, é indispensável também mencionar espaços e situações em que também ocorrem a circulação e o proselitismo dos conceitos e princípios neoliberais transnacionalizados, tais como seminários e conferências, a mobilidade internacional de professores e estudantes, a difusão de publicações, os convênios de cooperação e o tráfego nas redes eletrônicas de comunicação.

Bruns & Luque (2014) noticiam o diagnóstico do Banco Mundial sobre os problemas educacionais da América Latina e Caribe e as soluções por ele recomendadas à melhoria da aprendizagem dos estudantes. O principal fator limitante do progresso educacional dessa região seria, segundo esse organismo, a baixa qualidade média dos professores, traduzida por fraco domínio do conteúdo acadêmico, práticas ineficazes e má administração do tempo da sala de aula, excessivo apego ao quadro negro, escasso aproveitamento das tecnologias de comunicação e informação e insucessos no trabalho de manter o interesse dos alunos.

Segundo esses autores, divulgadores das proposições do Banco Mundial, para melhorar a qualidade dos docentes, o principal desafio a ser vencido é de

ordem política, mais especificamente a força dos seus sindicatos, numericamente grandes e vigorosos. Outro obstáculo seria o estatuto da autonomia universitária por impossibilitar a imposição de modificações em conteúdos da formação de professores.

Para fazer valer suas propostas de mudanças, o Banco Mundial indica, segundo Bruns & Luque (2014), a adoção de programas de financiamento estimuladores de reformas educacionais, a política de incentivos aos docentes, a responsabilização dos gestores, a monitorização das práticas dos professores em sala de aula por meio de observação direta ou gravação de vídeos, a formação docente focada nos problemas concretos a serem resolvidos pelos professores nas suas aulas, o estabelecimento de padrões nacionais de desempenho baseados em competências a serem demonstradas pelos docentes, a seleção desses com base em testes de competência, dentre outras prescrições.

Como exemplo de adequação a tais normas e a ser seguido, o Banco Mundial elegeu a política do *Marco para la Buena Enseñanza* (CHILE, 2008), adotada por esse país em 2003, e o exame denominado Prueba Inicia, também por ele aprovado para avaliar os estudantes egressos dos cursos de Pedagogía.

Segundo Bruns & Luque (2014), o Banco Mundial estipula, ainda, que os sistemas de ensino devem realizar a indução dessa política mediante o acompanhamento do desenvolvimento dos docentes durante os primeiros cinco anos do exercício do magistério e aconselhar os que forem identificados sem as competências requeridas a deixá-lo.

A política de avaliação docente pelos sistemas de ensino é central nas precrições do Banco Mundial, segundo os autores acima. Trata-se da avaliação regular de cada professor considerando aspectos diversos e com a finalidade de ajustar os comportamentos e as competências segundo o padrão estabelecido.

Com isso, visa-se criar bases de informação a serem utilizadas na gestão da força de trabalho docente, sempre com a justificativa de essa ser a melhor forma de manter os professores responsáveis pela qualidade do ensino. As informações colhidas seriam utilizadas, portanto, para a definição e atribuição dos incentivos individuais de desempenho, das bonificações, da diferenciação salarial e das promoções destinadas aos que se sobressaíssem com desempenhos mais altos. Os que se desviassem dessas instruções deveriam ser responsabilizados e dispensados. Os que tendo desempenho insuficiente, mas com possibilidade de

recuperação para o sistema, deveriam ser encaminhados a programas de formação continuada.

Com tal método, o Banco Mundial, segundo Bruns & Luque (2014), se mostraria interessado na promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, mas tal capacitação precisaria ser orientada ao uso de determinadas estratégias de ensino e seus materiais pedagógicos correspondentes. Ela deve servir para resolver as faltas de conhecimentos em relação ao conteúdo das matérias sob a responsabilidade dos professores, ajustar a maneira de ensiná-los adequadamente, ensinar o planejamento das aulas, como usar de forma eficiente o tempo de aula e manter os alunos envolvidos na aprendizagem. Essa capacitação, recomenda o Banco Mundial, conforme se lê em Bruns & Luque (2014), deve ser estar amparada na colaboração de colegas e na observação da prática de uns e dos outros.

Quanto aos diretores de escola, os sistemas de ensino devem estar atentos aos critérios por eles utilizados para fazer a distribuição e a gestão do desempenho dos professores, pois essa tem sido deficiente na América Latina e Caribe, conforme avalia o Banco Mundial. Para sanar esse problema, os diretores precisariam observar os professores em sala de aula, externar-lhes sua avaliação de modo a prescrever-lhes aspectos a serem considerados na sua formação continuada ou, a depender dos casos, apresentar os motivos para demiti-los. Para esse organismo internacional, seria preciso reduzir ou mesmo eliminar a estabilidade dos docentes no emprego e capacitar os pais e alunos a exercerem esse papel de monitoramento e de avaliação dos professores.

Em nota técnica, escrita por Elacqua et al. (2022), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) também expõe suas recomendações para o enfrentamento dos fatores adversos à melhoria da qualidade da força de trabalho dos professores na América Latina e Caribe, dando destaque à formação inicial docente (FID). Os autores, com base em levantamentos estatísticos, concluem que:

[...] em comparação com outras carreiras profissionais, estudantes matriculados nos programas da FID são em maior proporção mulheres, pertencentes a povos indígenas, de áreas rurais, de nível socioeconômico médio e médio-baixo e com desempenho acadêmico inferior no ingresso. (ELACQUA et al., 2022, s/p).

Em publicação anterior, obra produzida e validada pelo BID, Elacqua et al. (2018) analisam aspectos históricos latinoamericanos da profissão docente e as políticas públicas da região dedicadas a efetivar ações voltadas à captação,

preparação e seleção dos professores. O diagnóstico realizado os levou a privilegiar a formação docente como solução dos problemas encontrados na educação.

Ou seja, a origem dos malogros educacionais tem nome: a precária formação dos professores. Propõem, assim, com o patrocínio do BID, a elevação dos requisitos de entrada e de regulamentação dos programas de FID como forma de aumentar a qualidade dos professores. E isso em curto prazo e com a adoção de investimentos destinados a ampliar a atratividade da profissão.

Com relação à Unesco, é surpreendente a quantidade de materiais publicados por esse órgão destinados à transnacionalização de diagnósticos e proposições para a educação, em todos seus níveis, e à formação de professores. Na sua biblioteca digital, podem ser encontrados livros e capítulos de livros, documentos de programas e de reuniões, artigos, números de periódicos, materiais de conferências, discursos e mensagens, guias e manuais, informes de missões, materiais jurídicos, em idiomas diferentes e muitos focados em áreas geográficas específicas.

Uma das obras publicadas pela Unesco, ainda com razoável repercussão, mais conhecida como relatório Delors, veio a público em 1996 e foi publicada no Brasil em 1998, sob o auspício do Ministério da Educação (DELORS, 1998). Distinguiram-se, também, em importância documentos sobre a década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2005), as recomendações para o ensino e a formação técnica profissional (UNESCO, 2016), a Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016) e sobre a Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2017).

Na Declaração de Incheon para a Educação, a Unesco faz enérgicas recomendações no sentido da revisão da formação dos professores, entendendo-os como os principais responsáveis pela qualidade da educação. Considera ser necessário dar mais importância à dimensão técnica e metodológica do ensino, resolver a falta e a distribuição desigual dos professores.

Nessa Declaração, a Unesco deixa bem claro que o eixo do processo de formação docente deve ser a prática, que os fundamentos científicos, teóricos e norteadores da atividade docente devem ser simplificados. Reclama por maior eficiência docente e uma gestão mais eficaz do trabalho dos professores. A Oficina

Regional de Educação da Unesco para a América Latina e Caribe (Orealc/Unesco)², sediada em Santiago do Chile, cuida de acompanhar e supervisionar as políticas educativas dirigidas aos países da região.

As avaliações em larga escala como as do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) seriam, então, fundamentais, segundo a Unesco, para gerenciar o trabalho docente. A ideia é de que os professores sejam responsabilizados pelos resultados alcançados pelos alunos. Além disso, segundo Saraiva & Souza (2020, p.143),

[...] as avaliações internacionais, tais como o Pisa e outras comparações que se dão no nível transnacional, emergem como uma boa mensuração do investimento dos países em educação e pressionam a formação e profissão docentes para uma cultura de performatividade e de excelência de resultados. O professor empreendedor de si mesmo é o docente desejado e capaz de formar pessoas para o século XXI.

O documento *Education Policy Outlook: Brasil*, com foco em políticas nacionais e subnacionais, da OCDE, publicado pela Fundação Itaú Social, em 2021,

[...] apresenta: uma análise do contexto educacional, os pontos fortes, os desafios e as políticas; uma análise das tendências internacionais; e uma visão das políticas e reformas relativas a temas selecionados que dizem respeito ao Brasil e outros sistemas educacionais. É uma oportunidade de fazer um balanço do progresso e da posição atual do sistema educacional sob a perspectiva da OCDE por meio de uma breve análise comparável e baseada em evidências. (OCDE, 2021, p.2).

Nesse balanço, consta a avaliação positiva da OCDE dos esforços brasileiros para fazer valer suas orientações a respeito dos “[...] padrões profissionais para professores da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio alinhados com a BNCC” – Base Nacional Comum Curricular (OCDE, 2021, p.24). Maués (2011, p.84) a analisar a política da OCDE para a educação e a formação docente e perguntar se essa levaria a uma nova regulação educacional, conclui que:

Essa Agenda tem se colocado como um tipo de regulação transnacional e tem levado os governos dos países periféricos a procurarem segui-la, visando obter os favorecimentos de empréstimos e assessorias que esse organismo pode propiciar, desde que seguidas as condicionalidades impostas, no caso específico, traduzidas em regulações de políticas.

² <https://es.unesco.org/BLOG-OREALC-UNESCO-Santiago>

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA AGENDA DO CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA E DA COMISSÃO EUROPEIA

O efeito da contaminação de conceitos, providências e políticas educacionais adotados pela comunidade europeia não podem ser desconsiderados na presente análise, pois há intercâmbios, acordos de cooperação e parcerias entre instituições desse agrupamento de países e outros externos a ele.

Para o âmbito específico dos sistemas educativos na Europa, foi criada a Rede Eurydice³ dedicada a apoiá-los, com informação, em suas políticas de educação e formação. Vale mencionar, também, a criação, em 1975, do Cedefop – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, um fórum destinado ao compartilhamento e debate de experiências na perspectiva da cooperação europeia, passando a integrar, igualmente, a agenda política dessa comunidade de países, conforme se apresenta:

Apoia a promoção, desenvolvimento e implementação da política da União no campo do ensino e formação profissionais (EFP) assim como políticas de qualificações e competências ao trabalhar em conjunto com a Comissão, Estados-Membros e parceiros sociais. Para o efeito, promove e dissemina conhecimento, fornece elementos de prova e presta serviços com vista à elaboração de políticas, inclusive conclusões baseadas em investigação, e facilita a partilha de conhecimentos entre a União Europeia e os intervenientes nacionais.⁴

Para o presente artigo, é importante resgatar algumas das deliberações integrantes da agenda política, desses organismos do continente europeu, para a formação de professores da educação profissional e tecnológica, mesmo que neste momento seja dispensada a análise pormenorizada dos seus efeitos internos e reflexos para além de suas fronteiras.

Têm-se, assim, comunicados, declarações, resoluções, conclusões, recomendações e planos de ação dos atores Conselho da União Europeia, Comissão Europeia e Parlamento Europeu, que, independentemente de sua materialização concreta na realidade dos países membros dessa comunidade, revelam intencionalidades e prioridades a serem consideradas neste artigo.

Chamar a atenção para dar as necessidades de aprendizagem dos professores em todas as formas de formação profissional foi o motivo pelo qual

³ <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/?etrans=pt>

⁴ <https://www.cedefop.europa.eu/pt/about-cedefop/who-we-are>

surgiu a Declaração de Copenhagem em 2002⁵. Dois anos após, em 2004, o Comunicado de Maastricht⁶ enfatizou o desenvolvimento de competências como o eixo central da promoção contínua de professores da educação profissional.

Em 2006, o Comunicado de Helsinque⁷ enfatizou a necessidade de se ter professores altamente qualificados na educação profissional e, para tanto, reafirmou a formação como meio fundamental para o desenvolvimento profissional deles e a melhoria da atratividade e da qualidade dessa modalidade educacional.

Em 2008, o Comunicado de Bordéus⁸ assinalou a necessidade do aumento do investimento na formação inicial e continuada dos profissionais da educação profissional, incluindo, não somente os professores, mas também os tutores e orientadores. Trouxe, ainda, a necessidade de dar atenção à mobilidade dos professores de um sistema para outro e de um país para outro, naturalmente no âmbito da comunidade europeia.

O paradigma das competências foi novamente ressaltado e enfatizado pelo Comunicado de Bruges⁹ (2010) para argumentar que a necessidade da melhoria da formação inicial e continuada dos professores da educação profissional precisaria considerar a realidade da crescente heterogeneidade dos alunos e a imprescindibilidade do uso dos novos métodos de aprendizagem e das novas tecnologias.

No ano seguinte, 2011, o Parlamento Europeu aprovou uma resolução sobre a cooperação europeia em ensino e formação profissional para apoiar a estratégia Europa 2020 destinada a assegurar a recuperação econômica dos países-membros por meio de reformas voltadas ao seu crescimento e à criação de empregos. Nesse sentido, seria necessário oferecer melhores oportunidades de formação para os professores e o estabelecimento das bases para parcerias de aprendizagem tendo em vista alçar a elevação da eficácia da formação profissional.

Em 2015, a Comissão Europeia, por meio das Conclusões de Riga¹⁰, exige a adoção de abordagens sistemáticas e mais oportunidades aos professores de educação profissional de desenvolvimento profissional contínuo por meio do investimento em suas habilidades digitais e em métodos de ensino inovadores.

⁵ https://www.cedefop.europa.eu/files/copenhagen_declaration_en.pdf

⁶ https://www.cedefop.europa.eu/files/communique_maastricht_priorities_vet.pdf

⁷ https://www.cedefop.europa.eu/files/helsinkicom_en.pdf

⁸ https://www.cedefop.europa.eu/files/3972-att1-1-The_Bordeaux_Communique.pdf

⁹ <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/bruges-communique.pdf>

¹⁰ <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/european-ministers-endorse-riga-conclusions-vet>

Em 2018, o Conselho da União Europeia reafirmou a necessidade da adoção pelos países-membros do Quadro Europeu para a Qualidade e a Eficácia da Aprendizagem¹¹, instituído pela Comissão Europeia no ano anterior, convenção que passou a ser integrada à Nova Agenda de Competências para a Europa¹² lançada em junho de 2016. Foram estabelecidos quatorze critérios a serem utilizados pelos programas de aprendizagem sob a justificativa de favorecer a empregabilidade dos aprendizes, de tornar a força de trabalho altamente qualificada e capaz de dar resposta às necessidades do mercado de trabalho. Igualmente, é nesse sentido que a formação dos professores e formadores deveria ser desenvolvida.

2020 foi um ano prolífero em liberação pelo Conselho e Comissão da União Europeia de documentos sobre formação de professores para a formação profissional. Em Novas Conclusões Sobre Professores e Formadores Europeus para o Futuro¹³, reafirmam serem os professores de todos os níveis e tipos de educação e formação uma força motriz indispensável para a educação e durante a crise da Covid-19. Na Recomendação sobre Educação e Formação Profissional (EFP) para a Competitividade Sustentável, Justiça Social e Resiliência¹⁴, o Conselho da União Europeia apela por mais investimento nas aptidões e competências dos professores.

Na sua Declaração de Osnabrück sobre educação técnica¹⁵, também de 2020, esse Conselho destaca a necessidade de capacitar o pessoal da educação e formação profissional para serem aprendizes proativos ao longo da vida num contexto de requisitos tecnológicos e de habilidades que mudam rapidamente.

No Plano de Ação para a Educação Digital 2021-27, de 2020¹⁶, a Comissão Europeia aborda algumas lições aprendidas com a pandemia de COVID-19, estabelece princípios orientadores para a adequação dos sistemas de educação e formação à era digital e reafirma a necessidade do pessoal de receber capacitação em habilidades próprias para uso na educação digital.

Assim, a agenda europeia de competências para uma competitividade sustentável, justiça social e resiliência vê o papel dos professores e formadores da educação profissional com papel de destaque no desenvolvimento de competências,

¹¹ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32018H0502\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32018H0502(01))

¹² <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=fr>

¹³ https://www.sec-geral.mec.pt/sites/default/files/celex_52020xg060902_pt_txt.pdf

¹⁴ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=COM%3A2020%3A275%3AFIN>

¹⁵ https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf

¹⁶ <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/33b83a7a-ddf9-11ed-a05c-01aa75ed71a1/language-pt>

especialmente as digitais e as verdes (referentes à sustentabilidade ambiental) a partir da aprendizagem ao longo da vida e da perspectiva de alinhamento com as demandas do mercado de trabalho.

Na Resolução sobre um Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia na Educação e Formação rumo ao Espaço Educativo Europeu e Mais Além (2021-30)¹⁷, a Comissão Europeia define, em 2021, como sua prioridade a estratégia de número três, relativa ao reforço das competências e da motivação na profissão do educador.

Em 2022, essa Comissão emite a Proposta para uma Recomendação do Conselho sobre vias para o sucesso escolar¹⁸. Nela, se destaca o papel da educação e formação profissional, dos seus professores e formadores, na prevenção do abandono precoce da educação e da formação e apresenta recomendações políticas aos estados-membros sobre como atingir os parâmetros de referência até 2030 delineado na Resolução do Conselho, de 2021.

Nesse mesmo ano de 2022, a Comissão Europeia anuncia a proposta de recomendação a ser adotada pelo Conselho sobre a melhoria das competências digitais na educação e formação profissional mediante o desenvolvimento profissional para a qualificação dos professores, o conhecimento pedagógico e dos conteúdos específicos, inclusive sobre informática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), considerada lei suprema e referência para as demais normas jurídicas brasileiras e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) trouxeram esperanças prospectivas de avanços democráticos e de alargamento dos direitos sociais, dentre eles a valorização dos profissionais do magistério traduzida por oportunidades de formação inicial e continuada, planos de carreira, remuneração e condições de trabalho condignos.

Contudo, nos seus dois mandatos consecutivos (1995-2003), o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) acelerou a implementação das políticas neoliberais no país, discretamente antes adotadas pelo governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992). Isso foi feito por meio das reformas econômica, administrativa

¹⁷ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29>

¹⁸ <https://www.consilium.europa.eu/media/60390/st14981-en22.pdf>

e da previdência, das privatizações, da abertura ao capital estrangeiro e da rejeição à adoção de medidas protecionistas da produção nacional.

A linha adotada pelo governo FHC visou a implementação de programas de ajuste estrutural voltados à obtenção do equilíbrio orçamentário, redução dos gastos públicos, abertura comercial, redução das tarifas de importação, eliminação das barreiras não-tarifárias, desregulamentações e eliminação dos instrumentos de intervenção do estado, incluindo as privatizações das empresas e dos serviços públicos.

No campo da educação, esse governo adotou um conjunto de políticas sob a orientação do Banco Mundial, dentre as quais incluíram-se propostas curriculares centralizadas e padronizadas (Parâmetros Curriculares Nacionais), pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação orientados à primazia da formação prática (inclusive a dos professores), a criação de mecanismos de regulação das políticas adotadas tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio e o Exame Nacional de Cursos.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, de 2003 a 2016, cresceram as pressões dos agentes transnacionais pela adoção dos conceitos e referenciais neoliberais de formação dos professores. Chegaram a termo as aprovações de duas novas diretrizes curriculares para a formação docente: a Resolução CNE/CP n. 1, de 2006, com foco na graduação em Pedagogia, e a Resolução CNE/CP n. 2, de 2015, destinada à regulamentação das licenciaturas, dos cursos de formação pedagógica para graduados, de segunda licenciatura e para a formação continuada de professores.

Essa última, a Resolução CNE/CP n. 2, de 2015, contou com uma ampla e concorrida discussão, da qual participaram instituições de ensino superior e entidades nacionais. Nela prevaleceu, enfim, a perspectiva da necessidade da sólida formação teórica docente em oposição às concepções de cunho técnico ou instrumental, neotecnicistas e neoliberais. Porém, devido ao Golpe de 2016, que retirou a presidenta Dilma Rousseff do poder, sua implementação foi protelada.

Na sequência, foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 2, de 2019, contendo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Dessa última integraram as chamadas competências profissionais docentes, entendidas como necessárias para

colocar em prática as dez Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as aprendizagens a serem garantidas aos estudantes¹⁹.

Em 2020, foi, então, aprovada a Resolução CNE/CP n.1, de 2020, e a BNC-Formação Continuada. No ano seguinte, deu-se a aprovação da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, claramente inspirada na visão do mundo corporativo empresarial. Em 2022, foi a vez da aprovação da Resolução CNE/CP n. 1/2022, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).

O movimento transnacional das políticas neoliberais encontrou campo fértil, nos contextos dos governos Temer e Bolsonaro, para avançar sua influência sobre a educação brasileira, a começar pela configuração do Conselho Nacional de Educação (CNE), marcada pela forte presença dos representantes do campo empresarial. Nessa direção atuaram também os lobbies de fundações, institutos e entidades privadas, interessadas no controle ideológico e do mercado educacional brasileiro. Com igual propósito, ocorreu a interferência desses grupos na composição do Fórum Nacional da Educação – FNE.

O processo de transnacionalização educacional e suas repercussões na formação docente vem se dando, portanto, por meio da formulação de normas jurídicas, diretrizes políticas, controle de instituições, adoção de modelos e de ações desenvolvidas com a finalidade de impor regulamentações e operar as consequentes regulações por meio do acompanhamento, supervisão, controle e avaliação de desempenhos. Orienta-se pela chamada Pedagogia das Competências, pelo proselitismo a favor das parcerias público-privadas, pela lógica empresarial e padrões de qualidade cobrados pelas avaliações nacionais e internacionais de desempenho, em conformidade com as metas estabelecidas pelos organismos multilaterais.

Como reações a tais políticas, foram criados o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP n. 2, de 2019, e a de n. 1, de 2020, o movimento pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP n. 2,

¹⁹ Em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2, de 2017) que passou a ter papel central na implementação da agenda global dos organismos internacionais e no controle do conhecimento escolar. Em 2018, pela Resolução CNE/CP n. 4, de 2018, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

de 2015. Registra-se, também, o amplo movimento de crítica à Reforma do Ensino Médio e suas implicações com respeito ao aprofundamento da dualidade da educação brasileira e à atividade docente.

É importante considerar como os processos de transnacionalização das políticas neoliberais e as reações que se produzem internamente aos países evidenciam a necessidade de se ir além das histórias nacionais da educação, uma vez que a perspectiva global sempre esteve presente no desenvolvimento da educação dos diversos países forjando relações de interdependência diversas.

Contudo, cabe indagar, refletir e avançar os entendimentos sobre como esses relacionamentos, discursos e práticas podem adquirir uma dinâmica não subserviente a modelos normativos e padronizadores. Quais palavras utilizadas para descrever, normatizar e comparar temas e proposições educacionais têm legitimidade universal? Como explicar as práticas voltadas a impor a diferentes países isomorfismos em estruturas, instituições e discursos educacionais?

A hegemonia de determinados sistemas educacionais tem sido questionada por movimentos decolonizadores em busca da afirmação de outras epistemologias e ontologias. Ou seja, se há convergências e entrelaçamentos, há igualmente divergências quanto a postulados, os quais não podem servir à persistência das desigualdades e à ampliação do fosso entre os países desenvolvidos e os países pobres.

Para além do reconhecimento da autonomia das jurisdições nacionais, é importante considerar que as prescrições transnacionalizadas vão ao encontro de países com históricos e culturas diferentes, que não possuem idêntico nível de desenvolvimento, nem os mesmos padrões de organização do trabalho.

Os processos históricos nacionais são complexos e têm certa independência, sistemas políticos com configurações particulares, valores e tradições próprios. Logo, compreende-se a existência de conflitos e disputas no campo político-pedagógico e da formação de professores.

Preparar os docentes para o desenvolvimento da sua autonomia e criticidade tendo por lastro uma sólida formação teórica ainda é a melhor forma de habilitá-los a lidar com sagacidade na chamada nova economia mundial. O paradigma das competências e da avaliação como controle tendo em vista a regulação do trabalho docente na perspectiva pragmática já mostrou suas contradições com a gestão

educacional democrática, a valorização do profissional e a educação de qualidade socialmente referenciada.

O interesse público, a soberania nacional e a educação emancipatória são as referências fundamentais que devem presidir as políticas de formação docente, pois legitimam o professor como produtor de conhecimentos e abrem espaços para a educação reflexiva e crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 26 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 26 mar. 2024.

BRUNS, Caribe Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes**: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington D.C: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024

CHILE. Ministerio de Educación. **Marco para la Buena Enseñanza, 2008**. Disponível em: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: Unesco, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

ELACQUA, Gregory *et al.* **Profesión: Profesor en América Latina**; Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Washington, D.C.: Banco Interamericano de Educación. División de Educación. Dezembro, 2018. Disponível em: <https://publications.iadb.org/en/profesion-profesor-en-america-latina-por-que-se-perdio-el-prestigio-docente-y-como-recuperarlo-0>. Acesso em: 24 mar. 2024.

ELACQUA, Gregory *et al.* **Quem estuda pedagogia na América Latina e no Caribe?**: Tendências e desafios no perfil do futuro docente. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Educação. División de Educación. Dezembro, 2022. Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/quem-estuda-pedagogia-na-america->

latina-e-no-caribe-tendencias-e-desafios-no-perfil-do-futuro. Acesso em: 24 mar. 2024.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033/6130>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SARAIVA, Ana Maria Alves; SOUZA, Juliana de Fátima. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.aesufope.com.br/PDF/saraiva-souza.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2024.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education Policy Outlook: Brasil**, com foco em políticas nacionais e subnacionais. Fundação Itaú Social, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-PT.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139937_por. Acesso em: 24 mar. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Recomendación relativa a la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP)**, Paris, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245178_spa. Acesso em: 24 mar. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 24 mar. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem**, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 24 mar. 2024.

A contrarreforma do Ensino Médio: Os descaminhos de uma proposta para as juventudes

10.35819/scientiatec.v11i1.7145

Mariangela Bairros¹

Resumo: Neste artigo analisamos os descaminhos da contrarreforma do novo ensino médio, efetivada a partir de uma medida provisória e alicerçada pelos ideais do neoliberalismo, trazendo à tona um ensino médio sob a égide de um capitalismo do empreendedorismo, do padrão de si mesmo, e da desregulamentação das leis trabalhistas. Resultado disso, o avanço do privado dentro do público e da desestruturação desta que é a última etapa da educação básica. A clivagem público-privada tomou proporções gigantescas, sendo que neste momento histórico do Brasil temos uma entrada desproporcional do privado se apropriando do público, por dentro das instituições estatais. O privado tomando decisões que deveriam ser públicas. Precisamos de um ensino médio estruturado com acesso a produção de tecnologias de ponta como: robótica, computação, drones, área de automobilística, e aeronaves, e não foi o que aconteceu, temos um ensino médio desestruturado e precarizado. Uma formação integral para além de português e matemática, por último, não havia necessidade de uma reforma do ensino médio no Brasil, não sem escutar os protagonistas, os jovens, mas também professores e pesquisadores do tema. Defendemos a revogação desta contrarreforma.

Palavras-chave: Contrarreforma; ensino médio; juventudes.

Abstract: In this article we analyze the mistakes of the counter-reform of the new secondary education, carried out based on a provisional measure and based on the ideals of neoliberalism, bringing to the fore a secondary education under the aegis of a capitalism of entrepreneurship, the boss of oneself, and the deregulation of labor laws. The result of this is the advancement of the private within the public and the destructuring of what is the last stage of basic education. The public-private divide has taken on gigantic proportions, and at this historical moment in Brazil we have a disproportionate entry of the private sector appropriating the public, within state institutions. The private sector making decisions that should be public. We need a structured secondary education with access to the production of cutting-edge technologies such as: robotics, computing, drones, automobiles, and aircraft, and that is not what happened, we have an unstructured and precarious secondary education. A comprehensive training beyond Portuguese and mathematics, finally, there was no need for a reform of secondary education in Brazil, not without listening to the protagonists, the young people, but also teachers and researchers on the subject. We defend the repeal of this counter-reform.

Keywords: Counter-Reformation; high school; youth.

Introdução

Este texto é resultado de palestra proferida no IV Seminário da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica, IV Seminário ProfEPT do IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, com o tema: As contrarreformas nas políticas educacionais no Brasil e seus impactos na educação profissional e tecnológica.

¹ FACED/UFRGS, E-mail: mmbairros@gmail.com

Como resultado da palestra, neste artigo, consideramos e delimitamos historicamente o declínio do Welfare State e na esteira o avanço do neoliberalismo. Os conceitos welfare state (ESPING-ANDERSEN, 1991), designado como um conjunto de políticas públicas de Estado visando à promoção de bem-estar e envolvendo acesso a bens básicos como saúde, educação, moradia, dentre outros.

O declínio do welfare state (KERSTENETZKY, 2021) se dá a partir de críticas e argumentos contundentes sobre os efeitos da intervenção estatal e social na vida de seus cidadãos. Da mesma forma, repetiu-se aqui no Brasil nos anos de 2016 a 2022 muitos debates em defesa do fim de um Estado pesado, oneroso e com muitas demandas, trazendo à tona e aprofundando as mesmas políticas do neoliberalismo implementadas na década de 1980.

Neste texto, estamos utilizando o conceito contrarreforma, pois entendemos que esta não tratou de uma reforma a partir de utilização de dados de pesquisadores do tema, da escuta de gestores, professores e das juventudes envolvidas. Esta reforma foi estruturada após um golpe de Estado e a partir de preceitos neoliberais que precarizaram a escola pública e a formação dos jovens.

A contrarreforma do ensino médio se dá a partir de uma medida provisória alicerçada pelos mesmos ideais do neoliberalismo, trazendo à tona um capitalismo do empreendedorismo, do patrão de si mesmo, e desregulamentação das leis trabalhistas. *“Desde os anos de 1980, o novo paradigma em todos os países da OCDE determina que o Estado seja mais flexível, reativo, fundamentado no mercado e orientado para o consumidor”*. (DARDO; LAVAL, 2016, p. 274).

Muitos desses elementos pesaram sobre a contrarreforma do novo ensino médio, resultando neste momento, muitas perdas de direitos garantidos historicamente.

Resultado disso, o avanço do privado dentro do público e da desestruturação desta que é a última etapa da educação básica. O Brasil é um país que esteve no período de 2016 a 2022 mergulhado no desemprego e na ausência completa de políticas públicas para as juventudes (COSTA & PAIVA, 2021).

A defesa do direito à educação pública, plural, é premissa para a democracia e justiça social (RAWLS, 2008) no Brasil. Segundo Rawls em uma teoria de justiça, só vai ser alcançada a justiça social quando todos os jovens partirem do mesmo ponto de partida, sem que uns estejam muito à frente de outros, por origem familiar, capital cultural, não ter necessidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Quando todos

os jovens estiverem no mesmo patamar para suas formações, segundo o autor, somente assim alcançaremos justiça social.

Uma retrospectiva histórica necessária

O legado das políticas do welfare state não chegou no Brasil. Os anos de 1980, início do que estamos chamando declínio do welfare state, coincidiram com o final da ditadura militar aqui no Brasil, sendo que nos anos de 1985 iniciou-se o período de redemocratização no país.

Nesta mesma década temos a implementação das políticas neoliberais. Inicia no governo Fernando Collor de Melo (1990-1992), que após o "*impeachment*" assume Itamar Franco. A implementação das ideias neoliberais, coincidiram com o fim da longa era militar. A força dos ideais do neoliberalismo promovidas, principalmente, por Inglaterra e Estados Unidos, começaram a tomar lugar aqui no Brasil.

É no governo de Fernando Henrique Cardoso que vai se aprofundar a reforma do Estado, nos seus dois governos, de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002. O neoliberalismo chega com força no Brasil a partir destes dois governos de FHC, com a reforma do Estado, de um conjunto de privatizações de estatais e também a efetivação do plano real.

Autores como Huber e Stephens (2001) observam alterações significativas nas atitudes dos políticos e um novo espírito encarnado nas reformas propostas nos anos 1980. Em sua interpretação, enquanto os eventos econômicos desfavoráveis dos anos 1970 teriam sido inicialmente percebidos como mero soluço em uma trajetória gloriosa, a partir dos anos 1980 as coisas mudariam. Essas mudanças se manifestaram, inicialmente, em discursos públicos enfatizando austeridade e, posteriormente, em reformas redutoras de titularidades. A mudança de atitude chegou a afetar o gasto que, se cresceu como um todo na década de 1980, acabou experimentando uma queda entre os anos de 1983 e 1989. (KERSTENETZKY, 2021, p. 459)

O que nos chamou a atenção foi que nos anos de 2019 a 2022 o ministro da economia Paulo Guedes, repetiu o mesmo discurso sobre o Estado que gasta muito, segundo o então ministro: "o Brasil foi corrompido pelo excesso de gastos públicos" e que "a máquina do governo virou uma gigantesca máquina perversa de transferência de renda". O seu discurso seguia a cartilha do neoliberalismo que vinha desde os anos de 1980.

A modificação da clivagem público-privada constituiria o elemento definidor das transformações ocorridas nas últimas décadas, na

opinião de vários autores: a primeira fase do welfare state teria sido marcada pela centralidade da provisão pública, enquanto a nova fase se caracterizaria pelo avanço da provisão privada. O avanço da privatização do bem-estar é documentado nos diferentes regimes de bem-estar (Palier, 2010; Kautto, 2010). (KERSTENETZKY, 2021, p. 463)

A clivagem público-privada tomou proporções gigantescas, sendo que neste momento histórico do Brasil temos menos privatizações, porém uma entrada igualmente desproporcional do privado se apropriando do público, por dentro das instituições estatais. O privado tomando decisões que deveriam ser públicas.

O que vivemos neste momento é a “*mercantilização sorrateira, mas com uma expansão de racionalidade de mercado a toda existência por meio da generalização da forma-empresa*”. (DARDO e LAVAL, 2016, p. 27).

Ensino Médio no Brasil: o que ele diz sobre Justiça social e Direito à Educação?

É neste contexto que se dá a contrarreforma do ensino médio no Brasil. Originou-se da medida provisória 746 que resultou na Lei 13.415/2017. O que isso diz sobre direito à educação para os jovens?

Uma primeira questão para nossa reflexão diz respeito a seguinte premissa: qual o objetivo do ensino médio? E de que juventudes falamos?

É na juventude que reside uma beleza singular, onde são construídas as histórias e aprendizagens que acompanham por toda a vida, mas também é um período que impõe muitas angústias e desafios. É nesta etapa que os jovens preparam seus itinerários de formação profissional e pessoal, caminham para a vida adulta, mas também é o tempo em que os sonhos são construídos. Neste período do caminho em meio a um estar no limbo, não ser mais criança e ainda não ser adulto, as ferramentas que ajudem no processo de amadurecimento são fundamentais para uma reflexividade sobre si mesmo, sobre a vida, sobre futuro, e também do processo de reconhecimento social. Como experimentar, acertar e errar, sem alternativas para os jovens de periferia, se contrastarmos com jovens em uma situação privilegiada das classes mais favorecidas economicamente?

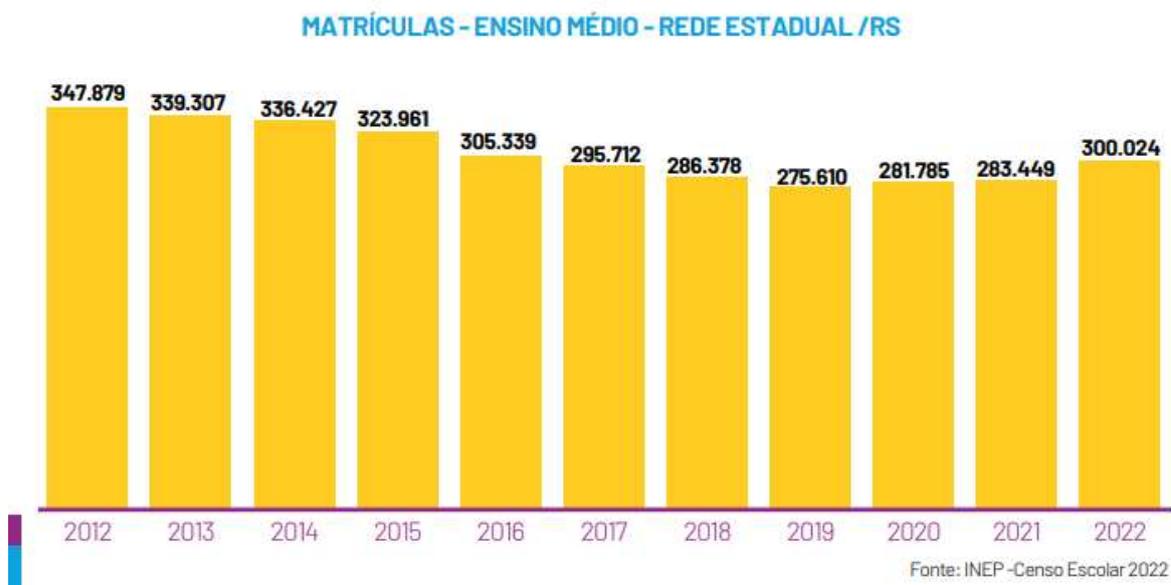
Jovens de classe menos favorecida economicamente, caminham e vivem sua juventude em um país de incertezas. Razão pela qual pensar a juventude e o modo como dela nos ocupamos em nossos estudos e pesquisas é fundamental.

O ensino médio deveria dialogar com uma formação ampla para compor um capital cultural (BOURDIEU, 1979) e com a vida profissional. Todavia, a nova organização curricular não tem esse objetivo. O direito ao ensino médio deveria trazer em sua gênese a formulação de políticas públicas para viabilizar o protagonismo juvenil. Defender o direito ao ensino médio é falar em construção de salas de cinema e de vídeo, de produção de tecnologias de ponta como: robótica, computação, drones, área de automobilística, aeronaves e muito mais.

Uma reforma digna tem que prever a oferta de espaços diferenciados para aprendizagens na área de música, dança, para que os jovens escolham, realmente, a partir de suas preferências. Escolas com orquestras não podem ser raras e resultado de esforço individual de um professor.

Porém, quando um governo edita uma Medida Provisória sem consultar educadores, pesquisadores, entidades e associações ligadas à educação, faz uma opção, e esta reforma foi comprometida com o retrocesso que condenou nossas juventudes a continuarem em uma situação de não acesso ao ensino médio, última etapa da educação básica, conforme nos mostram os dados a seguir.

Tabela 1 - Matrículas ensino médio – rede estadual RS²



² As tabelas 1, 2, 3, 4, foram retiradas do Caderno do Observatório da Educação Pública no Rio Grande do Sul, levantamento realizado pela Comissão de Educação na Assembleia Legislativa do RS.

Tabela 2 - Número de escolas da rede estadual de ensino



Fonte: INEP-Censo Escolar 2022

Os dados das tabelas 1 e 2 mostram o declínio na oferta de matrículas do ensino médio, bem como do fechamento de escolas.

Quando a reforma ocorreu, o discurso do MEC – Ministério da Educação era para organizar esse ensino médio, na verdade, nós precisávamos era ouvir os protagonistas deste ensino médio.

O discurso que defende a “reforma do ensino médio” urgente, fortemente, por medida provisória, suprime o debate social e a manifestação democrática. Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e de viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado currículo atual e, consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico: na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais satisfaça, concedendo-lhe o chamado “protagonismo juvenil”, no estabelecimento da escola de tempo integral (MOURA e FILHO, 2007, p. 119).

Neste discurso para implementação da reforma do ensino médio, através da Lei 13.415 de fevereiro de 2017, temos alguns pontos a retomar: a falácia da escolha dos jovens.

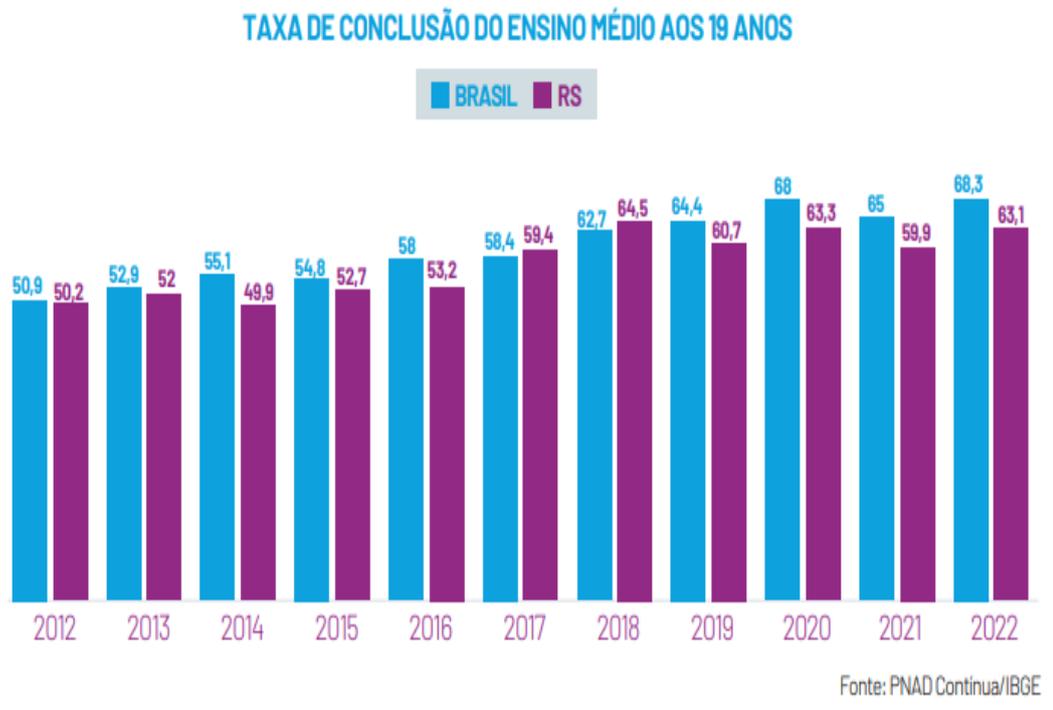
O que dizia o MEC é que os itinerários formativos que são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho,

é que os estudantes poderiam escolher sua trajetória dentro da escola. A propaganda oficial divulgou em 2017 e 2018 que os jovens poderiam escolher o que gostaria de cursar no ensino médio, a realidade: quem define os itinerários são os sistemas de ensino e as escolas.

A partir disto, o que estiver neste menu de ofertas é o que o jovem pode escolher, somente estes. Não procede que o aluno escolhe. Se o estudante optar por um itinerário que não está disponibilizado, não tem! Falta estrutura nas escolas para essas “escolhas”, falta de políticas públicas para impulsionar o protagonismo juvenil, falta de investimentos, falta de formação para os professores e baixos salários obrigam professores a trabalhar em diferentes profissões para seu sustento.

Um segundo ponto é o da evasão, uma ferida aberta desde o ensino fundamental na educação pública em nosso país. O fato de termos uma grande evasão no ensino médio diz muito da organização do ensino fundamental, dos desafios desta etapa, também.

Tabela 3 - Taxa de conclusão do ensino médio



A taxa de conclusão do ensino médio aos 19 anos é de 63,1% em 2022. A falta de possibilidade das nossas juventudes concluírem o ensino médio diz muito sobre a continuidade de seus estudos no ensino superior, põe em xeque a estrutura da escolarização pública no Brasil. A EC – Emenda Constitucional 59 de 2009 tornou

obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos, porém a realidade é que os jovens cursam o ensino médio até 27 anos ou mais.

A defasagem idade-escolaridade inicia já no ensino fundamental e o jovem, por diferentes motivos, se atrasa.

Tabela 4 - Distorção idade-série no RS

Etapa	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Anos Iniciais do EF	16.8%	15.6%	14.5%	14.2%	13.2%	12.8%	12.8%	12.2%	7.7%	5.6%
Anos Finais do EF	33.9%	34.5%	34.8%	34.2%	34.9%	34.2%	33.6%	33.5%	29.4%	25.2%
Ensino Médio	31.3%	29.5%	29.4%	33.7%	36.5%	38.1%	33.4%	33.9%	29.6%	29%

Fonte: INEP - Censo Escolar 2022

A distorção idade-série nos anos finais do ensino fundamental no RS, em 2022, é de mais de 25%. No ensino médio chega a quase 30%. É uma taxa muito alta.

Quando o jovem se afasta dos estudos no ensino fundamental, isto terá um impacto e atrasará sua entrada no ensino médio, fazendo com que esse jovem acabe escapando da faixa de obrigatoriedade que a Emenda Constitucional 59/2009, em tese, garante.

O ensino médio tem que ser pensado como última etapa da educação básica, mas, sobretudo, com um olhar voltado para a etapa anterior, o ensino fundamental, e a etapa posterior, o ensino superior. A continuidade dos estudos no ensino superior é outra barreira, ainda temos mais de 80% das vagas do ensino superior concentradas na iniciativa privada. O que está em jogo para a melhoria do ensino médio dialoga com investimento na educação pública.

Um outro ponto que se impõe neste debate é a situação social das nossas juventudes. Conforme (RAWLS, 2008) todos devem ter o mesmo ponto de partida, as mesmas condições, sem isso não se pode falar em justiça social e direitos iguais.

Justiça como equidade, respeito a igualdade de direitos, significa dar às pessoas o que elas precisam para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades.

Para isso é necessário um acordo sobre os princípios de justiça, como o princípio da equidade, isso inclui o reconhecimento de determinantes sociais, como as diferentes condições de vida das nossas juventudes.

A partir da contrarreforma do ensino médio iniciou-se um discurso falacioso contra as nossas juventudes, os responsáveis desta contrarreforma afirmando que basta que os jovens queiram para transformarem suas vidas, isso a partir do empreendedorismo, da educação financeira, como se toda uma estrutura social, desigual e injusta socialmente, não pesasse sobremaneira.

Resgatar uma gestão educacional democrática

É preciso falar em educação democrática. Dentre os retrocessos que acompanharam a contrarreforma do ensino médio, estão os princípios de uma gestão educacional com valores democráticos.

Os anos de 2016 a 2022 produziram uma derrocada nos avanços históricos da educação pública. Gestão democrática, eleição de diretores, projeto político pedagógico, fomento as atividades de conselhos de classe, conselhos escolares, elaboração de um currículo que contemple todas as vicissitudes de uma rede de ensino ou de uma escola, foram solapados. Vivemos um período de retrocessos. É neste contexto que a contrarreforma do ensino médio ocorre e é implantada.

A gestão democrática foi uma das maiores perdas deste último período no Rio grande do Sul e no Brasil, junto com isso a democracia foi sendo desvalorizada no cenário nacional.

A gestão democrática escolar tem sido uma incógnita que nos inquieta e que nos desafia a pensá-la e discuti-la permanentemente. A partir do que ARENDT (2009) nos convida e instiga a refletir, podemos nos questionar: a escola é um espaço público? A educação é um direito que todos devem ter? O político deve ter um sentido básico para a existência da escola? Participação e democracia são noções que fazem algum sentido para o espaço público da escola? E por último, o poder petrifica a escola impedindo que esta articule diferentes formas de organização? A escola é um lugar de reprodução cultural e por onde passam diferentes pontos de vista e, este, é o nosso desafio, pensar uma escola plural, participativa, para isso convidativa, aberta a novas possibilidades. (BAIRROS; BATISTA, 2016)

A eleição de diretores, outro pilar da gestão educacional democrática, está duramente ameaçada. Alguns números elucidam este movimento que não vem de agora, mas já está enraizada na cultura educacional brasileira.

Precisamos retomar este debate. Em qual momento abrimos mão da eleição de diretores? No PNE – Plano nacional de Educação - a estratégia 19.1 apresenta critérios técnicos de mérito e desempenho para a nomeação de diretoras e diretores. Esse debate não ocorreu em nível nacional ou em fóruns de educação, tampouco existe uma posição oficial a partir do Ministério da Educação. Todavia a meta 19 foi aprovada através da lei 13.005 de 2014, e sem debates. Nosso objetivo é retomar um as razões pelas quais a indicação é a forma mais utilizada. O que há por trás da indicação dos diretores? O que está em jogo?

Em nosso estudo, que toma por base Municípios e Estados do Brasil, entendemos a relevância que a eleição de diretores, realizada pelos pares da escola e comunidade escolar pode oferecer no rompimento com práticas clientelistas que permeiam a sociedade brasileira.

Tabela 5 - Indicação de diretores em municípios brasileiros

	Municípios	Percentual
Indicam os diretores	4416	79,3
Não indicam	927	16,6
Recusou responder	1	0
Não responderam	226	4,1
Total	5570	100,0

Fonte: IBGE/MUNIC (BRASIL, 2018). Elaboração da autora.

Tabela 6 - Eleição de diretores em Municípios brasileiros

	Municípios	Percentual
Realizam eleições de diretores	1045	18,8
Não realizam eleições de diretores	4298	77,2
Recusa em responder	1	0
Não responderam	226	4,1
Total	5570	100

Fonte: IBGE/MUNIC (BRASIL, 2018). Elaborado pela autora.

Em contraposição à proposta da meta 19 do PNE, e de um processo de superação das indicações, o que observamos na realidade brasileira é que a meta se refere a critérios técnicos e não estimula a participação da comunidade na vida escolar. O que nosso estudo mostra é que nos Estados e Municípios permanecem as indicações.

Considerações finais

Os descaminhos de uma trajetória que ainda estamos traçando... O ensino médio no Brasil não dialoga com direito à educação. O direito à educação ou os direitos historicamente assegurados não estão sujeitos a negociação política ou ao cálculo dos interesses sociais. Direito é direito!

O ponto de partida é o reconhecimento das desigualdades econômicas, logo, uma reforma deveria prever e reconhecer as diferenças sociais e os menos favorecidos economicamente no Brasil. Todos que estão no ensino médio têm que ter o direito de estudar em pé de igualdade com aqueles que estão no ensino privado, por exemplo.

Para falarmos em direito ao ensino médio, precisamos falar sobre o ponto de partida que RAWLS (2008) aborda em seu livro uma teoria da justiça. O ponto de partida se não for igual para todos, não se pode falar em justiça. Não há justiça com pontos de partida absolutamente diferenciados.

Dito isto, o ensino médio, última etapa da Educação Básica é um processo pelo qual os jovens precisam passar para concluir sua trajetória desde a educação infantil, ensino Fundamental. O ensino médio prepara esse jovem para sua continuidade na formação no ensino superior.

A educação básica tem compromisso com a continuidade dos estudos, preparar os jovens para um trabalho, uma carreira, mas para além disso, o ensino médio deve ter como princípio de justiça, a continuidade dos estudos no ensino superior. Falar em ensino médio é pensar sim, no acesso ao ensino superior, em um jovem que possa escolher se ele dará continuidade aos seus estudos ou não. Isto tem que estar no seu horizonte como perspectiva, tem que ser trabalhado ao longo da educação, não podemos mais viver em um país que, para alguns está colocado a possibilidade de continuidade dos estudos no ensino superior, para outros um mercado de trabalho, uma mão de obra barata, em um mercado que não existe.

Este é o anúncio denúncia que queremos recolocar no debate. Pensar o ensino médio hoje é investir no futuro de gerações hoje condenadas ao mínimo. Uma sociedade justa deve reconhecer que as desigualdades econômicas são definidoras, logo, para que todos possam estudar partindo de um ponto de igualdade, as condições precisam ser efetivadas.

Pensar em uma estrutura que contemple uma formação realmente integral com música, teatro, dança, cinema para além de português e matemática, carece primeiramente estruturar as escolas. Por último, não havia necessidade de uma reforma do ensino médio no Brasil, não sem escutar os protagonistas, os jovens, mas também professores e pesquisadores do tema.

Referências

BAIRROS, M. BATISTA, N. Material produzido para o **Curso de Extensão Gestão Democrática: da avaliação ao planejamento nas escolas estaduais do RS** que foi organizado pelo Núcleo de Estudos de Políticas e Gestão da Educação da FAGED/UFRGS.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp: Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

COSTA, S. D. M. PAIVA, K. C. M. (2021). **Juventude e Trabalho: um Estudo Bibliométrico com Pesquisas Brasileiras sobre Jovens Aprendizes**. Revista Horizontes Interdisciplinares da Gestão, 5(1), 1-17.
<http://old.unihorizontes.br/fnh/hig/index.php/Hig/article/view/110>

DARDO, Pierre. LAVAL, Christian. Anova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1ª edição. São Paulo. Editora Boitempo, 2016

ESPING-ANDERSEN, G. **As três economias políticas do welfare state**. Lua Nova (24) • Set 1991. Acesso em <https://doi.org/10.1590/S0102-4451991000200006>
KERSTENETZKY, C. **Sobre a “Crise” do Estado de Bem-Estar: Retração, Transformação Fáustica ou o Quê?** DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 55, n. 2, 2012, pp. 447 a 485.
MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. **A Reforma do Ensino Médio: Regressão de direitos sociais**. Revista Retratos da Escola, v. 11, n. 20, pp. 109 – 129, 2017.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO RIO GRANDE DO SUL. **Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia**, Assembleia Legislativa do RS.2023

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Ensino Médio: desigualdades em escolas públicas do Rio Grande do Norte

10.35819/scientiatec.v11i1.7228

Dante Moura¹

Resumo: O texto trata de pesquisa realizada com estudantes de distintos tipos de ensino médio (EM) de escolas públicas da esfera estadual e federal situadas no estado do Rio Grande do Norte, Brasil. Partindo de uma problematização acerca da desigualdade e da dualidade inerentes a essa etapa educacional em âmbito nacional, o artigo tem como objetivo buscar nexos entre o tipo de EM frequentado, a rede na qual se estuda e a condição de estudante trabalhador com as expectativas anunciadas por esses estudantes sobre o prosseguimento de estudos em nível superior. A pesquisa foi desenvolvida entre 2014 e 2017 (IFRN/PPGEP, 2018), orientando-se pelo materialismo histórico-dialético e se inscreve como exploratória, sob a abordagem qualitativa. Conclui-se, considerando-se o campo empírico da pesquisa e seu recorte temporal, que o EM Integrado aos Cursos Técnicos de Nível Médio, os quais são proporcionados a uma pequena parcela da população têm a capacidade de gerar maiores expectativas de acesso ao ensino superior do que o EM Propedêutico, oferecido em muito maior escala, reiterando a desigualdade e a dualidade nesta etapa educacional.

Palavras-chave: Ensino Médio; Ensino Médio integrado; dualidade educacional.

Resumen: El texto trata de una investigación realizada con estudiantes de diferentes tipos de enseñanza secundaria (ES) en escuelas públicas del nivel estatal y federal ubicadas en el estado de Rio Grande do Norte, Brasil. A partir de una problematización sobre la desigualdad y dualidad inherente a esta etapa educativa a nivel nacional, el artículo pretende buscar vínculos entre el tipo de ES a la que se asiste, la red en la que se estudia y la condición de estudiante trabajador con las expectativas que anuncian estos estudiantes sobre la realización de estudios de educación superior. La investigación se desarrolló entre 2013 y 2017 (IFRN/PPGEP, 2018), guiada por el materialismo histórico-dialéctico y se considera exploratoria, con un enfoque cualitativo. Se concluye, considerando el campo empírico de investigación y su marco temporal, que la ES Integrada a Cursos Técnicos de Nivel Secundario, que se imparten a una pequeña porción de la población, tienen la capacidad de generar mayores expectativas de acceso a la educación superior que las ES Propedéutica, ofrecida a una escala mucho mayor, reiterando la desigualdad y dualidad en esta etapa educativa.

Palabras-clave: enseñanza secundaria; enseñanza secundaria integrada; dualidad educativa.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se constitui em um recorte de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo geral analisar como os programas e ações educacionais desenvolvidos no Ensino Médio (EM) em escolas públicas estaduais e federais do estado do Rio Grande do Norte (RN), as condições de trabalho, a formação inicial e continuada dos docentes e dos gestores e as práticas educativas, nos diversos tipos de oferta dessa etapa educacional, se relacionam com a formação proporcionada aos estudantes.

¹ IFRN, E-mail: dantemoura2014@gmail.com

A pesquisa foi realizada entre 2014 e 2017 e recebeu financiamento proveniente do Edital FAPERN/CAPES 01/2013, Apoio aos Programas de Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Rio Grande do Norte. Foi desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)² (IFRN/PPGEP, 2018).

A pesquisa teve como campo empírico 14 escolas públicas do RN, sendo 10 estaduais e 4 *campi* do IFRN. Neste artigo, a partir de uma problematização inicial acerca do EM proporcionado à população brasileira, nos debruçaremos sobre parte dos dados produzidos com o objetivo de buscar nexos entre o tipo de EM frequentado, a rede na qual se estuda e a condição de estudante trabalhador com as expectativas anunciadas por esses estudantes sobre o prosseguimento de estudos em nível superior.

Para apresentar a discussão, além desta introdução, o artigo está dividido em quatro outras partes: delineamento da pesquisa; problematização acerca do ensino médio; o estudante do ensino médio no RN e o ensino superior: expectativas e realidade; e considerações à continuidade do debate.

DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa buscou orientar-se pelo materialismo histórico-dialético para analisar a realidade concreta na qual se insere a dualidade da educação e, mais especificamente, do EM brasileiro, sob a hegemonia do capital, visando produzir conhecimentos que possam contribuir para tensionar essa realidade em direção a uma educação efetivamente igualitária.

Metodologicamente, a pesquisa se enquadra na categoria exploratória, sob a abordagem qualitativa, permitindo ao pesquisador analisar criticamente a realidade investigada e, dessa forma, descrever e analisar a complexidade do objeto de estudo. Nesse sentido, o enfoque qualitativo está relacionado com a indissociável vinculação entre a realidade analisada e os sujeitos envolvidos no processo, cuja relação

² Em razão de seu período de realização, a pesquisa não discute os efeitos produzidos pela atual reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017 e dispositivos complementares), embora façamos algumas referências a ela.

dinâmica exige interpretação e atribuição de significados à luz da teoria que orienta a análise (Yuni; Urbano, 2005).

Para a coleta e produção de dados, foram elaborados e aplicados questionários aos docentes, gestores e estudantes concluintes do EM das escolas investigadas, a partir das seguintes categorias, dentre as quais, neste artigo, priorizamos a terceira e a última:

- Formação inicial e continuada de professores;
- Condições do trabalho docente;
- Trajetória acadêmica e condições socioeconômicas dos estudantes;
- Políticas e programas em desenvolvimento no EM;
- Tipos de EM no ensino público do RN.

Quanto ao EM no RN, elaboramos o Quadro 1 para melhor situar o leitor. Nele, estão os dados de matrícula, funções docentes e quantidade de estabelecimentos de ensino, por dependência administrativa, nos anos de 2010, quando o projeto foi elaborado, e 2016, quando concluímos a produção dos dados.

QUADRO 1 – Ensino Médio do RN³: matrícula, funções docente e estabelecimentos de ensino, por dependência administrativa, em 2010 e em 2016

Dependência administrativa	Matrícula		Funções docente		Estabelecimentos de ensino	
	2010	2016	2010	2016	2010	2016
Total	145.943	126.545	7.028	6.794	442	435
Federal	6.509	10.642	734	1.119	16	21
Estadual	119.331	98.734	4.549	4.347	293	281
Municipal	33	-	12	-	1	-
Privada	20.070	17.169	1.733	1.619	132	133

Fonte: Censos da Educação Básica de 2010 e de 2016.

Ao analisar o Quadro 1, constatamos que a Rede Estadual de Educação do RN (Rede Estadual) é a principal responsável pelas matrículas no EM e que, no período abrangido pela pesquisa, a matrícula total no EM diminuiu, mas que, na esfera federal, houve aumento percentual significativo, acompanhando o movimento que ocorreu em âmbito nacional, em decorrência da expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), doravante Rede Federal.

³ Não inclui matrículas da EJA.

Entretanto, mesmo tendo crescido na Rede Federal, a matrícula continua sendo pequena quando comparada à estadual.

As 10 escolas estaduais e 4 federais que constituem o campo empírico da pesquisa estão distribuídas por todas as 4 mesorregiões do estado do RN: Oeste Potiguar (EE01, EE02 e IF01), Central Potiguar (EE03 e EE04), Agreste Potiguar (EE05 e IF02) e Leste Potiguar (EE06, EE07, EE08, EE09, EE10, IF03 e IF04), abrangendo 8 microrregiões e 9 municípios. Dessa forma, apesar de não ter caráter censitário, o estudo abrangeu todo o estado.

No Quadro 2, apresentamos a distribuição dos sujeitos da pesquisa por rede e por escola investigada, aos quais foi aplicado um questionário específico para cada segmento e rede de ensino.

QUADRO 2 – Distribuição quantitativa dos sujeitos que responderam aos questionários, por escola e por rede.

Rede	Escola	Estudantes	Gestores	Docentes
Estadual	EE01	134	2	8
	EE02	90	2	19
	EE03	50	1	13
	EE04	58	7	6
	EE05	36	3	7
	EE06	121	5	14
	EE07	91	2	8
	EE08	66	2	7
	EE09 ⁴	79	3	14
	EE10	122	5	13
Federal	IF01	18	6	21
	IF02	20	3	18
	IF03	28	3	7
	IF04	86	2	18
Total Geral		999	46	173

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da equipe da pesquisa.

Feita essa breve caracterização da pesquisa, a seguir discutiremos a problemática do ensino médio nos anos 2000 a partir de dados produzidos pesquisa.

⁴ Apenas nesta escola da Rede Estadual 15 estudantes informaram cursar o ensino médio integrado a um curso técnico de nível médio na modalidade EJA. Neste artigo, optamos por não os incluir na análise tendo em vista a pequena representatividade em relação ao total de participantes. Em outros estudo mais específicos, eles serão levados em consideração.

PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DO ENSINO MÉDIO

Para discutir a problemática educacional em geral e, em particular, do EM, é necessário compreender que não tem sua gênese no próprio sistema educativo, mas é fruto da totalidade social na qual esse e os demais complexos que integram a sociedade estão inseridos.

Portanto, o complexo educacional não é autônomo em relação aos demais, mas constrói-se, historicamente, na relação com os demais, de forma interdependente. Nesse sentido, ao se referir ao pensamento de Marx e Engels acerca da educação, Lombardi afirma que foi em decorrência da impossibilidade de “entender a problemática educacional em si mesma” (Lombardi, 2010, p. 319), devido a sua imbricação com o modo de os seres humanos produzirem a própria existência, que Marx e Engels “acabaram formulando a necessária união da instrução com o trabalho material” (Lombardi, 2010, p. 319). Ou seja, a educação tem como determinação central a base material da sociedade: a forma como ocorre a produção da existência humana por meio do trabalho.

A sociedade capitalista, na qual vivemos, funciona de modo a preservar o seu metabolismo, garantindo a reprodução ampliada do capital, que se nutre da divisão social e técnica do trabalho, valorizando sua dimensão intelectual (associada ao trabalho complexo) em detrimento do trabalho manual (e simples). O sistema educacional, submetido à lógica do capital, opera no sentido de formar para o trabalho complexo, em menor quantidade, e para o simples, em larga escala, pois isso é funcional ao modo hegemônico de produção que depende da combinação entre os dois tipos de trabalho.

A atual fase de desenvolvimento capitalista, que foi engendrada a partir da crise estrutural marcada pelo esgotamento do regime de acumulação taylorista/fordista nos anos 1970, resultou na gênese da acumulação flexível/toyotismo.

Nessa nova fase do capitalismo, há cada vez mais incorporação de ciência e de tecnologia aos processos produtivos flexíveis que demandam por trabalhadores mais qualificados, mas, os postos de trabalho gerados para esse tipo de trabalhador não ocorrem em larga escala, especialmente, nas economias periféricas, onde a

demanda por força de trabalho altamente qualificada (cara) é muito menor do que por força de trabalho pouco ou semiquificada (barata).

Nessa direção, o capital faz uma integração/combinção do uso de ciência e tecnologia nos processos produtivos com tipos distintos de força de trabalho, conforme a demanda de produção de um determinado momento ou realidade socioeconômica.

Sobre isso, concordamos com Kuenzer (2011), para quem

Essa combinação, princípio basilar do toyotismo, é a essência da flexibilização. Assim é que, para assegurar a competitividade, e, portanto, a margem de acumulação, as firmas buscam, ao longo das cadeias produtivas, a combinação ótima (nunca máxima, pois esta compromete o custo final do produto) entre investimento em ciência e tecnologia e consumo de trabalho humano. A estratégia é a do aumento de produtividade através da integração dos sistemas de produção e não a da mera implantação da automação; esta, quando adotada, é definida a partir das necessidades da integração (Kuenzer, 2011, p.46).

Em outro texto, no qual Kuenzer (2017) continua desenvolvendo esse raciocínio acerca do regime de acumulação flexível, a autora também trata de suas implicações para a qualificação dos trabalhadores e afirma:

São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil.

Se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas (e desiguais) de qualificação dos trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias da aprendizagem flexível, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação (Kuenzer, 2017, p. 340, grifo nosso).

Dessa forma, o sistema produtivo nutre-se e, ao mesmo tempo, alimenta a divisão técnica do trabalho e demanda do sistema educacional que se organize de forma a alimentar essa azeitada engrenagem, (re)produzindo a histórica dualidade estrutural educacional, explicitando que essa não é fruto, apenas, da escola ou do sistema educacional, mas da sociedade dual/cindida em que vivemos.

Portanto, romper completamente com essa dualidade estrutural da educação escolar não depende apenas do sistema educacional, mas da superação do modo de produção vigente.

Isso não significa que desde a educação deva-se esperar que ocorra antes a superação do modo de produção vigente para, somente depois, se construir uma escola compatível com o novo modo de produzir a existência humana, ou seja, é preciso atuar em meio às contradições do capitalismo no sentido de produzir movimentos que contribuam para o rompimento da dualidade educacional, o que também contribuirá para a transformação desse modo hegemônico de produção porque “o novo nasce dos escombros do velho”, conforme deixa claro Marx (2000), em “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”.

Como só podemos transformar o que conhecemos, é fundamental problematizar o quadro no qual se insere o EM como palco privilegiado de disputas por concepções de formação humana, por se tratar da última etapa da educação básica, a única, do ponto de vista constitucional, à qual a população tem ou deveria ter acesso.

Segundo a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional vigente (Brasil, 1996), doravante LDB, o EM “tem por finalidade 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, n.p, grifo nosso). Essa expressão genérica da LDB sobre o EM sintetiza muito bem o que Saviani (1997) denomina de Lei minimalista, que foi fruto de disputas por projetos societários distintos, mas que tinha um hegemônico, o do capitalismo em tempos de avanço da acumulação flexível, da globalização econômica e do neoliberalismo, sendo esse o braço político da tríade inseparável e que almejava promover (e conseguiu) avanços em direção à desregulamentação, descentralização e privatização na perspectiva do *Estado Mínimo*.

Assim, nessa finalidade genérica do EM cabe qualquer proposta, coerentemente com a ideia neoliberal de desregulamentação. É óbvio que a intenção era de submeter a formação proporcionada pelo EM às determinações do mercado, o que vem se confirmando nas últimas décadas, quando se construiu a hegemonia do pensamento empresarial privatista na educação (Freitas, 2018), dentre outras obras.

Entretanto, ao mesmo tempo, esse minimalismo permite disputar o sentido da educação em geral e do EM, em particular, a partir de uma racionalidade para além

do mercado. É nesse sentido, que o EM vem crescendo como palco de intensas disputas sobre concepções antagônicas de formação: formação para e pelo mercado *versus* formação humana integral.

Assim, desde uma perspectiva contra-hegemônica, é possível pensar um currículo orientado para a formação plena dos sujeitos, uma formação humana omnilateral, politécnica e unitária, tendo como dimensões indissociáveis e eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, de modo a contribuir para que o sujeito compreenda a complexidade da sociedade em que está inserido e, dessa forma, possa dela participar ativamente em suas dimensões política, econômica, cultural e social (Ciavatta, 2014; Ciavatta; Ramos, 2012; Kuenzer; Moura, 2023).

Nesse processo de disputa, a hegemonia é do mercado, de forma que, apesar das *pequenas conquistas*, não há avanços significativos na direção de um EM unitário e igualitário para todos. Na verdade, não podemos, no Brasil, falar de um EM, mas temos que discutir os ensinos médios, posto que o acesso a essa etapa educacional não é igualitário nem universal, como consequência desses projetos societários em disputa (Ciavatta; Ramos, 2011; Moura; Lima Filho, 2019).

Por outro lado, não se pode perder de vista que representa um avanço, ainda que limitado, a expressiva ampliação da oferta do EM nas últimas décadas, impulsionada pela Constituição Federal de 1988, pela atual LDB, mesmo com os problemas já discutidos, e pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 (Brasil, 2009), que trata da educação obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

Na Tabela 1, considerando o recorte temporal da pesquisa, apresentamos a evolução das matrículas no EM entre 1991 e 2016.

TABELA 1 – Evolução da matrícula no ensino médio *regular*⁵ (1991, 2004, 2013 e 2016)⁶

Matrículas no ensino médio <i>regular</i> por dependência administrativa	1991	2004	2013 ⁷	2016
Brasil	3.772.698	9.169.357	8.312.815	8.133.040
Federal	103.092	67.652	138.194	169.566
Estadual	2.472.964	7.800.983	7.046.953	6.897.145
Municipal	177.268	189.331	62.629	49.725
Particular	1.019.374	1.111.391	1.065.039	1.014.614

Fonte: INEP/MEC

A Tabela 1 informa que o crescimento da matrícula no EM, entre 1991 e 2004, portanto, em 13 anos, foi de 143,1%, sendo, fundamentalmente, de responsabilidade dos estados essa ampliação, onde o aumento das matrículas, nesse período, foi de 215,4%, enquanto entre 1991 e 2005, o crescimento populacional na faixa etária de 15 a 17 anos foi de 14,8% (Costa, 2013).

Ao mesmo tempo, a matrícula na esfera federal foi sensivelmente reduzida como consequência da política educacional do governo federal de 1995 a 2002 que, por meio da reforma da EP, promoveu a separação obrigatória entre o EM e a EP via Decreto nº 2.208/1997⁸.

Cabe-nos observar que o maior quantitativo de matrícula ocorreu em 2004 e que, em 2005, diminuiu. Apesar de não constarem na Tabela 1, os censos posteriores a 2005⁹ revelam que, desde então, a diminuição é contínua.

No período de 2004 a 2016, a esfera estadual manteve-se como principal responsável pela matrícula do EM e a alteração na esfera privada foi pouco significativa. Não obstante, na esfera federal, a matrícula foi ampliada em 101,3%, fruto, inclusive, da política educacional desencadeada de 2003 a 2015 que revogou,

⁵ Necessário pontuar que, ao situar a obrigatoriedade na faixa etária dos 4 aos 17 anos, ao invés de tornar obrigatória a garantia do acesso de toda a população à educação básica em sua totalidade, esse dispositivo exclui as pessoas com mais de 17 anos de idade em que se insere grande parte do público da EJA.

⁶ Não inclui a modalidade EJA. Grifamos em negrito em todo o texto quando se refere à EJA para destacar nossa discordância com o termo, o qual, traz implícito mais um preconceito contra o público da EJA, colocando-o como *Irregular*.

⁷ Inclui as matrículas do Normal/Magistério e do ensino médio integrado à educação profissional, assim como na coluna de 2016.

⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso: 05 jun.2016.

⁹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso: 05 jun. 2016.

em 2004, o Decreto nº 2.208/1997 e a Portaria nº 646/1997¹⁰, permitindo a integração entre o EM e a EP favorecendo sua ampliação nessa esfera. Além disso, a expansão da Rede Federal, a partir de 2005, também vem contribuindo para o aumento da matrícula do EM integrado aos cursos técnicos de nível médio (EMI).

Apesar desse avanço significativo, ainda está longe a universalização do acesso dos jovens entre 15 e 17 anos ao EM. A própria Meta 3 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) reconhece isso ao colocar como horizonte: “Garantir, até 2024, que 85% dos jovens de 15 a 17 anos estejam no Ensino Médio”, (Brasil, 2022), o que, inclusive, não deverá ser cumprido

Ainda mais grave é o fato de que, conforme já afirmamos, existem vários tipos de EM cujo acesso é vinculado à condição de classe/fragmento de classe dos estudantes e de suas famílias. Sendo assim, não é o mesmo tipo de EM no qual estudam os filhos das famílias dos estratos que ocupam melhor posição na hierarquia socioeconômica e os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida.

A partir dos dados do INEP sobre o Censo da Educação Básica, identificamos dois grandes tipos de EM: *Regular* e Modalidade EJA, mas ambos são subdivididos. Assim o *Regular* abriga: o Propedêutico (diurno e noturno); o Normal/Magistério e o EMI. Ou seja, na denominada oferta *Regular* há quatro tipos de EM os quais se multiplicam em razão da possibilidade de serem ofertados nas distintas dependências administrativas: estadual, federal, municipal e privada. Já a EJA é subdividida em: Propedêutico e EMI-EJA, e igualmente ao *Regular*, pode ser oferecido nas quatro dependências administrativas.

Além disso, há vários programas dirigidos ao EM. Somente programas de abrangência nacional que tiveram maior protagonismo até a metade dos anos 2010 podemos citar, considerando o recorte temporal da pesquisa, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi) e o Programa Mais Educação, os quais alcançaram matrículas significativas. Somente no ProEmi a matrícula total em 2013 foi de “[...] 3.721.725 estudantes, ou seja, 47,4% da matrícula do EM regular, propedêutico e diurno” (Moura; Lima Filho, 2017, p. 93).

Além dos programas nacionais, há os específicos de cada rede estadual, de modo que se amplia essa multiplicação de tipos de EM, interferindo diretamente na

¹⁰ Esta Portaria do MEC determinou que, a partir de 1998, a oferta do EM no âmbito da Rede Federal fosse, no máximo, 50% da que havia sido proporcionada em 1997. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso: 05 jun. 2016.

gestão administrativa, pedagógica e nos investimentos feitos nas escolas por eles abrangidos, portanto, diferenciando-os e, mais do que isso, potencializando a fragmentação e a desigualdade entre os ensinos médios, o que fortalece a histórica dualidade estrutural da educação brasileira (Ciavatta; Ramos, 2011).

Por outro lado, o EMI desenvolvido nos institutos federais e em algumas redes estaduais vem se constituindo como um espaço de disputa por uma concepção de formação humana integral no âmbito do EM. Isso não significa que haja materialização plena dessa concepção nesses espaços, mas a disputa está colocada, o que é um avanço, conforme discutido em Frigotto (2018) e Kuenzer e Moura (2023), dentre outros.

Conforme já evidenciamos, a desigualdade de acesso, a fragmentação e a dualidade no EM brasileiro é histórica e, portanto, marcada por disputas, pequenos avanços e retrocessos.

Nessa perspectiva, Ciavatta e Ramos (2011), sintetizam o caráter histórico da dualidade e da fragmentação do EM e da EP, afirmando que a

Dualidade e fragmentação no ensino médio e na educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas suas raízes sociais – a estrutura secular da sociedade de classes e de implantação do capitalismo. Uma visão da totalidade social evidencia o sentido da disputa do consenso na sociedade e dos recursos públicos para a educação profissional reduzida ao mercado ou a travessia acidentada para a educação unitária, omnilateral, politécnica, de formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional como política pública (Ciavatta; Ramos, 2011, p.27).

A questão da desigualdade, dualidade e fragmentação no EM é muito complexa, de forma que não é nossa pretensão esgotar sua discussão neste texto¹¹. Para a finalidade deste artigo, optamos apenas por situá-la brevemente em um plano mais geral nesta seção e, na próxima, discutir dados da pesquisa diretamente relacionados ao tema que vão ao encontro dessa dualidade, fragmentação e desigualdade na formação dos estudantes.

Nessa direção, anunciamos como limitação deste estudo o fato de que não analisaremos o conjunto de programas nacionais e estaduais que incidem sobre o EM, mas apenas os grandes tipos considerados nas sinopses estatísticas sobre a Educação Básica publicadas pelo INEP, já mencionados anteriormente. Separamos

¹¹ Para aprofundamento, sugerimos a leitura de Moura e Lima Filho (2019), disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13043>.

apenas o EM Noturno e o agrupamos com a modalidade EJA em razão das características semelhantes de seus sujeitos

O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO DO RN: EXPECTATIVAS E REALIDADE

Passando à análise dos dados produzidos na pesquisa, discutiremos, neste artigo, duas perguntas formuladas aos estudantes posto que suas respostas são significativas para alcançar o objetivo anunciado na Introdução.

A primeira pergunta foi destinada a todos os estudantes e versou sobre o que planejavam fazer após a conclusão do EM, dando-lhes três opções: inserção no mundo do trabalho, fazer um curso técnico de nível médio, posto que a maioria do EM não é profissionalizante; ingressar no ensino superior. O estudante podia marcar mais de uma opção, inclusive, as três. Já podemos adiantar, mas vamos aprofundar a análise posteriormente, que em todos os tipos de EM nas duas redes investigadas os estudantes incluíram majoritariamente em suas respostas que pretendiam ingressar no ensino superior (ES), mesmo que também tenham marcado outra(s) opção(ões).

Em outras palavras, a absoluta maioria dos estudantes, após concluir o EM, tem como expectativa de trajetória o ingresso no ES (81,3%). Quando essa pergunta foi respondida pelos estudantes que declararam trabalhar enquanto cursavam o EM, esse percentual foi de 75,2%, também muito alto.

A segunda pergunta foi destinada apenas aos estudantes trabalhadores e tinha como finalidade saber em que trabalhavam. As respostas a essas duas perguntas estão sintetizadas no Quadro 3.

Para fins de análise, agrupamos os estudantes da Rede Federal em dois tipos de EM: EMI e EMI-Proeja; e para os da Rede Estadual, dividimos em três grupos: Diurno, EMI e Ofertas Noturnas. Lembramos que nas ofertas Noturnas estão tanto os discentes do noturno como os estudantes da modalidade EJA, uma vez que esses dois grupos apresentam uma certa homogeneidade, como por exemplo, maior incidência de estudantes-trabalhadores e de idades mais elevadas, com 89% deles acima de 18 anos.

Adentrando a análise, de início ressaltamos que essa intenção expressa pela absoluta maioria dos estudantes de ingressar no ES após a conclusão do EM não necessariamente implicará em sua concretização. Infelizmente, para a maioria desses sujeitos, a expectativa será frustrada, posto que a taxa líquida de

escolarização no ES brasileiro era de 19,3%, em 2015, e a bruta, 36,9%¹². Além disso, a Meta 12 do PNE é de “Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos [...]” (Brasil, 2014, n.p). Ou seja, mesmo que a Meta 12 seja alcançada em 2024, as expectativas de grande parte desses sujeitos não serão concretizadas. Agrava essa situação o fato de que a Meta dificilmente será alcançada em razão do Ementa Constitucional nº 95/2016 (EC 95) (Amaral, 2016).

Não obstante, é importante esclarecer que, na análise desenvolvida a seguir, não debatemos se a trajetória mais importante e/ou adequada para todos os estudantes após concluir o EM é o ES, embora essa seja uma discussão importante.

Para este estudo, interessa estabelecer relações entre as expectativas declaradas, o tipo de EM frequentado pelo estudante trabalhador e a dependência administrativa da escola na qual estuda (estadual ou federal). Portanto, nosso foco de atenção não é nos percentuais em si, mas no grau de diferença entre eles, conforme o tipo de EM e/ou a rede em que estuda.

Os dados da pesquisa mostraram que 96,3% e 90 dos estudantes trabalhadores do EMI da Rede Federal e do EMI da Rede Estadual, respectivamente, disseram que pretendem cursar o ES logo após concluir o EM. Esse percentual também é elevado para os do EMI-Proeja da Rede Federal (84,6%). Enquanto isso, para os do EM Diurno da Rede Estadual essa expectativa foi de 72%. Finalmente, os estudantes trabalhadores das *Ofertas Noturnas* da Rede Estadual são os que têm menor expectativa de prosseguir os estudos em nível superior (59,7%). Esses dados podem ser visualizados no Quadro 3.

¹² Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-superior>. Acesso em: 06 mar. 2024.

QUADRO 3 – Quantitativo total de estudantes por rede e tipo de EM, estudantes trabalhadores, em que trabalham e expectativa de ingresso no ES após concluir o EM

Rede	Tipo de EM	Total/ Tipo de EM	Declararam que trabalham	Em que trabalham	Expectativa de ingresso no ES após EM
Estadual - 10 Escolas	Ofertas Noturnas	124 ¹³	77	33 - Serviços (predomínio de vendedor); 17 - Operário (predomínio indústria); 10 - Trabalho doméstico; 04 - Auxiliar administrativo; 04 – Autônomo; 04 – Estagiário; 02 – Aprendiz; 01 – Informática; 01 – Militar (9 não responderam)	46 (59,7%)
	Diurno	634	100	38 – Serviços (predomínio de vendedor); 13 – Aprendiz; 10 - Autônomo; 10 – Aux./Assist. Adm.; 8 - Trabalho doméstico; 04 – Estagiário; 02 – Autônomo; 01 - Setor Eletroeletrônico; 01 – Informática; 01 - Área jurídica (2 não responderam)	72 (72%)
	EMI	78	40	11 - Aux./Assist. Adm.; 10 - Estagiário (predomínio em atividades não vinculadas ao curso); 10 - Informática; 04 – Saúde; 02 - Serviços (vendedor); 02 - Setor elétrico (Cosern); 01 – Autônomo (todos responderam)	36 (90%)
	Não resp.	11	0	-	0 (0%)
Federal - 4 campi	EMI	115	27	13 - Bolsista IFRN (07 de iniciação científica e 06 de iniciação profissional); 09 - Estagiário, 07 na área do curso; 02 – Informática; 01- Autônomo (2 não responderam)	26 (96,3%)
	EMI-Proeja	37	13	07 - Serviços (predomínio de vendedor); 02 - Bolsista IFRN (iniciação profissional); 02 – Estagiário (área do curso); 01 – Autônomo; 01 - Músico profissional (2 não responderam)	11 (84,6%)

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos pesquisadores.

¹³ 106 estudantes do EM *Regular* Noturno e 18 da EJA

Buscamos identificar e analisar o que há de comum e o que diferencia esses grupos de estudantes.

Os dados nos permitem afirmar que, para os estudantes trabalhadores do EM participantes da pesquisa: a) nos cursos profissionalizantes há menos estudantes e eles têm maior expectativa de ingressar no ES; e b) nos cursos propedêuticos, há mais estudantes trabalhadores e eles têm menor expectativa de ingressar no ES. Esta afirmação será objeto de análise mais adiante.

Apesar de os quantitativos de estudantes participantes da pesquisa por tipo de EM não serem censitários (não era essa a intenção da pesquisa) vão ao encontro dos dados do Censo da Educação Básica de 2016 (Brasil, 2017b). No RN, a matrícula total do EM *Regular*, em 2016, foi de 126.545; dessas, 98.734 concentravam-se no EM Propedêutico estadual (78%), 10.642 (8,4%) no EMI federal e, apenas, 695 (0,5%) no EMI estadual (BRASIL, 2017)¹⁴. É verdade que a matrícula do Propedêutico inclui o EM Noturno, mas os dados desta pesquisa mostram que seu percentual é baixo (12,5%)¹⁵, de maneira que não afetam a afirmação feita no parágrafo anterior.

Passemos agora a analisar do Quadro 3. Além de perguntar se trabalhavam, questionamos também sobre renda per capita familiar, se trabalhava e, nesse caso, se tinham carteira assinada e qual o rendimento.

Na Rede Estadual, dos entrevistados afirmaram trabalhar 26,1% e, na Rede Federal, 26,3%. Também não houve diferenças significativas quanto à condição de carteira assinada. Em nenhum segmento, a quantidade de estudantes trabalhadores com carteira assinada alcançou 50%. A maior incidência foi de 45% entre os estudantes das Ofertas Noturnas, os quais têm idade mais elevada.

Com relação a essa situação em que a maioria trabalha sem carteira assinada, um primeiro olhar sinaliza para o predomínio da precarização das relações de trabalho. Não obstante, dada à especificidade de que, à exceção dos estudantes das Ofertas Noturnas, a maioria dos sujeitos da pesquisa tem até 18 anos de idade ou

¹⁴ Esse dado do RN não coincide com o nacional, em que, em 2016, a matrícula no EMI estadual foi de 246.516, ou seja, 3,03% do total do EM *Regular*, enquanto no EMI federal a matrícula alcançou 151.279, isto é, 1,9% do total do EM *Regular*. Importante observarmos que nas esferas estadual e federal, a matrícula no EMI é muito pequena quando comparada com o total do EM *Regular*, mas é bem superior na estadual.

¹⁵ Não encontramos no sítio da Secretaria de Educação do RN dados específicos sobre matrícula do EM Noturno. Tampouco a Sinopse de dados estatísticos do INEP, base de dados que utilizamos, apresenta a matrícula noturna separada da diurna. Mas a Sinopse mostra que a baixa matrícula no EM Noturno, inclusive, é uma realidade nacional.

pouco mais, temos que nos perguntar se eles deveriam realmente estar trabalhando com carteira assinada ou se deveriam ter o direito de somente estudar até concluir a educação básica, por volta dos 18 anos de idade. Trataremos disso um pouco mais adiante.

Tampouco houve diferença importante quanto aos rendimentos: 80% dos estudantes da Rede Federal e 85% de seus pares da Rede Estadual informaram renda familiar *per capita* de até 3 salários mínimos (SM). Quanto ao rendimento próprio dos estudantes trabalhadores, a semelhança permaneceu. Dos estudantes da Rede Federal, 72,5% informaram ter rendimento próprio de até 1 SM enquanto entre os estudantes trabalhadores da Rede Estadual o percentual foi de 74%. Apenas dentre os estudantes das *Ofertas Noturnas* há um percentual significativo de 29% que percebem na faixa de 1 a 3 SM, o que é bastante razoável posto que, dentre eles, 77,6% declararam jornada de trabalho de 6 horas ou mais, enquanto, entre os do diurno, 69% declaram ter jornada parcial.

A síntese é que os estudantes do EM público do RN participantes da pesquisa, independentemente do vínculo de matrícula com a esfera estadual ou federal, em sua grande maioria estão inseridos em famílias com baixo rendimento *per capita* e, quando trabalham, não têm carteira assinada e têm baixo rendimento.

As diferenças significativas somente apareceram, e de forma bastante intensa, quando eles informaram em que trabalham como se pode observar no Quadro 3.

Se observarmos os dois extremos quanto às expectativas de ingresso no ES, entre os matriculados no EMI da Rede Federal e nas Ofertas Noturnas da Rede Estadual, e compararmos as atividades em que disseram trabalhar os estudantes desses dois tipos de EM, é possível compreender melhor essas diferentes expectativas.

No EMI da Rede Federal, 22 dos 26 dos estudantes informaram trabalhar como bolsistas (7 de iniciação científica e 6 de iniciação profissional) ou fazendo estágio (7 na área do curso e 2 em área distinta)¹⁶.

¹⁶ Não vamos aqui aprofundar a discussão sobre a pertinência de considerar a atividade de bolsista como trabalho. Compreendemos que ela é trabalho, e que principalmente no caso de bolsa de iniciação científica, a consideramos como o trabalho de adquirir e de produzir conhecimento, aproximando os estudantes da dimensão intelectual e complexa do trabalho.

Sabemos que as atividades relativas às bolsas de iniciação científica (IC) e de iniciação profissional (IP) são realizadas na própria Instituição, de modo que o estudante não necessita trabalhar em lugar distante de onde estuda e submeter-se a deslocamentos cansativos e onerosos. As bolsas de IC são vinculadas ao trabalho de produção de conhecimento e no caso das bolsas de IP¹⁷ o estudante recebe alimentação e auxílio transporte. Quanto ao estágio, a atividade, em sua maioria, está diretamente vinculada aos processos formativos.

Evidentemente, essas atividades contribuem significativamente para viabilizar uma trajetória acadêmica que aproxima os estudantes da dimensão intelectual do trabalho, sem desconsiderar sua dimensão prática pela própria natureza dos cursos técnicos de nível médio.

Aqui é importante retomarmos a questão do trabalho sem carteira assinada. No caso desses estudantes que recebem bolsas cujas atividades desenvolvidas contribuem diretamente para a qualidade da formação, o fato de não ter que trabalhar com carteira assinada está longe de ser sinal de precarização. Ao contrário, representa a materialização do direito de conciliar o direito estudar até a conclusão da educação básica com um tipo de trabalho que potencializa a própria formação, o que deveria ser estendido aos demais.

Embora não seja foco deste trabalho, vale a pena registrar que, em pesquisa realizada com 31 estudantes que estavam no quarto e último ano dos cursos, a concessão das bolsas de IC e IP aos estudantes do EMI-Proeja foi considerada por eles como um aspecto importante de permanência na escola (Marques, 2020; Henrique, 2023).

Voltando a mirada para o outro extremo, nas Ofertas Noturnas da Rede Estadual, identificamos atividades de natureza bem distinta: serviços (com predomínio de vendas), operário da indústria, trabalho doméstico, dentre outros.

Em geral, essas atividades têm caráter mais manual em detrimento da dimensão intelectual. Além disso, as atividades são desenvolvidas fora da escola, implicando em deslocamentos que consomem tempo, são cansativos e onerosos para os estudantes. O Quadro 3 mostra que essa situação é muito próxima ao que ocorre no EM Diurno da Rede Estadual.

¹⁷ Neste tipo bolsa o estudante não desenvolve atividades obrigatoriamente vinculadas ao curso que frequenta. Em feral são atividades administrativas.

Mesmo se observarmos o EMI da Rede Estadual, que apresentou o segundo maior grau de expectativa para prosseguimento de estudos em curso superior, constatamos que as atividades nas quais os estudantes trabalham são distintas das relatadas por seus pares da Rede Federal.

Predominam atividades intermediárias como auxiliar administrativo e estagiário (sem relação direta com o curso), mas há, de forma significativa, atuação em Informática que pode ensejar o desenvolvimento de atividade mais especializada e intelectual. Evidencia-se, assim, clara diferença em relação às Ofertas Noturnas e ao Diurno da própria Rede Estadual, mas se situam em patamar inferior às desenvolvidas pelos estudantes da Rede Federal em aspectos como: grau de intelectualização e relação direta com o processo formativo. Além disso, são realizadas fora da escola implicando em problemas já discutidos anteriormente.

Também é necessário explorar assimetrias no interior da própria Rede Federal, pois as atividades desenvolvidas pelos estudantes do EMI-Proeja são distintas daquelas desenvolvidas pelos discentes do EMI destinado aos adolescentes. No EMI-Proeja encontramos maior frequência em atividades na área de Serviços, com predomínio em vendas, apesar de haver registro de bolsista de IP no IFRN e de estagiário na área do curso. Mas, não houve relato de bolsista de IC.

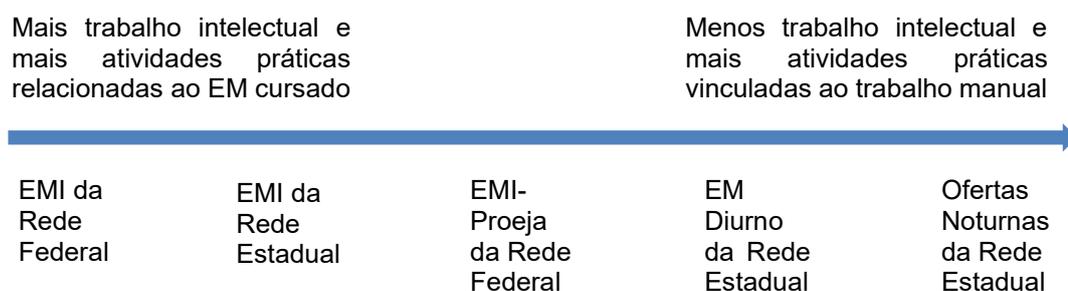
Evidenciamos significativa assimetria entre as atividades declaradas por esses dois grupos de estudantes da mesma Instituição. Enquanto entre os do EMI/adolescentes predominam atividades mais intelectualizadas e atividades diretamente relacionadas com o curso frequentado (bolsistas de IC e estágios na área do curso), no caso do EMI-Proeja, embora haja atividades relacionadas com o curso, predominam atividades mais simples e não relacionadas com o curso (vendedores e bolsistas de IP), mais próximas ao trabalho manual.

Dessa forma, a análise nos permite afirmar que há um *continuum* que começa com o trabalho mais intelectual combinado com atividades práticas relacionadas ao tipo de EM cursado em que vai diminuindo o trabalho intelectual e aumentando as atividades práticas vinculadas ao trabalho manual e sem relação com o tipo de EM cursado. A sequência desse *continuum* é EMI da Rede Federal, EMI da Rede Estadual, EMI-Proeja da Rede Federal, EM Diurno da Rede Estadual e Ofertas Noturnas da Rede Estadual.

É muito importante destacar que essa sequência é exatamente a mesma que pode ser depreendida da análise relativa ao grau de expectativa de ingresso dos

estudantes no ES (ver Quadro 3). Na Figura 1 tentamos representar essas duas sequências coincidentes.

Figura 1 – *Continuum* relacionando atividade intelectual, atividade prática e tipo de EM cursado por estudante trabalhador; expectativa de acesso ao ES.



Fonte: Elaboração própria.

A síntese é que os estudantes trabalhadores participantes da pesquisa que cursam EM público profissionalizante, proporcionado em menor escala à população, têm maiores expectativas de ingressar no ES e quando trabalham, o fazem em atividades mais intelectualizadas, embora haja diferenças consideráveis entre os três tipos (EMI federal, EMI estadual e EMI federal – Projeja).

Em contrapartida, os estudantes que cursam EM de caráter propedêutico, que, em seu conjunto, é proporcionado em muito maior escala à população, têm menores expectativas de ingresso no ES e trabalham em atividades mais manuais.

Ademais, os dados produzidos permitem inferir que o tipo de EM cursado e dependência administrativa da escola potencializam o aumento dessas diferenças que produzem mais desigualdades na própria esfera pública, objeto de nosso estudo.

Esses achados da pesquisa associados ao pressuposto de que as expectativas dos discentes de acesso ao ES estão vinculados à compreensão que eles têm sobre os limites e possibilidades do tipo de EM que frequentam vêm ao encontro do que Kuenzer (2011) denomina de dualidade invertida.

Para a autora, até a metade dos anos 1990, a dualidade estrutural da educação “apresentava a escola média de educação geral para a burguesia e a escola profissional para os trabalhadores” (Kuenzer, 2011, p.50). No entanto, ainda segundo a autora, as políticas do Banco Mundial para os países pobres começam a inverter tal modelo a partir dos anos 1990, quando propõem a oferta de educação geral aos jovens, que não deveriam se profissionalizar precocemente. A partir de então, no

Brasil, se observa grande ampliação do acesso ao EM para os jovens da classe trabalhadora mais empobrecida, mormente nas redes estaduais (Tabela 1).

Entretanto, essa ampliação enfrenta problemas de qualidade, porque o avanço da ideologia neoliberal não permite a elevação de investimentos na mesma proporção do aumento das matrículas, uma vez que se pauta pela lógica do fazer mais com menos, importada acriticamente do setor produtivo flexível, de modo que “O resultado é um arremedo de educação, que antes de geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora” (Kuenzer, 2011, p. 50).

Dessa forma, para Kuenzer (2011), a inversão da dualidade ocorreu da seguinte forma:

[...] quando a modalidade de educação geral passou a ser disponibilizada para os trabalhadores, sob o discurso de sua democratização, ela o foi na forma desqualificada. A inversão da dualidade, portanto, é a nova realidade da escola média para os trabalhadores, que têm como alternativa a modalidade de educação geral. A educação tecnológica de qualidade, ofertada pela rede pública, de modo geral, é frequentada pelos jovens de classe média, que nela vêm uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, de continuidade dos estudos em nível superior e de ascensão social (Kuenzer, 2011, p.51).

Concordamos com a autora no que concerne ao fato de que os estudantes buscam a educação tecnológica de qualidade como meio de inclusão no mundo do trabalho, de ingresso no ES e de ascensão social, conforme ratificam os dados desta pesquisa (IFRN/PPGEP, 2018) bem como os estudos de Marques (2020) e Henrique (2022).

Não obstante, quanto ao fato de esses estudantes serem predominantemente da classe média nas escolas públicas, compreendemos que o quadro vem mudando na Rede Federal e os dados da pesquisa (IFRN/PPGEP, 2018) captaram esse movimento.

A Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) instituiu a reserva de 50% do total de vagas nas universidades e institutos federais para alunos oriundos de escolas públicas. No caso do IFRN, a reserva de vagas dessa natureza começou bem antes com a Proposta Curricular de 1994¹⁸, na qual, ao tratar dos critérios de seleção, determina

¹⁸ Esse documento original foi revisado, ampliado e publicado em 1997, sendo o que consta nas referências: ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE NO NORTE (1997)

que¹⁹: “Aos alunos matriculados no Pró-Técnico reservam-se 50% das vagas dos cursos regulares [...]” (ETFRN, 1997, p. 38).

Dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP)²⁰ informam que, em 2018, 81,16% dos estudantes do EMI/adolescentes do IFRN declararam renda *per capita familiar* de até 1 SM, dentre os 95,15% que prestaram essa informação, corroborando os dados desta pesquisa. Entretanto, esse fato não é homogêneo em toda a RFEPCT, uma vez que, segundo a PNP, também em 2018, o percentual para a toda a Rede foi de 37,75%. Mas, em 2022, esse percentual subiu para 48,68%, revelando a ampliação do acesso de fragmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora a essa Rede.

Esse quadro nos permite concluir que há um avanço, pois, filhos e filhas da classe trabalhadora mais empobrecida estão tendo algum acesso a um tipo de EM que lhes possibilita expectativas de ingresso no ES e de inserção qualificada no mundo do trabalho. Entretanto, essa realidade ainda é para muito poucos, conforme atestam os dados da pesquisa (IFRN/PPGEP, 2018), além de ser necessário considerar as assimetrias entre o EMI federal e o estadual, que já destacamos.

CONSIDERAÇÕES À CONTINUIDADE DO DEBATE

O discutido ao longo deste artigo evidencia a reiteração histórica da dualidade estrutural educacional que produz políticas educacionais que se orientam pela fragmentação e hierarquização da oferta.

Nessa lógica que se contrapõe à universalização da EB de qualidade socialmente referenciada, a escola pública permitida à maioria da população não consegue gerar em seus estudantes trabalhadores as mesmas expectativas de futuro que a escola, também pública, da minoria.

É importante compreender que isso não é uma distorção do capitalismo, mas é a ele funcional que, ao se nutrir da divisão social e técnica do trabalho, organiza o sistema educacional em coerência com isso.

Cabe-nos, portanto, explorar as contradições do capitalismo em meio às quais, a partir de duros embates, se vem logrando que pequenos fragmentos da classe

¹⁹ O Pró-Técnico era um curso preparatório ao ingresso na ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (ETFRN) destinado, exclusivamente, a estudantes de escolas públicas.

²⁰ A PNP divulga dados da RFPECT a partir de 2018. Todos os dados disponíveis em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYW11liwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYy1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDZiZjI0> Acesso: 20. mar. 2024

trabalhadora empobrecida tenham acesso a uma educação que lhes gera expectativas de futuro. Dessa forma, será possível fortalecer a luta por políticas públicas que possam ir alargando a dimensão desses fragmentos em direção à universalização, a qual, no caso do EM, só pode acontecer nas redes estaduais, onde a absoluta maioria da população brasileira estuda essa etapa educacional.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBPAE**, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v. 52, p. 61-80, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2016b. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20. fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2016b. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 abr. 2010.

BRASIL. INEP. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação – 2022**. Brasília: INEP, 2022.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso 20 fev. 2017.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso 20 fev. 2017.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso 15.nov. 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=260049>. Acesso em: 15 nov. 2010.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação** (UFMG), v. 23, p. 187-205, 2014.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise . A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 11-37, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 27 dez. 2013.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. *In*: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (ETFRN). Proposta Curricular (revisada e ampliada). Natal: 1997 (mimeo).

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018. v. 1. 160p.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Os institutos Federais e sua relação com o ensino médio integrado e o projeto societário e de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018. v. 1. 319p.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Fatores de permanência escolar no IFRN: um olhar sobre cursos Proeja. *In* **Raízes Investigativas II: a gramática da permanência na educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p.134-151.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional PPGEPI/IFRN). **Relatório de Pesquisa. Ensino Médio: políticas, trabalho docente e práticas educativas nas múltiplas formas da etapa final da educação básica**. 2018. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/13179/Relatorio_Pesquisa_FAPERN.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. EM e EP na produção flexível A dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso: 29. nov. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto da acumulação flexível. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 38, p. 331-354, 2017

KUENZER, Acacia Zeneida; MOURA, Dante Henrique. O trabalho como princípio educativo no processo de institucionalização dos institutos federais: velhos dilemas e novos desafios. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo. (Org.). **15 anos dos institutos federais. História, política e desafios**. 1 ed. Foz do Iguaçu - PR: Parque Itaipu, 2023, v. 1, p. 74-89.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. Tese (Livre-docência). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MARQUES. Waleska Barroso dos Santos Kramer. **A permanência no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na perspectiva dos estudantes**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte** (1851/1852). Edição Ridendo Castigat Mores. 2000. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/eLibris/brumario.html>. Acesso: 18. mar. 2024.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da escola**, v. 11, p. 109, 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. Desigualdades no ensino médio: o que faz o estudante-trabalhador. **Cadernos de pesquisa** (UFMA), v. 26, p. 89-106, 2019.

SAVIANI, D.. A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. 260p.

YUNI, José A.; URBANO, Cláudio A. **Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción**. Córdoba/Argentina: Editorial Brujas, 2005.

Empresariamento da Educação: Análise da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio

10.35819/scientiatec.v11i1.7153

Simone Gonçalves da Silva¹
Mateus Arguelho da Cunha²
Bruno Souza Garcia³

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar as relações entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM) a partir das redes políticas de governança, que se organizam para debater, formular e implantar reformas educacionais. Para tanto, recorre-se ao aporte da abordagem teórica-metodológica de análise de redes políticas em educação. A partir da análise realizada, verifica-se a consolidação do projeto político neoliberal de empresariamento da educação. Tal fenômeno ocorre pelo aparecimento predominante de parcerias com atores sociais não-estatais que influenciam modos de privatização no contexto educacional brasileiro, em dois aspectos que estão interrelacionados: por um lado a introdução das práticas de gestão empresarial no setor público educacional, especialmente nas reformas educacionais; por outro, a expansão da educação como ocasião oportuna de negócios.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Ensino Médio; Redes políticas.

Abstract: This study aims to analyze the relationships between the National Common Curricular Base (BNCC) and the New High School (NEM) based on policy networks of governance, which are organized to debate, formulate and implement educational reforms. To this end, we rely on the theoretical-methodological approach of analyzing policy networks in education. Based on the analysis carried out, the consolidation of the neoliberal political project of education entrepreneurship can be seen. This phenomenon occurs due to the predominant appearance of partnerships with non-state social actors that influence forms of privatization in the Brazilian educational context, in two aspects that are interrelated: on the one hand, the introduction of business management practices in the public educational sector, especially in educational reforms; on the other hand, the expansion of education as an opportune business opportunity.

Keywords: National Common Curricular Base; High school; Policy networks.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é analisar as redes políticas de governança, que se organizam para debater, formular e implantar as reformas educacionais, a partir das relações entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientada pela resolução do CNE/CP nº 2/2017, e o Novo Ensino Médio (NEM) aprovado em 2017 a partir da conversão da Medida Provisória (MP) nº 746 de 22 de setembro de 2016, na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº. 9.394/1996 diante da proposição da reforma

¹ UFPel, E-mail: silva.simonegon@gmail.com

² Universitat de Barcelona, E-mail: silva.simonegon@gmail.com

³ UFPel, E-mail: br.sgarcia@hotmail.com

do “Novo Ensino Médio”. Metodologicamente, recorre-se ao aporte da abordagem teórica-metodológica de análise de redes políticas em educação. A análise aqui pretendida se faz necessária, pois essa abordagem permite compreender as relações políticas entre atores públicos e privados, ao questionar o funcionamento das “organizações e atores, suas relações, atividades e histórias [...] aos ‘quem’, aos ‘o quês’, como também ao ‘onde’ da política - lugares e eventos onde passado, presente e o potencial futuro da educação coexistem” (Ball, 2016, p. 5).

Pretende-se entender como a BNCC e o NEM são produzidas e implementadas desde a identificação e mapeamento dos atores, das ações e dos modos de intervenção. No decorrer do estudo, identifica-se as relações que envolvem financiamento de projetos, parcerias e apoios institucionais, produção de pesquisas e construção conjunta de documentos orientadores de políticas educacionais para o Ensino Médio.

O Ensino Médio no Brasil, como uma etapa da Educação Básica, se constituiu como um campo em constante disputa por todos e todas interessados no rumo da juventude brasileira. Como motriz das discussões que representa a dualidade histórica do Ensino Médio, de um lado aqueles e aquelas que o entendem como mais uma etapa educacional a qual precisa potencializar o prosseguimento dos estudos e de outro lado, aqueles e aquelas que entendiam a prioridade de uma formação para o mercado de trabalho.

Em 2016, após o golpe político-midiático sofrido pela Presidenta Dilma Roussef, assumiu o governo o vice-presidente Michel Temer. O governo instituído interferiu de forma autoritária na estrutura e organização do Ensino Médio, a partir de uma Medida Provisória (MP) nº 74, em 22 de setembro de 2016. Essa medida indica a necessidade de garantir a qualidade da educação em nível médio com objetivo de superar: os baixos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e no Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA)⁴; e os elevados indicadores de reprovação e evasão.

Diante desse cenário, o Ministério da Educação (MEC) sugere um novo desenho para o Ensino Médio, com a proposição de uma formação mais flexível, na qual estudantes poderão fazer “escolhas” adequadas às suas perspectivas de futuro.

⁴ Avaliação organizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A aplicação, no Brasil, é coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Tal reforma se apresenta com o discurso de atender o interesse, as necessidades e as aspirações dos estudantes com as demandas da sociedade e em consonância com a organização dos conteúdos escolares.

Na continuidade da discussão sobre o Ensino Médio, ocorre a conversão da MP na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, como sendo a lei que estabelece a Reforma do “Novo Ensino Médio”. A legislação do Novo Ensino Médio trata das alterações na LDBEN/1996 com relação à organização curricular e a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Cabe ressaltar que a implementação da reforma dependeu da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que visa orientar o currículo em âmbito nacional iniciado em 2015, o texto final referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologado no dia 20 de dezembro de 2017 pelo presidente Michel Temer e pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, e a parte do documento que trata do Ensino Médio foi entregue posteriormente, em abril 2018 para avaliação no Conselho Nacional de Educação (CNE), em virtude da discussão da Reforma do Ensino Médio.

No que se refere à Estruturação Curricular do Novo Ensino Médio está proposto a organização entre os conteúdos definidos pela BNCC e os itinerários formativos escolhidos pelo estudante. A obrigatoriedade da BNCC e com as áreas de conhecimento, segue o modelo proposto pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas que incluem arte, filosofia, sociologia e educação física - não pode ser superior a 1800 horas nos três anos do Ensino Médio. O itinerário formativo escolhido pelo estudante é composto por ênfase em uma área de formação que pode ser em linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. O ensino de português e matemática são obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio. E com relação à Língua estrangeira, tem-se a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa e oferta de outras línguas estrangeiras de maneira facultativa.

Cabe salientar que apesar da previsão na BNCC e no NEM da obrigação dos componentes curriculares da língua portuguesa e matemática, na Formação Geral Básica (FGB) houve uma redução significativa da carga horária dessas

disciplinas. Essa diminuição é gradual e ocorre a partir dos 1º ano do Ensino Médio na carga horária da FGB conforme cresce o número de horas ofertadas nos Itinerários Formativos.

Com relação à formação técnica e profissional, caso escolhida pelo estudante, poderá ser ofertada em parceria com outras instituições. Os professores da formação técnica poderão ser profissionais de notório saber em sua área de atuação ou com experiência profissional atestados por titulação específica ou prática de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, para atender a demanda da formação técnica e profissional no Ensino Médio, sem necessidade de formação pedagógica. Essa nova legislação prevê que essa formação seja incluída na carga horária do Ensino Médio e, ao final, o estudante obterá o diploma do Ensino Médio regular e um certificado do ensino técnico.

Percebe-se que as discussões sobre o Ensino Médio sempre foram marcadas por disputas políticas, e nos debates atuais sobre a Reforma do Ensino Médio, a gestão empossada em 2023 criou a Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. As discussões nas audiências apresentaram diversas contribuições: das instituições financiadas pelos grupos empresariais, por exemplo Todos pela Educação (TPE) e o Movimento Pela Base Nacional Comum (MPBNC); dos dirigentes, conselheiros, como Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação; e dos movimentos sociais, sindicatos, pesquisadores de associações científicas vinculadas às universidades, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Em análises preliminares das audiências públicas acerca da nova proposta do MEC e que necessita ser aprovada no Congresso Nacional, existe uma tendência a considerar as proposições do Todos pela Educação, do Movimento pela Base e dentre outros atores sociais privados, principalmente, relacionadas: ao aumento da carga horária e ênfase na formação técnica profissional para os itinerários formativos, e o notório saber.

Verifica-se que essas políticas curriculares padronizadas e centralizadoras BNCC e NEM consolidam o projeto político neoliberal de empresariamento da educação por meio do aprofundamento da privatização. A incidência e acentuada

atuação de atores sociais fortalecem estratégias de privatização educativa, em dois aspectos mercadológicos: por um lado, a introdução de práticas e técnicas de gestão gerencialista empresarial no setor público educacional, especialmente nas reformas educacionais; e por outro, a expansão da educação como ocasião oportuna de negócios.

Sendo assim, o texto se subdivide em duas seções: a primeira seção, visa discutir as novas formas de organização do Estado e o surgimento dos atores políticos, baseada na cultura empresarial e gerencial, culminando em reformas educacionais brasileiras iniciadas no final dos anos de 1980; na seção seguinte são apresentadas as redes das políticas curriculares BNCC e o NEM, no qual se busca compreender como essas políticas sustentam a lógica da privatização da educação. Nas considerações finais, retoma-se os assuntos principais da discussão das redes políticas e das políticas curriculares com relação aos processos de privatização e suas consequências para o Ensino Médio.

GERENCIALISMO E GOVERNANÇA NA EDUCAÇÃO

A partir das crises dos estados capitalistas ocidentais, levadas a efeito nas décadas de 1970, foram construídos novos acordos sob os quais o Estado seria organizado. Isto é, conforme o argumento da época, o estado não estava mais sendo capaz de gerir os problemas sociais sozinho, e, portanto, isso ocasionou a busca por uma nova forma de acordos políticos e sociais para enfrentar esses problemas. Daí, três respostas surgiram: a) a solução neoliberal de “mais mercado, menos Estado”; b) diminuir a expectativa que a população teria em relação ao Estado (daí a ideia de que “tudo que é do Estado é ruim”); e c) a solução de um acordo que traria o câmbio de governo para governança (Jessop, 2017). Conforme argumenta o autor, essas mudanças coincidem com a falência do Estado de Bem-Estar Keynesiano e com as crises do fordismo. Dessa forma, urge a necessidade de construção de um novo acordo envolvendo diversos setores da sociedade para a construção das políticas e da legitimidade do Estado para com a sociedade. Conforme assinala Jessop (2017, p. 220-221), a governança:

Refere-se a mecanismos e estratégias de coordenação face à complexa interdependência recíproca entre agentes, organizações e sistemas funcionais operacionalmente autônomos. As práticas de governança vão desde a expansão de regimes internacionais e

supranacionais, através de parcerias público-privadas nacionais e regionais, até redes mais localizadas de poder e de tomada de decisão, e, pelo menos para alguns investigadores, particularmente foucaultianos, até à governança de mentes e corpos.

Esse câmbio de governo para governança, então, envolve sujeitos que estão dentro e fora do Estado para a construção de políticas que darão as respostas necessárias às crises que o Estado não dá mais conta de tratar sozinho. Essa forma de organização política e jurídico-administrativa vai culminar em um novo acordo do Estado, em uma nova organização deste em termos de cultura de controle, auditoria e prestação de contas, a um novo amálgama envolvendo sujeitos do setor privado e atores supranacionais. A essa organização se pode chamar de Estado Gerencial (Clarke e Newman, 1997; Newman e Clarke, 2012).

O Estado Gerencial tem como eixos principais o gerencialismo e a gerencialização. O primeiro trata-se de uma ideologia, que incutiu um ambiente para a reforma do setor público em direção à organização de mercado. Isto é, mesmo que muitos serviços públicos não tenham sido privatizados, aqueles que permaneciam no controle do Estado deveriam ser organizados como uma agência de mercado. A partir disso, a figura de um novo profissional era ovacionada para garantir a possibilidade de transformação do setor público: o gerente. O gerente contrasta com o burocrata de carreira por ter mais *expertise* para levar a cabo os câmbios às facetas de mercado que se faziam necessárias. Por fim, como ideologia, o gerencialismo legitima o direito de gerir; de tornar possíveis novas estruturas calculistas de entradas-saídas com vistas à eficiência do Estado; e a articulação de discursos (inclusive conflitantes) acerca do que deve ser gerido e de como fazê-lo.

Já a gerencialização é uma estratégia de estabelecimento da autoridade do gerente, e vai ser, portanto, o caminho que vai pavimentar o gerencialismo. Disso, estabelece-se maneiras para legitimar a autoridade gerencial, assim como introduzir os cálculos de entradas-saídas, levando à eficiência nas tomadas de decisões e por fim a criação de novas formas de gerir e tipos de gestores (daí vem a criação de novos cargos de gestão e contratação de profissionais para essas posições).

Como forma de liberdade para gerir, bem como com a necessidade de incutir novos atores para fazer a construção e o tratamento de políticas com a ideia de governança, o gerencialismo tem uma característica intrínseca que é a dispersão de poder. Por meio dela, se permitem conectar atores não-estatais, processos de

mercantilização, bem como mecanismos de centralização e descentralização que vão sendo introduzidos no Estado. Ainda que se reconheça uma diferente atividade do Estado, a dispersão do poder ocasiona o encolhimento dele, contudo ocorre simultaneamente o aumento de seu alcance perante a sociedade, por meio de sua articulação com atores de fora do Estado (Clarke e Newman, 1997). “A dispersão de poder do estado exigia novos tipos de agentes que podiam atuar autonomamente no interesse das organizações e serviços – e clientes.” (Newman e Clarke, 2012, p. 363).

Por meio do processo de encolhimento do Estado e conseqüente presença de atores da esfera não-estatal, abre-se o espaço para a consolidação de redes de políticas. Conforme apontado por Ball (2014), redes de políticas constituem-se como uma nova forma de sociabilidade, envolvendo a constituição de comunidades de políticas focadas em soluções de problemas sociais e como resolvê-las. Por meio dessas redes, é aberto espaço para que novas vozes deem a tônica do discurso do que é uma boa política, estabelecendo novas formas e fontes de autoridade. A rede, como dispositivo teórico, é utilizada para representar um conjunto de mudanças que estão ocorrendo nas formas de governança em educação. Trata-se de um processo compartilhado de tratamento aos problemas sociais, ao oferecer a possibilidade de maior variedade de atores do que anteriormente, para que trabalhem no processo de governança. Por meio das redes de políticas, cria-se a ideia de que serão produzidas políticas mais eficazes e legítimas (Ball, 2014, p. 31).

Entretanto, é preciso que se reconheça, nesse processo, o papel do Estado como o agente que:

Fornece as normas fundamentais para a governação e o sistema normativo através do qual os colaboradores na governação podem alcançar os seus objectivos; assegura a compatibilidade ou coerência dos diferentes mecanismos e regimes de governação; cria fóruns de diálogo ou atuam como principais organizadores do diálogo entre comunidades políticas; implementa um monopólio relativo sobre a inteligência e a informação organizacional, a fim de moldar as expectativas cognitivas; servir como tribunais de recurso para litígios que surjam na e sobre a governação; procura reequilibrar os desequilíbrios de poder e os preconceitos estratégicos nos regimes, alavancando forças ou sistemas mais fracos no interesse da integração do sistema e da coesão social; tenta modificar a autocompreensão das identidades, capacidades estratégicas e interesses dos agentes individuais e coletivos em diferentes contextos estratégicos, e assim alterar as implicações desta autocompreensão para as suas estratégias e tácticas preferidas; organiza redundâncias e duplicações de competências, a fim de

manter a resiliência através da variedade essencial, em resposta a problemas inesperados; assume apoios materiais e simbólicos e medidas de apoio para estabilizar formas de coordenação consideradas úteis, mas propensas ao colapso; subsidia a produção de bens públicos; organiza pagamentos suplementares para aqueles que fazem sacrifícios, a fim de facilitar uma coordenação eficaz; contribui para a interligação de horizontes espaciais e ritmos temporais a curto, médio e longo prazo em diferentes locais, escalas e agentes, em parte para evitar intervenções oportunistas e inibições nos mecanismos de governação; e também assume a responsabilidade política como destinatários finais no caso de falhas do Estado em áreas fora do Estado (...) (Jessop, 2017, p. 228).

Ou seja, o Estado não perde seu poder nem responsabilidade para com as políticas que serão construídas; elas são dispersas entre outros atores e agentes de fora do Estado, mas nem por isso o Estado deixa de fazer sua coordenação. E em último caso, o Estado é o destinatário a resolver o problema em caso de falhas nesses âmbitos. Segundo Ball (2013, p.180) “uma nova modalidade de poder público, agência e ação social e, na verdade, uma nova forma de Estado”.

Ainda assim, a rede de política é, também, um instrumento analítico. Isto é, com a rede, trabalha-se para capturar os atores, os fluxos e os movimentos que surgem e operam dentro e através das comunidades de políticas que se constroem para o tratamento das políticas. Pode-se utilizá-las para dar conta de descrever os aspectos mais visíveis dessas relações, e a presença e atuação desses atores que fazem parte dessa comunidade de soluções compartilhadas dentro das estruturas de governança em rede.

Essa nova forma de Estado decorrente das relações estabelecidas em redes políticas de governança ganha autoridade e legitimidade nas responsabilidades sociais e práticas de gestão pública, ao mesmo tempo ocorre o fortalecimento das relações entre atores públicos e privados. Compreender as ações do como os atores privados estão inseridos nessas redes possibilita entender a influência dos valores capitalistas e do imaginário neoliberal para a formação dos estudantes de nível médio. Dentro dessa lógica, analisa-se, duas políticas que estão interligadas por reformas curriculares e empresariais: A Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio.

REDES POLÍTICAS E PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

As reformas educacionais que têm ocorrido nos últimos anos e a presença que se verifica de diversos atores de variadas esferas no tratamento e construção de políticas educativas, demanda uma análise sociológica mais ampla de como esses atores surgem e qual acaba por tornar-se o papel do Estado nesse contexto. Para dar conta disso, o conceito de redes políticas é útil por tratar de apresentar duas coisas ao mesmo tempo, que são interrelacionadas: teoria e metodologia. Como teoria, redes de políticas é um conceito que busca dar conta dessa nova forma de organização do Estado em busca de uma nova governança; ou seja, é um instrumento teórico que entende que as dinâmicas e papéis atribuídos entre o Estado e os atores privados são diferentes, muitas vezes marcados por borramentos de fronteira entre um e outro. Como metodologia, a rede serve como instrumento que vai buscar identificar essas relações, quem são os sujeitos e como sua presença se dá no âmbito da condução e do tratamento das políticas educativas. Utiliza-se a rede para mapear os atores e suas relações.

O encontro dessas redes é possível por meio do processo do que Ball (2014) vai chamar de Etnografia de Rede. Esse procedimento consiste em buscar na internet os atores e suas ações, sua filantropia, levantar esses atores e depois construir o desenho da rede. Esse foi o caminho utilizado para a captura dos atores encontrados nas redes, aqui apresentadas.

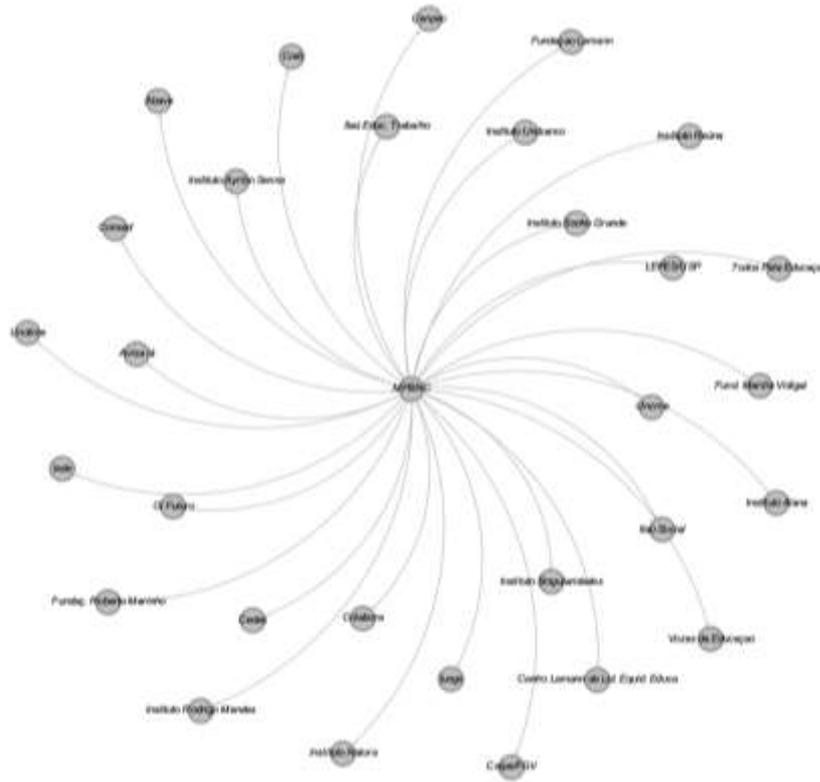
A discussão de redes políticas em educação, destaca-se como necessária diante da implantação de reformas educacionais, que orientam uma nova organização do espaço e tempo escolar a partir do discurso neoliberal de lógica mercadológica ao estimular à concorrência, competitividade, excelência e eficiência. Em relação ao Ensino Médio, ocorre grande ênfase na mídia em relação aos baixos índices de aprendizagem, de repetência e de evasão. São apresentadas muitas “soluções” para a conquista da qualidade em educação, e assim emergem proposições de induzir o desempenho das aprendizagens dos estudantes e elevar os índices educacionais brasileiros. Essa preocupação é o que sustenta o que vem sendo preconizado pela produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Novo Ensino Médio (NEM).

Algumas ações se destinam a mudanças significativas na formação dos jovens do Ensino Médio. A fim de identificar como Movimento pela Base Nacional Comum intervém e estabelece relações com outros atores no processo de produção e disseminação de conhecimento para elaborar políticas educacionais para o Ensino Médio, utiliza-se a abordagem de análise de redes políticas de governança em educação, proposta por Ball (2014; 2016). Essa metodologia consiste num conjunto de atividades que envolvem o levantamento nos sites de notícias e nos relatórios do Movimento pela Base, bem como em materiais elaborados em parceria com outros atores sociais.

A Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio são políticas que foram demandadas por setores empresariais e têm uma ampla coalizão de agentes do setor não-estatal para defendê-las (Avelar e Ball, 2019; Tarlau e Moeller, 2020). Após suas aprovações em 2017 e 2018, respectivamente, surgem os processos de implementação de suas políticas. Algumas vezes, antes mesmo de tais documentos serem elaborados, as guias de implementação da BNCC surgiam, e já haviam documentos deste tipo em circulação, elaborados por agentes do setor privado, sobretudo o Movimento Pela Base Nacional Comum (MPBNC). Outros atores que tiveram grande preponderância nesse processo foram as associações UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e CONSED (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação), que muito embora sejam entidades representativas de pessoas de governo, configura-se como sujeito privado.

Há que se reconhecer a necessidade de tensionar o conteúdo da proposta do Ensino Médio e da BNCC, conforme tem sido feito por vários pesquisadores, denunciando falácias, contradições e ilusões que as mesmas trazem consigo. O debate que se debruça com relação a educação básica sobre esses temas têm sido longos. A contribuição, desse texto, em relação a isso vai se dar com apresentação e descrição de duas redes: a primeira é a dos atores que advogaram pela Base Nacional Comum Curricular (figura 1) e a segunda é de atores que advogaram pela Reforma do Ensino Médio (figura 2).

Figura 1: Grafo da Composição da Rede do Movimento Pela Base



Fonte: Os autores

A rede acima foi capturada a partir de buscas partindo do Movimento Pela Base Nacional Comum. Percebe-se a presença de 31 atores sociais, entre esses são encontrados atores não-estatais como Fundação Lemann, Undime, Cenpec, Todos pela Educação, Instituto Unibanco, Instituto Itaú e dentre outros. A rede de defesa da BNCC foi e continua extensa em torno de sua implementação pelos estados e municípios. Para o Movimento pela Base, a criação de uma Base constitui-se como essencial em prol do bom andamento das reformas curriculares no Brasil, e para o atendimento às demandas de avaliação e baixos índices de aprendizagem, evasão e desigualdade educacional (MPBNC, 2013).

Ainda com relação a essa primeira rede, pode-se notar a presença de atores variados e com distintas formas de atuação. A presença de fundações e institutos filantrópicos e comunitários, e agências internacionais marcam a presença de entes privados dentro da rede. Nota-se a Undime e suas seccionais fazendo parte deste Movimento pela Base. Cada uma dessas instituições tem demandas específicas que trazem consigo: o Todos Pela Educação, como instituição que agrega diversos atores em prol de suas pautas, é o mais preponderante, junto com a Fundação Lemann. Além disso, a Nova Escola, revista, é hoje mantida financeiramente pela

Lemann. Há os institutos ligados ao mercado também, como o Instituto Unibanco, Instituto Itaú, bem como o Instituto Natura, que utilizam de seu poderio econômico e inserção na sociedade para estar presente dentro dessas redes.

A Fundação Lemann é a principal articuladora do MBNC, pois tem o projeto de proposição do currículo nacional como o mais importante da fundação. A fundação financiou e organizou, em 2013, o evento “Liderar reformas educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI”, nos EUA, na Universidade de Yale, que desencadeou a articulação do movimento. Tarlau e Moller (2020) indicam que a efetivação da BNCC, como política, se tornou possível pela influência da Fundação Lemann, uma instituição privada criada em 2002 que pertence a Jorge Paulo Lemann. A influência da Fundação Lemann pode ser percebida a partir da prática do consenso por filantropia com relação a quatro ações estratégicas: i) recursos materiais - mobilização de recursos econômicos para patrocinar despesas em eventos nacionais, refeições durante as reuniões e passagens aéreas aos funcionários do MEC, do Consed, da Undime; ii) produção de conhecimento para legitimar a discussão e revestindo-a de caráter científico por meio do subsídio financeiro para elaboração de pesquisas e relatórios, organização de eventos com especialistas internacionais sobre produção documental de padrões curriculares, tradução de documentos curriculares internacionais e contratação de consultoria da Autoridade Australiana para Currículo, Avaliação e Relatórios (Acara); iii) poder da mídia - aplicação de recursos e de formação para cobertura midiática com relação aos assuntos educacionais e o caráter necessário e importante de uma BNCC; e iv) redes formais e informais - processo de articulação das relações entre os formuladores de políticas, influenciadores no campo educacional, líderes políticos vinculados a diferentes perspectivas ideológicas e especialistas educacionais reconhecidos, por meio da consolidação do Movimento pela Base como iniciativa “apartidária” de política pública (Tarlau; Moller, 2020).

Após a aprovação da BNCC, o Movimento pela Base modifica seu site, não somente na defesa da produção de políticas, mas também no processo de implementação de modo a garantir uma suposta qualidade da educação. Segundo o MBNC, se definem como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC e do NEM” (MPBNC, 2018).

Acima, com a rede do Novo Ensino Médio, encontra-se mais uma vez os mesmos atores que estão presentes na rede da BNCC. Há alguns outros, porém, a preponderância que se percebe no discurso da política e pelos reformadores da educação é a presença desses atores em políticas de ampla escala. Como uma política de currículo forte que é a Base, era claro que ela endereçava outras políticas que vão caminhar junto com o currículo, que seria a avaliação externa e a formação docente. Sobre isso, há estudos em andamento de Silva, Moura e Cunha (2023), assim como sobre a preponderância de reformas educativas com foco na avaliação, que também são produto da efetivação da base (segundo o argumento dos reformadores educacionais), podem ser vistos em Gandin e Cunha (2023).

A presença desses atores faz parte de um trabalho de filantropia que objetiva demonstrar legitimidade e autoridade para poder ocupar esses espaços de produção de política e tomadas de decisão. Essa construção conjunta de soluções de política, e os atores que ali aparecem já são conhecidos perante a sociedade, e conforme aponta Avelar (2018), muitas vezes as políticas resultam de problemas e soluções apontadas pelos próprios atores ali mencionados.

Esses processos estão imbricados, também, em forma de privatização do currículo e da escola, conseqüentemente. Essa privatização é oriunda das relações entre o Estado e os atores sociais, no qual são introduzidas parcerias público-privadas, em dois âmbitos de privatização: 1) endógena, que se refere à prestação de serviços públicos com base nos modelos empresariais de gestão do setor privado, a fim de tornar as organizações estatais mais eficientes e empresariais; 2) exógena, que se refere à substituição da prestação dos serviços públicos pelo setor privado, por meio de contratos, com a substituição de organizações estatais por fornecedores privados, organizações voluntárias ou empresas sociais (Ball, 2001; 2005; 2013).

Especificamente, com relação à educação, percebe-se que a privatização não acontece de maneira direta, mas por meio de algumas práticas de gestão de caráter econômico. Perante este processo, os sistemas educativos devem ser eficientes e com maior desempenho a partir da perspectiva de menores gastos do setor público, com parcerias entre o setor público e o privado, que interferem diretamente na orientação das políticas educacionais.

As proposições de elaboração e implantação das políticas BNCC e do NEM ocorrem e avançam através das parcerias público-privadas, no qual as instituições

públicas passam a funcionar sob a lógica capitalista globalizada. Verifica-se a intensificação do empresariamento da educação através do processo gradual de privatização e de mercantilização, em dois aspectos.

O primeiro, permitindo e incentivando o aparecimento e a expansão de atividades dos empreendimentos educacionais privados. Enquanto uma oportunidade de lucro como uma nova e revigorada fonte ao capital para aquelas fundações que se dizem aliadas dos professores e dos estudantes. Envolve a abertura dos serviços educacionais aos setores das não-estatais, fundações e institutos no estabelecimento de acordos de benefício econômico. Essa estratégia de privatização se desenvolve com: a compra de materiais como os sistemas de ensino apostilados, os livros didáticos, e tecnologias educacionais (plataformas digitais); e serviços de consultoria para gestão escolar, aplicação de avaliações externas e formação de professores.

Com relação ao segundo aspecto, a privatização ocorre pela inserção de estratégias mercadológicas, tais como concorrência, competitividade, eficiência e excelência na gestão das políticas - maneiras de agir com boas práticas, no qual o setor público “aprende” com o setor privado. Ao mesmo tempo interpela os sujeitos, como orientação dos comportamentos, à constituição dos sujeitos a um tipo particular de consumidor individual dos processos de ensino e aprendizagem capazes de responder efetivamente às necessidades de mercado.

No momento no qual se examinou a construção da BNCC e do NEM, constatou-se a participação de grupos empresariais dos mais diferentes setores da economia no processo de formulação dessas políticas públicas, no intuito, de fornecer de serviços e de materiais para o setor da educação pública como: consultorias, formação de professores, venda de livros, plataformas e sistemas de ensino. Deste modo, observa-se um arranjo institucionalizado de redes que atua diretamente na formulação de políticas no campo educacional, compreendendo que as “políticas regional e global são cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios” (Ball, 2004, p. 1108).

No que tange à educação como oportunidade de lucro, o que mais pode nos evidenciar isso é a obrigatoriedade da implementação da BNCC se dar através de parcerias com a Undime, e esta, por sua vez, fez parcerias financiadas pela

Fundação Lemann, com a Nova Escola e o Conviva Educação para a produção de conteúdo. O surgimento de atores das mais variadas esferas, tanto pública quanto privada, evidencia uma rede que tem se estabelecido no Brasil em busca do que se pode chamar de Padrões Nacionais de Aprendizagem (National Learning Standards: Avelar; Ball, 2019). Essa nova padronização e centralização curricular possibilita a percepção do surgimento de diversos atores em diversos espaços, onde surgem novas oportunidades de lucro a partir do currículo (Ball, 2010), com produção de materiais, cursos, e mais pra frente com os livros didáticos que podem vir a surgir. Com relação a Reforma do Novo Ensino Médio e a partir das reorganização das propostas curriculares estaduais para implementação da BNCC e do NEM, percebe-se a atuação de atores sociais. Como por exemplo, no Rio Grande do Sul, identifica-se a presença constante dos Institutos Unibanco e Itaú, ambos vinculados ao setor financeiro do país, na formação dos professores da rede estadual tanto por meio de apresentações, de palestras e de seminários quanto na elaboração dos materiais e indicação de plataformas de ensino que deverão ser utilizadas com os docentes do Ensino Médio.

Figura 3: Atores envolvidos na formação de professores do Ensino Médio no RS



Fonte: Portal da Educação - Seduc RS

A imagem da Figura 3 evidencia a participação e presença desses atores nas formações dos docentes do estado do Rio Grande do Sul, no qual, esses cursos são disponibilizados por meio da plataforma institucional da Seduc/RS, chamado de

Portal da Educação⁵, onde nesse espaço são oferecidos os cursos aos professores por meio da plataforma Moodle.

A formação que é oferecida aos docentes da rede estadual de ensino é feita em parceria com o Instituto Iungo - através das formações do Nosso Ensino Médio - em parceria com Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho. Somado a isso, há a parceria com o ICE (Instituto Corresponsabilidade pela Educação), através do Programa Escola da Escolha (Cunha, 2023).

O Instituto Iungo foi criado em 2020, durante a pandemia de covid-19, e sua atuação se dá através de formação para gestores, assim como elaboração de material didático, pesquisa e divulgação sobre o trabalho docente. Em seu pouco tempo de jornada, já tem parcerias com 12 Secretarias Estaduais de Educação e, segundo seu *site*, repercute um impacto de 271 mil professores e 4,2 milhões de alunos do Ensino Médio. Conta com o apoio do Movimento Bem Maior e Instituto MRV. Suas frentes de trabalho de maior abrangência são o programa Nosso Ensino Médio e as formações para Projetos de Vida, este último em parceria com o Porvir. O Rio Grande do Sul aderiu aos dois (Iungo, Relatório Anual, 2022). Ao mesmo tempo, esta instituição recebeu R\$ 4,097 milhões do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social) com a finalidade de, segundo este contrato, “contribuir para a melhoria da educação básica nas redes públicas, com foco na implementação dos currículos estaduais e dos itinerários formativos de Ensino Médio” (Instituto Iungo, 2023).

No qual se apurou que essas formações e materiais elaborados por tais institutos enfatizam em aspectos como - a questão do empreendedorismo/ inovação (o jovem como protagonista no processo de ensino aprendizagem) e da meritocracia (o aluno é responsável pelo seu próprio sucesso/desempenho). Diante disso, entende-se que a privatização na educação repercute em uma série de mudanças “[...] não muda apenas nossa maneira de fazer as coisas, como também nossa maneira de pensar a respeito do que fazemos e nossa maneira de nos relacionarmos conosco e com outras pessoas e coisas significativas [...]” (Ball, 2004, p. 1120).

A introdução de normas e regras de mercado instituem a cultura da empresa gerencial na educação: tanto nas práticas pedagógicas e curriculares como no modo

⁵ Portal Educação Seduc-RS <<https://portal.educacao.rs.gov.br/>>

de ser estudante, ser docente e gestor educacional. Os sujeitos devem se tornar mais participativos, competentes e responsabilizados e, assim, alcancem maior produtividade, eficiência, excelência e competitividade.

Corroborando com essa mentalidade empresarial, a proposição de novos programas dos governos federal (Pé de Meia-2024) e estadual do Rio Grande do Sul (Todo Jovem na Escola-2023) de incentivo à permanência e à conclusão do Ensino Médio por parte dos alunos em situação de vulnerabilidade social, a partir do pagamento de bolsas de auxílio-financeiro estabelecendo como requisito a assiduidade e a participação nas provas de avaliações externas, ainda prevendo uma bonificação adicional em caso de aprovação no ano letivo que somente poderá ser sacada no momento de finalização do curso.

Nesses exemplos, visualiza-se a lógica da produtividade e da meritocracia introduzida através de recompensas a partir do cumprimento das metas estabelecidas pelos programas governamentais. Assim, deste modo, identifica-se os pressupostos gerencialistas na relação dos usuários dos serviços públicos que são prestados à população enquanto cidadãos consumidores. Como apontam Miller e Rose (2012, p.103), “também exige uma reorganização de programas para o governo da vida pessoal. A linguagem do indivíduo empresarial, revestido de liberdade e autonomia”.

Logo, a partir desta perspectiva ocorre a privatização das responsabilidades ao encarregar os alunos a incumbência de atingirem os resultados desejados pelos programas de incentivo e aferidos nas avaliações externas introduzindo uma cultura de desempenho, ou seja, há uma responsabilização do sujeito por sua performance.

A democratização da educação está relacionada a um discurso de cunho neoliberal, a um discurso que potencializa o estudante no Ensino Médio como protagonista/empreendedor encarregado do seu sucesso. Esse processo de subjetivação intensifica a individualização e privatização das responsabilidades, em busca do sucesso e do mérito, com práticas de vida de investimentos em seus percursos formativos para garantir as credenciais necessárias para adentrar no mercado de trabalho, permanecer no emprego e melhorar as condições de vida. Parecem estabelecer novas relações com os conhecimentos escolares. Os conhecimentos escolares se reconfiguram com ênfase nas competências individuais, para que tenha a capacidade de competir.

O fato de o termo competência, apesar de estar presente nesse currículo homologado em 2018, traz consigo uma conotação psico-pedagógica atribuída a OCDE que, por sua vez, se baseia nos resultados do PISA e do relatório produzido pela Mackinsey & Company. Essa companhia indica que melhores resultados escolares são efeito duas vezes mais da mentalidade dos alunos do que pelo seu contexto socioeconômico (Lemos; Macedo, 2019). Os documentos não apenas prescrevem as orientações, os métodos e os conteúdos a serem desenvolvidos, mas também produzem o discurso dos padrões de excelência, desempenho, eficiência, eficácia e avaliação. Isso acontece em formas de redes políticas, disseminando-se por todas as fronteiras, chegando até nossas escolas com grande ênfase na linguagem mercadológica empresarial de qualidade.

Os projetos e modelos empresariais se apresentam como solução para os problemas enfrentados pelo Ensino Médio na educação pública e servem de base e argumento para as principais alterações presentes na reforma, tais como: capacidade de livre escolha; produção de projetos de vida; empreendedorismo, flexibilização; e boas práticas. Os defensores da reforma NEM argumentam a necessidade de atender os interesses dos estudantes, e aproveitam para alegar a ineficiência nos resultados das avaliações externas.

A partir dessa crítica ao Ensino Médio, são mobilizadas algumas ações como financiamentos de pesquisas, projetos e recursos midiáticos de convencimento. Como por exemplo, o Instituto Unibanco, de forte influência na rede do NEM e presente na rede da MPBNC, patrocinou em 2017, o documentário "Nunca me sonharam", que tem como objetivo "Colocar luz na potência do Ensino Médio e transformando políticas públicas - Os desafios do presente, as expectativas para o futuro e os sonhos de quem vive a realidade do Ensino Médio nas escolas públicas do Brasil. Na voz de estudantes, gestores, professores e especialistas, Nunca me sonharam' reflete sobre o valor da educação"⁶.

Pode-se identificar, por meio da presença desses atores, que na esteira da mudança de governo para governança, diferentes sujeitos têm entrado em cena para definir a forma e o conteúdo de determinadas políticas, e constroem modos de privatização. Conforme se apontou, anteriormente, a privatização não se dá apenas pela venda ou entrega de serviços públicos para a mão da iniciativa privada, ela

⁶ <https://mff.com.br/films/nunca-me-sonharam/>

envolve também um processo de interpelação dos sujeitos com a mentalidade do serviço privado. O processo de imersão a um estado gerencial é, não apenas, uma mudança na forma de gerir e organizar a administração. Busca-se, também, incutir mudanças culturais nas pessoas como forma de garantir uma nova construção de racionalidade neoliberal, de garantir que esse pensamento que é ovacionado de prestação de contas, pedagogia de competências, avaliações externas, etc., sejam os dominantes e considerados normais dentro da esfera educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reitera-se que este artigo percorreu o objetivo de analisar as relações entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM) a partir das redes políticas de governança, que se organizam para debater, formular e implantar reformas educacionais. Ao ter como abordagem teórico-metodológica a análise de redes políticas em educação, foram mapeados os atores envolvidos no Movimento pela Base que subsidiaram a produção da BNCC, bem como os atores que mobilizaram a Reforma no Novo Ensino Médio. Ainda, apresentou-se alguns reflexos dessas mobilizações materializadas na presença desses atores no Rio Grande do Sul.

Os sujeitos que fazem parte das redes de políticas são catalisados pelos governos para dar resposta às políticas e problemas que muitas vezes são os próprios atores que delimitam. O câmbio de governo para governança está em marcha para atrair a presença desses atores e construir as novas políticas. O que ocorre é que há uma menor presença de sujeitos da comunidade universitária e social, de movimentos sindicais ou setores que não aqueles ligados a bancos ou a fundações.

Nesse sentido, observa-se, na direção do que foi problematizado, que os atores sociais como os movimentos, os institutos, as fundações se constituem como importantes influenciadores do debate, da formulação e da elaboração da política oficial em torno da BNCC e do NEM, conjuntamente, assumem as funções estratégicas nos processos de implementação. As reformas estruturadas para o Ensino Médio na última década, refletem uma ampliação dos investimentos nesta

etapa da escolarização, paralelamente, anunciam uma aproximação do processo de escolarização com os princípios do mercado e da empresa.

Não é por acaso que a política educacional do Ensino Médio é tão criticada por atores das escolas e da comunidade investigadora. Seu conteúdo exibe um caráter gerencialista e mercadológico desde o princípio, e é necessário que se desvele os sujeitos envolvidos nesse processo, para analisar as implicações futuras desses movimentos. Conforme analisou-se, a privatização da educação não se dá apenas por um processo de venda de serviços, mas também por um processo de inserção de lógica de mercado, de mecanismos de controle e da imposição de novas racionalidades na comunidade escolar que virá a ser trabalhadora no futuro.

Por meio do estudo que se desenvolveu, sob a abordagem de análise de redes, verifica-se a intensificação na atuação de atores não-estatais que influenciam modos e processos de privatização desde a formulação, o planejamento, a decisão e a implementação das políticas curriculares como a BNCC e NEM em dois aspectos que estão interrelacionados: por um lado, com a introdução das práticas de gestão empresarial nas reformas educacionais; e por outro, a expansão da educação como ocasião oportuna de negócios. Esse processo de privatização materializa o empresariamento da educação no contexto brasileiro.

Observa-se na materialização da proposta do projeto neoliberal de educação uma forte implicação na regulação dos currículos escolares, reduzindo a carga horária das disciplinas de formação geral em prol dos Itinerários Formativos, sem que a perspectiva de um trabalho interdisciplinar se consolide. Busca-se transformar e inventar a pessoa qualificada, capacitada, inovadora, tão cara à dita sociedade neoliberal.

O que se percebe é uma construção política que tem repercussões em diferentes âmbitos. Disso, surgem novas oportunidades de mercado (a quantidade de fundações e *edtechs* têm crescido muito), de construção de sujeitos, de materialização de uma educação mais centrada no mercado, e também de ampliar o abismo entre as desigualdades existentes no Brasil. De acordo com a nota técnica da Rede Escola Pública e Universidade (2022), no Estado de São Paulo, a maioria das escolas só pode ofertar dois itinerários formativos. Isso resulta em menos possibilidades de escolha e evidencia a contradição da política educacional que alegava que teria mais autonomia e escolha.

Ao expor os atores envolvidos nas duas políticas direcionadas ao Ensino Médio, apontou-se a presença do setor privado como característica marcante dessas redes, o que de fato influenciou no conteúdo da política. Decorre disso que as políticas estão cada vez mais privatizadas, ou seja, os detentores das tomadas de decisão e formulação dessa política são sujeitos do setor privado. Portanto, percebe-se uma construção de projeto de sociedade e de educação com pauta de mercado, enquanto constituem permanentemente o comportamento desejado de gestores educacionais, de professores e de estudantes. Por fim, defende-se que investigações nesse sentido continuem ocorrendo para desvelar os sujeitos e articular futuras formas de resistência.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Marina. **Giving with an agenda: new philanthropy's labour in "glocal" education networks of governance.** 210 f. Tese (Doutorado) - Education, University College London, Londres, 2018.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J.. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in brazil. **International Journal Of Educational Development**, [S.L.], v. 64, p. 65-73, jan. 2019. Elsevier BV. Disponível em: URL <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteira**, v.1, n.2, p.99-116, jul/dez. 2001. Disponível em: URL <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BALL, Stephen J.. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, dez. 2004. Disponível em: URL <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302004000400002>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: URL <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BALL, Stephen. Vozes/Redes Políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do currículo**, v.3, n.1, pp.485-498, mar/set, 2010. Disponível em: URL <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/9108/4796>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BALL, Stephen J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da Educação: análise internacional**. Tradução de Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 177-189.

BALL, Stephen. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janet Bridon. Ponta Grossa: Ed.UEPG, 2014.

BALL, Stephen J.. Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. **Journal Of Education Policy**, [S.L.], v. 31, n. 5, p. 549-566, 13 jan. 2016. Disponível em: URL <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>.

Acesso em: 11 mar. 2024.

BALL, Stephen, JUNEMANN, Carolina. **Networks, new governance and education**. Bristol: Policy press, 2012.

BRASIL. **Medida Provisória N° 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra, Brasília, DF, v. 184-A, n.1, 23 set. 2016.

BRASIL. **Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n° 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° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União - Seção 1 , Brasília, DF, v. 35, n.1, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União - Seção 1 , Brasília, DF, v. 01, n.1, 22 dez. 2017.

CLARKE, John, Newman, Janet. **The managerial state**. Londres: Sage, 1997.

CUNHA, Mateus Arguelho. **Reconfiguração do Estado e suas implicações nas políticas educacionais:** uma análise das políticas educativas do Rio Grande do Sul (2021-2023). 2023. 262 f. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

GANDIN, Luís Armando; CUNHA, Mateus Arguelho. As Repercussões das Políticas de Avaliação e da Reconfiguração do Estado no Trabalho Docente: o caso do Rio Grande do Sul. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.L.], v. 23, n. 1147, p. 1-16, dez. 2023. Disponível em: URL <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1147>. Acesso em: 11 mar. 2024.

JESSOP, Bob. **El estado:** pasado, presente y futuro. Tradução: Carlos Valdés García. Madrid: Los libros de la Catarata, 2017.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, n. 1, p. 57-73, 10 jul. 2019. Disponível em: URL <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.24582>. Acesso em: 11 mar. 2024.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: URL <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29472>. Acesso em: 7 mar. 2024.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Movimento pela Base Nacional Comum**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/...>Acesso em: 10, mar 2024.

Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. **Rede Escola Pública e Universidade**, 02 jun. 2022. Disponível em: URL www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 11 mar 2024.

SILVA, Simone Gonçalves; MOURA, Aline Gonçalves; CUNHA, Mateus Arguelho. **Redes de influência nas políticas de formação de professores**: uma análise do movimento profissão docente. In **41º Reunião Nacional da ANPED**, 2023, Manaus. Rio de Janeiro: Anped p. 1-8.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.L.], v. 2, n. 20, p. 1-51, 1 jul. 2020. Disponível em: URL [Http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11](http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11). Acesso em: 11 mar 2024.