

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –
UNIOESTE**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM
EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**PADRONIZAÇÃO, ALINHAMENTO E CONTROLE DA
FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE NO NOVO ENSINO
MÉDIO EM SANTA CATARINA: PARCERIA DA SECRETARIA
DO ESTADO DA EDUCAÇÃO COM O INSTITUTO IUNGO**

ERICA RODRIGUES

Francisco Beltrão - PR

2023

ERICA RODRIGUES

**PADRONIZAÇÃO, ALINHAMENTO E CONTROLE DA
FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE NO NOVO ENSINO
MÉDIO EM SANTA CATARINA: PARCERIA DA SECRETARIA
DO ESTADO DA EDUCAÇÃO COM O INSTITUTO IUNGO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa II: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para defesa de dissertação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Franciele Soares dos Santos.

Francisco Beltrão - PR

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Rodrigues , Erica

Padronização, Alinhamento e Controle da Formação e do Trabalho Docente no Novo Ensino Médio em Santa Catarina: Parceria da Secretaria do Estado da Educação com o Instituto Iunço / Erica Rodrigues ; orientadora Franciele Soares dos Santos. -- Francisco Beltrão, 2023.

213 P.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Novo Ensino Médio . 2. Empresariamento da Educação. 3. Formação e Trabalho Docente. I. Soares dos Santos, Franciele , orient. II. Título.



FOLHA DE APROVAÇÃO

ERICA RODRIGUES

TÍTULO DO TRABALHO: PADRONIZAÇÃO, ALINHAMENTO E CONTROLE DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: PARCERIA DA SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO COM O INSTITUTO IUNGO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA


Franciele Soares dos Santos (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)


Gilmar Fiorese
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)


Leandro Turmena
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Francisco Beltrão, 28 de setembro de 2023

Aos educadores e às educadoras catarinenses que, mesmo em meio ao caos, enfrentam como heróis e heroínas a contrarreforma do Ensino Médio, lutando diariamente para proporcionar à nossa juventude um ensino público de qualidade, libertário e emancipador.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me iluminar e guiar nesta caminhada.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Franciele Soares dos Santos, que, com paciência, dedicação e muito profissionalismo, me inseriu no caminho da pesquisa, sem a qual este sonho não seria possível. A você, meus mais sinceros agradecimentos. Deixo também registrada minha admiração pela pessoa que é, um ser humano ímpar, que luta por uma educação libertadora, repleta das indignações. Obrigada por ter tamanha paciência e compreensão por cada passo “curto” que dei durante esta caminhada.

Aos Professores Dr. Gilmar Fiorese e Dr. Leandro Turmena, por aceitarem fazer parte da banca de qualificação e defesa e pelas relevantes sugestões e indicações.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, por importantes discussões e aprendizados durante este tempo.

Aos(às) professores(as) da E.E.B Padre Antônio Viera, participantes desta pesquisa, pelas importantes contribuições que realizaram à esta pesquisa.

Aos colegas de mestrado e à grande amizade da Alexandra, pelos momentos de descontração, pelos risos e principalmente pelos dias e noites de estudos, mesmo que remotamente, foram primordiais para a construção deste trabalho.

Aos meus pais, Érico e Rozalia, que, mesmo tendo somente o ensino primário, sempre me incentivaram a estudar e sabem da importância disso. A vocês que me proporcionaram a vida e me ensinaram a vivê-la com dignidade e sempre iluminaram os caminhos obscuros com carinho e determinação, para que sem medo eu trilha-se o meu e chegasse até aqui. Obrigada, eu os amo imensamente.

Aos meus irmãos e irmãs, que me apoiaram e sempre torcem por mim.

À família Araldi, em especial, à minha querida sogra, Delfina, que, por muitas vezes, fez o possível e o impossível para me auxiliar neste período do mestrado.

Ao Tiago, meu companheiro, que vivenciou junto de mim muitos momentos difíceis neste período do mestrado, obrigada por me compreender.

E, por fim, às minhas filhas, Amanda e Alice, abençoadas em minha vida, pela imensa compreensão de minha ausência, pelos sorrisos, abraços e pelo amor incondicional que, sem dúvida, foram um alicerce para continuar dia após dia.

Assumir o caráter político da educação significa posicionar-se no quadro da correlação de forças que contrapõe aqueles que buscam perpetuar e aquele que lutam para transformar a sociedade. Isso quer dizer que o compromisso da educação, criticamente encarado, implica assumir a causa dos dominados hoje mais frequentemente chamados de excluídos (SAVIANI, 2014, p. 44).

RESUMO

RODRIGUES, Erica. **PADRONIZAÇÃO, ALINHAMENTO E CONTROLE DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: PARCERIA DA SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO COM O INSTITUTO IUNGO**. 2023. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

Este trabalho faz parte da Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Francisco Beltrão - PR. O objetivo principal é analisar a compreensão dos professores da Escola de Educação Básica (EEB) Padre Antônio Vieira, localizada no município de Ipuçu - /SC com relação aos processos de padronização, de alinhamento e de controle da formação e do trabalho docente implantados no contexto do Novo Ensino Médio (NEM) no estado de Santa Catarina (SC), em parceria com o Instituto Iungo. Para tanto, o método escolhido para o estudo foi o Materialismo Histórico e Dialético. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com o desenvolvimento de análises bibliográfica e documental sobre a proposta do NEM-SC para a formação de professores, que ocorreram a partir das plataformas virtuais do Instituto Iungo em parceria com a Secretaria de Educação de SC (SED/SC). Além disso, realizou-se uma entrevista semiestruturada, com o objetivo identificar as (in) compreensões dos professores que participaram da implementação do NEM na EEB Padre Antônio Viera. Como resultados, verificamos que as atuais reformas educacionais empreendidas por meio do NEM-SC revelam o processo de empresariamento da educação, bem como as implicações das parcerias público-privadas para a escola. Nesse contexto, a formação

e o trabalho docente assumem uma posição de destaque, pois há um interesse por parte dos reformadores empresariais em controlar esses campos (FREITAS, 2018). O estado de SC, desde 2017, vem firmando parcerias com instituições privadas, como o IAS, ou do terceiro setor, como o Instituto Iungo, as quais definem o conteúdo da educação, por meio dos cadernos curriculares, da elaboração dos portfólios que estruturam o currículo flexível do NEM, bem como a proposta de formação continuada do professorado da rede pública. Tais ações asseguram que o trabalho dos professores esteja em consonância com as metas e as diretrizes estabelecidas pelo setor empresarial. Diante desse cenário, o desafio que se coloca é o de continuar os estudos e as reflexões para se criarem estratégias que desmantelem os ditames do capital na sua forma neoliberal sobre a escola, sobre a formação e sobre o trabalho docente. Em conclusão, concorda-se com Freitas (2018) que é preciso organizar formas de resistência, como a luta contra o desprofissionalismo do magistério, assegurando condições adequadas para a formação teórica e prática.

PALAVRAS CHAVES: Novo Ensino Médio. Empresariamento da Educação. Formação e Trabalho Docente.

ABSTRACT

RODRIGUES, Erica. **STANDARDIZATION, ALIGNMENT, AND CONTROL OF TEACHER TRAINING AND WORK IN THE NEW SECONDARY EDUCATION IN SANTA CATARINA: PARTNERSHIP BETWEEN THE STATE SECRETARIAT OF EDUCATION AND THE IUNGO INSTITUTE.** 2023. 156 f. Dissertation (Master) - Postgraduate Program in Education - Master, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

This work is part of the Research Line Society, Knowledge, and Education, of the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the State University of Western Paraná (Unioeste, acronym in Portuguese), campus of Francisco Beltrão - PR. The main objective is to analyze the understanding of the teachers of the Basic Education School (EEB, acronym in Portuguese) Padre Antônio Vieira, located in the municipality of Ipuacu - /SC concerning the processes of standardization, alignment, and control of training and teaching work implemented in the context of the New High School (NEM, acronym in Portuguese) in the state of Santa Catarina (SC), in partnership with the Iungo Institute. To this end, the method chosen for the study was Historical and Dialectical Materialism. The research has a qualitative approach, to the case study type, with the development of bibliographic and documentary analyses on the proposal of NEM-SC for teacher training, which occurred from the virtual platforms of the Iungo Institute in partnership with the Secretary of Education of SC (SED-SC, acronym in Portuguese). In addition, a semi-structured interview was conducted to identify the understandings of teachers who participated in the implementation of NEM at EEB Padre Antônio Viera. As a result, we found that the current educational reforms undertaken through NEM-SC reveal the process of entrepreneurialization of education, as well as the implications of public-private partnerships for

the school. In this context, teacher training and work assume a prominent position, as there is an interest on the part of business reformers in controlling these fields (FREITAS, 2018). Since 2017, the state of Santa Catarina has been partnering with private institutions, such as IAS, or the third sector, such as the Iungo Institute, which define the content of education, through curriculares notebooks, the elaboration of portfolios that structure the flexible curriculum of the NEM, as well as the proposal for continuing education of public-school teachers. These actions ensure that teachers' work is in line with the goals and guidelines established by the business sector. Given this scenario, the challenge is to continue studies and reflections to create strategies that dismantle the dictates of capital in its neoliberal form on school, training, and teaching work. In conclusion, it is agreed with Freitas (2018) that it is necessary to organize forms of resistance, such as the fight against the deprofessionalism of the teaching profession, ensuring adequate conditions for theoretical and practical training.

KEYWORDS: New High School. Entrepreneurship of education. Training and teaching work.

RESUMEN

RODRIGUES, Erica. **ESTANDARIZACIÓN, ALINEAMIENTO Y CONTROL DEL TRABAJO DE FORMACIÓN Y ENSEÑANZA EN LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA DE SANTA CATARINA: ASOCIACIÓN ENTRE LA SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y EL INSTITUTO IUNGO**. 2023. 156 f. Disertación (Maestría) - Programa de Postgrado en Educación - Maestría, Universidad Estadual del Oeste de Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

Este trabajo forma parte de la Línea de Investigación Sociedad, Conocimiento y Educación, del Programa de Postgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Estadual del Oeste del Paraná (Unioeste), campus de Francisco Beltrão - PR. El objetivo principal es analizar la comprensión de los profesores de la Escuela de Educación Básica (EEB) Padre Antônio Vieira, localizada en el municipio de Ipuauçu - /SC con relación a los procesos de normalización, alineamiento y control del trabajo de formación y enseñanza implementados en el contexto de la Nueva Escuela de Enseñanza Media (NEM) en el estado de Santa Catarina (SC), en asociación con el Instituto Iungo. Para ello, el método elegido para el estudio fue el Materialismo Histórico y Dialéctico. La investigación tiene un abordaje cualitativo, del tipo estudio de caso, con el desarrollo de análisis bibliográficos y documentales sobre la propuesta de NEM-SC para la formación de profesores, que ocurrió a partir de las plataformas virtuales del Instituto Iungo en asociación con la Secretaría de Educación de SC (SED/SC). Además, se realizó una entrevista semiestructurada para identificar las (in)comprensiones de los profesores que participaron en la implementación de NEM en la EEB Padre Antônio Viera. Como resultado, encontramos que las actuales reformas educativas emprendidas a través de NEM-SC revelan el proceso de empresarialización de la educación, así como las implicaciones de las asociaciones público-privadas para la

escuela. En este contexto, la formación y el trabajo docente asumen una posición destacada, ya que existe un interés por parte de los reformadores empresariales en controlar estos campos (FREITAS, 2018). Desde 2017, el estado de Santa Catarina establece alianzas con instituciones privadas, como el IAS, o del tercer sector, como el Instituto Iungo, que definen el contenido de la educación, a través de los cuadernos curriculares, la elaboración de portafolios que estructuran el currículo flexible del NEM, así como la propuesta de formación permanente de los profesores de la escuela pública. Estas acciones garantizan que el trabajo de los profesores esté alineado con las metas y directrices establecidas por el sector empresarial. Ante este escenario, el reto es continuar los estudios y reflexiones para crear estrategias que desmonten los dictados del capital en su forma neoliberal sobre el trabajo escolar, formativo y docente. En conclusión, se coincide con Freitas (2018) en que es necesario organizar formas de resistencia, como la lucha contra el desprofesionalismo de la profesión docente, garantizando condiciones adecuadas para la formación teórica y práctica.

PALABRAS-CLAVE: Nueva Escuela Secundaria. Emprendimiento de la Educación. Formación y Trabajo Docente.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|------------|
| Figura 1- Parceiros do Instituto Iungo | 108 |
| Figura 2- Proposta de matriz curricular para o NEM-SC | 121 |
| Figura 3- Localização do município de Ipuacu no estado de Santa Catarina | 137 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|------------|
| Gráfico 1- Porcentagem de professores ACT e Efetivos da EEB Padre Antônio Vieira/2022 | 151 |
| Gráfico 2- Tempo de atuação dos professores no magistério público catarinense da EEB Padre Antônio Vieira/2022 | 151 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|------------|
| Quadro 1- Competências Gerais da Educação Básica – BNCC | 95 |
| Quadro 2- Competências Gerais Docentes | 97 |
| Quadro 3- Componentes curriculares eletivos do Novo Ensino Médio/SC | 118 |
| Quadro 4 – Capacitações realizadas no processo de implementação NEM/SC | 123 |
| Quadro 5- Matriz Curricular A para o NEM | 142 |
| Quadro 6- Matriz Curricular B para o NEM | 144 |
| Quadro 7- Matriz Curricular C para o NEM | 145 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| EMITI | Ensino Médio Integral em Tempo Integral |
| NEM | Novo Ensino Médio |
| EM | Ensino Médio |
| EEB | Escola de Educação Básica |
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| BM | Banco Mundial |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| MARE | Ministério da Administração e Reforma do Estado |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| MEC | Ministério da Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| ProEMI | Programa Ensino Médio Inovador |
| TPE | Todos Pela Educação |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| SED/SC | Secretaria de Estado da Educação em Santa Catarina |
| CBTNEM | Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense |

| | |
|---------|---|
| IAS | Instituto Ayrton Senna |
| IN | Instituto Natura |
| CRE | Coordenadorias Regionais de Educação |
| SEBRAE | Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| PPP | Parceria Público-Privada |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| CAPES | Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| GIPE | Associação de Investidores Sociais do Brasil |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| CEPAL | Econômica para América Latina e Caribe |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| PNDU | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| CREs | Coordenadorias Regionais de Educação |
| CBTCem | Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense |
| CCEs | Componentes Curriculares Eletivos |
| UERGS | Universidade Estadual do Rio Grande Sul |
| ProBNCC | Programa de Apoio à Implementação da BNCC |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 20 |
| CAPÍTULO I | 40 |
| NEOLIBERALISMO, EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE | |
| 1.1 – Contexto neoliberal e a agenda para educação | 41 |
| 1.2 – Empresariamento da educação e da escola: a lógica privatista e as parcerias público-privadas no campo educacional brasileiro | 61 |
| 1.3 – A formação de professores e o trabalho docente frente às demandas do neoliberalismo e do empresariamento da educação. | 68 |
| CAPÍTULO II | 79 |
| O NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PARCERIA COM O INSTITUTO IUNGO | |
| 2.1 – A contrarreforma do Ensino Médio Brasileiro: apontamentos Iniciais | 80 |
| 2.1.1 – Lei N° 13.415/2017 e a contrarreforma do Ensino Médio.... | 82 |
| 2.1.2 – BNC-Formação e BNC-Formação Continuada: implicações para a formação e o trabalho docente | 91 |
| 2.1.3 – O processo de implementação do Novo Ensino Médio no Estado de Santa Catarina. | 100 |
| 2.2 – O papel do Instituto Iungo no processo de implementação do NEM- | 106 |
| 2.3 – A proposta do Instituto Iungo para formação e o trabalho docente: processos de padronização, alinhamento e controle. | 122 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO III | 136 |
| COMPREENSÕES E INCOMPREENSÕES DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE NO NEM-SC: O QUE DIZEM OS PROFESSORES E PROFESSORAS? | |
| 3.1 – A Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira e o NEM | 136 |
| 3.2 – Diálogos sobre o processo de implementação do NEM na escola: as compreensões e incompreensões dos professores..... | 149 |
| 3.3 – Avaliações dos professores e professoras sobre processo de formação continuada para implementação do NEM: o papel do Instituto Iungo. | 161 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 178 |
| REFERÊNCIAS | 184 |
| ANEXO I | 207 |

INTRODUÇÃO

O movimento de reformulação do Ensino Médio em Santa Catarina começou ainda em novembro de 2016, por meio da formação inicial dos coordenadores escolares e dos coordenadores regionais para a articulação e para a implementação de um Programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI). Esse projeto, articulado pelo instituto Ayrton Senna (IAS)/Grupo Natura, teve como prioridade a formação em tempo integral dos jovens catarinenses.

De acordo com o Caderno de Sistematização (2017) proposto pelo IAS em parceria com a Secretaria de Educação de Santa Catarina (SED-SC), o EMITI tinha como objetivo melhorar a qualidade da educação na etapa do Ensino Médio, ampliando o tempo de permanência dos jovens na escola e desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais. Também, o Programa estava voltado para o protagonismo juvenil, modificando, assim, os objetivos de aprendizagem e as metodologias de ensino dos professores e estudantes.

Em 2017, o Governo de Santa Catarina (SC), por intermédio da SED, estabeleceu uma parceria com o IAS (apoiado pelo Grupo Natura) para a implantação do EMITI. No primeiro ano, quinze escolas da rede pública estadual foram contempladas. No ano seguinte, o número de escolas participantes foi ampliado para trinta, dentre as quais está a Escola de Educação Básica (EEB) Padre Antônio Vieira, localizada no município de Ipuacu - SC. Essa é a unidade escolar, na qual leciono¹, pertence à regional de Xanxerê - SC e aderiu ao programa no em 2019.

A EEB Padre Antônio Vieira foi uma das escolas-piloto do EMITI (em fase final da grade curricular em 2021). Em vista disso, durante o ano de 2017 (nos meses de fevereiro, maio, julho, setembro e outubro), ocorreram

1. Em alguns trechos deste trabalho, recorre-se à primeira pessoa do singular para narrar ou compartilhar informações específicas da pesquisadora; nas demais situações, padronizou-se a primeira pessoa do plural.

diversas capacitações para os professores, os gestores e os coordenadores escolares e regionais. Essas formações, conforme estabelece a SED-SC, tinham como propósito desenvolver um sistema de ensino com base nas competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento dos jovens, especialmente a partir da utilização de metodologias ativas. Nos anos de 2018 e 2019, prosseguiram-se as capacitações para os grupos mencionados anteriormente, com o mesmo propósito de trabalho. O diferencial foi que, no ano de 2019, foram selecionados alguns professores (um de cada área do conhecimento e por unidade escolar) para realizar uma capacitação, denominada “Professores de Referência”, feita pela SED-SC em parceria com o IAS e o Grupo Natura. Essa ação teve como princípios formativos a caracterização do sistema de Ensino Médio integral na proposta de educação integral voltada para o trabalho das metodologias ativas e a produção de atividades integradas por área. Cada grupo de professores, posteriormente, repassou para a unidade escolar atuante as discussões e materiais desenvolvidos, conforme estabelece a SED-SC.

No fim de 2019, durante o Seminário de Práticas Pedagógicas, que aconteceu em Florianópolis - SC com a participação de estudantes, professores, gestores, coordenadores regionais e escolares, Secretário da Educação, equipe da SED-SC, colaboradores e instrutores do grupo do IAS e do Grupo Natura, anunciou-se a retirada desse programa do campo educacional e o término de sua parceria com o estado de Santa Catarina. As turmas do EMITI que estavam em andamento seriam concluídas, satisfazendo a grade curricular proposta para os estudantes, porém, sem o suporte do IAS.

Em 2020, a EEB Padre Antônio Vieira também se tornou uma escola-piloto do Novo Ensino Médio (NEM), mantido pela SED-SC em parceria com o Instituto Iungo. O estado de SC foi um dos primeiros a aderir à proposta do NEM, sendo implementado, ainda em 2020, em 120 escolas, chamadas escolas-piloto do NEM, com o suporte do Instituto Iungo e de seus organizadores. Vale ressaltar que, muitos dos

coordenadores e representantes do IAS/Grupo Natura, que antes eram mantenedores do EMITI juntamente com a SED-SC, passaram agora a ser colaboradores do Instituto Iungo, apoiado pelo Movimento Bem Maior e MRV Engenharia e Participações S/A, que compõem a rede de mantenedores do Movimento “Todos pela Educação” (TPE).

Nesse sentido, em 2020, a SED-SC iniciou o processo de implantação do NEM, sendo necessário que as escolas que constituíram o quadro de escolas-piloto se enquadrassem na Portaria 649/2018, proposta pelo MEC, em que, obrigatoriamente 30% deveriam ter ofertado o programa EMITI ou participado do programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI). Dentre as instituições educacionais, a EEB Padre Antônio Vieira tornou-se novamente uma escola-piloto, agora do NEM, iniciando a implantação do novo sistema de ensino com turmas de primeira série, com o suporte da SED-SC e do Instituto Iungo para gerir as formações dos professores e estruturar a proposta de ensino.

As capacitações para professores, gestores e coordenadores a respeito da estruturação e da aplicação ao NEM ocorreram durante o ano de 2020 e foram realizadas em formato virtual, devido à pandemia da covid-19, para a. As formações, armazenadas no canal do *YouTube* “Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias”, têm com temas centrais: Projeto de Vida, Gestão pedagógica em tempos de pandemia, Necessidades de inovação e compartilhamento de práticas, Componentes Curriculares Eletivos, Integração Curricular por áreas do conhecimento e Avaliação Formativa, assim como a construção das ementas das disciplinas eletivas junto a professores da rede estadual (SILVA *et al*, 2021).

Nosso objeto de estudo está relacionado ao processo de implementação do NEM nessa instituição de ensino, considerando o empresariamento da educação por meio da parceria público-privada, e ao impacto causado na formação e no trabalho docente.

Diante do contexto evidenciando e das diversas mudanças propostas à unidade escolar, aos seus discentes e aos docentes, especialmente via Instituto Iungo, surgem algumas questões: Em que medida a formação e o trabalho docente foram reconfigurados no contexto da EEB Padre Antônio Vieira a partir da implementação da proposta do NEM, em parceria com o Instituto Iungo? Como a atuação do Instituto Iungo no NEM influenciou na construção de processos de padronização, de alinhamento e de controle da formação e no trabalho docente? Quais os sentidos e os significados que os professores atribuem à formação continuada recebida pelo Instituto Iungo para a implementação do NEM na escola? Como os educadores que estão na “linha de frente” para a implantação do NEM percebem ou compreendem as interferências que ocorrem em seu trabalho e formação?

Com base nesses questionamentos, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a compreensão dos professores da EEB Padre Antônio Vieira, localizada no município de Ipuacu - SC, com relação aos processos de padronização, de alinhamento e de controle da formação e do trabalho docente, implantados no contexto do Novo Ensino Médio no estado de Santa Catarina, em parceria com o Instituto Iungo.

Decorrente desse objetivo geral, outros propósitos se desdobram para serem analisados durante este estudo:

- Compreender as políticas educacionais de caráter neoliberal, o processo de empresariamento da educação e suas interferências na reconfiguração da formação e no trabalho docente;
- Investigar a influência do Instituto Iungo na reconfiguração da formação e do trabalho dos docentes no NEM-SC e na Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira;
- Analisar quais os meios que o Instituto Iungo utiliza para padronizar, alinhar e controlar a formação e o trabalho docente no processo de implementação do NEM;

- Compreender os sentidos e significados que os professores atribuem à formação continuada recebida via Instituto Iungo para a implementação do Novo Ensino Médio na escola.

Apresentamos como justificativa desta pesquisa, primeiramente, a Reforma do Ensino Médio empreendida pela Medida Provisória nº 746/2016, promulgada durante o governo presidencial de Michel Temer e consolidada por meio da Lei nº 13.415/2017. Avaliamos que essa reforma se configura como um desmonte da educação brasileira e reforça, em certa medida, a “desnecessidade” do trabalho docente, conforme aponta Magalhães (2018). Além disso, expressa a seletividade social empregada pelo neoliberalismo, fornecendo uma educação unilateral à classe trabalhadora, o que contribui para a sua desconstrução intelectual completa, feita em “doses homeopáticas”, termo utilizado por Adam Smith.

A proposta da Reforma propõe a diminuição da carga horária destinada à formação geral dos jovens de Ensino Médio, bem como a fragmentação dos conhecimentos científicos por meio da entrada dos itinerários formativos. Nesse sentido, Magalhães (2018) assevera que a falta de professores de determinadas áreas será facilmente controlada pela redução do currículo, demonstrando, aos poucos, que a presença de educadores em certos campos do conhecimento se tornará desnecessária. Podemos também destacar no NEM que a formação dos professores e estudantes se limitará à formação de competências, de modo que todos possam se adaptar às flexibilidades da sociedade capitalista, essencialmente desigual e excludente.

As mudanças propostas para o Ensino Médio em âmbito nacional e estadual têm impactado diretamente a formação de estudantes e professores. As reformas propostas para o Ensino Médio decorrentes da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) estabeleceram a reforma curricular do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter obrigatório para a reestruturação do currículo do Ensino Médio.

Para Araújo (2019), essa política educacional, que pode ser comparada à história do cavalo de Tróia, apresenta-se como uma proposta de educação comprometida com o Ensino Médio, mas é acompanhada pela redução da Educação Básica, pela fragmentação da formação dos jovens a partir da reestruturação curricular e pela intensificação de itinerários formativos como forma de retirar os conhecimentos científicos, culturais e sociais historicamente construídos pela humanidade.

Notamos, assim, que, à medida em que o NEM vai se estruturando no estado de SC, as empresas ou instituições privadas ganham espaços no campo educacional da rede, fazendo-se presentes principalmente no processo de formação de estudantes e de professores. O processo de implementação da lógica empresarial se materializou ao passo que os setores empresariais se organizarem em torno da educação, especialmente de nível médio, e estreitaram laços nessa direção com o Governo Federal, principalmente por meio do TPE que, na disputa com setores mais próximos à esquerda, colocou em evidência um projeto educacional tendo como pauta as necessidades de reformas curriculares para a educação vinculadas aos interesses do mercado.

Além disso, este estudo tem suas motivações a partir da minha atuação como docente na rede pública de SC. Iniciei esse processo durante o ano de 2011, e de lá para cá vivenciei as mudanças e as reformulações no Ensino Médio e os desmontes do currículo e da formação humana dos nossos jovens, demonstrando gradativamente a desqualificação e a precarização do trabalho docente, assim como a sensação da perda de identidade profissional nesse meio. A entrada das empresas privadas em nossas escolas gerou grande preocupação, inquietação e, ao mesmo tempo, me instigou a dar um passo adiante. Assim, a partir desta pesquisa, almejo compreender como essas mudanças se articulam e qual a interferência que as empresas privadas ocasionam no trabalho docente, contribuindo com as minhas práticas docentes e com as dos colegas da rede pública de SC, sobretudo os docentes da EEB Padre Antônio Vieira. Pretendo,

junto a eles, construir um campo de resistência, de conhecimento e de luta contra o desmonte proposto pela reforma do Ensino Médio em nossas escolas, garantindo, dessa forma, uma educação pública e de qualidade a nossos jovens.

O NEM no estado de SC estrutura-se a partir da inclusão de empresas ou instituições privadas que têm ganhado espaços no campo educacional da rede, fazendo-se presentes principalmente na formação continuada dos professores. Por isso, é fundamental uma pesquisa na área para compreender quais são os meios de interferência utilizados na parceria público-privada para controlar ou modificar o trabalho docente na proposta do NEM-SC, podendo, com isso, analisar os impactos ocasionados por essa reforma educacional imposta por uma ideologia baseada no livre mercado (FREITAS, 2018).

Outra razão para o desenvolvimento deste estudo está em se colaborar com este campo de pesquisa. Ao recorreremos à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), percebemos a importância de mais estudos. A fim de conhecer o que já foi produzido na área da pesquisa, utilizamos as seguintes palavras-chaves: Novo Ensino Médio; trabalho docente; formação de professores; mecanismos de controle e empresariamento. O recorte realizado para a busca considerou apenas as pesquisas desenvolvidas nas universidades do estado de SC durante os últimos cinco anos, tendo como foco principal o NEM e os processos de interferência ao trabalho docente. Posteriormente, fizemos também uma busca em nível nacional, com o objetivo de compreender o que vem sendo pesquisado em paralelo à nossa investigação.

Nesse processo, em âmbito estadual (pesquisas realizadas nas universidades de SC nos últimos cinco anos), localizamos cinco estudos que se aproximam do tema e do objeto desta pesquisa. A tese de Anibal Correia Brito Neto, intitulada *Política Nacional de Formação de Professores no Brasil (2003-2016) como Expressão de Governança*

Global, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2018, investigou as implicações da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica desenvolvida durante os governos de frente popular no Brasil de 2003 a 2016. Neto (2018) trabalhou com as hipóteses de que: a constituição de tal política expressou o movimento de governança global instaurado na década de 1990, demonstrando suas mediações basilares de readequação governamental neoliberal; os mecanismos de governança institucionais modificaram o sistema educacional, o enaltecimento do trabalho e a formação docente, devido à sua especificidade e potencialidade na formação de trabalhadores. Essa pesquisa evidenciou o uso de mecanismos de regulação sistemática que indicam a implicação política-pedagógica e o processo de desintelectualização dos professores, propondo como conclusão a massificação de um perfil de docentes adequado à reprodução das condições técnicas e ético-políticas do capital, lógica inserida na política de formação de professores no Brasil.

A dissertação de Celoy Aparecida Mascarello, intitulada *Formação por Competências no Ensino Médio: Desdobramentos para a Organização Escolar*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, em 2019, analisou as contradições e os paradoxos da lógica de formação por competências, como princípio da organização curricular no Ensino Médio. Também foi foco de análise a base conceitual que constitui a noção de formação por competências e os processos de formação e desenvolvimento de competências. A autora refletiu ainda sobre o processo de uniformização da formação do Ensino Médio com ênfase no ensino por competências. A pesquisa mobilizou argumentos em torno da utilidade dos conhecimentos inúteis e da noção de inovação articulada ao movimento de empresariamento da educação, enfatizando-se que o conceito de utilidade tem sido base para a orientação da formação por competências.

A dissertação de Afonso Reno Castro da Silva, denominada *A concepção de Trabalho e Formação na Reforma do Ensino Médio de 2017*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, em 2019, objetivou desvendar os fundamentos econômicos, políticos e educacionais da reforma do Ensino Médio a partir da reprodução do capital, reconstituindo os nexos entre as crises capitalistas, o regime de acumulação flexível e a referida política. Compreender a base-metodológica desta proposta, segundo o autor, é desvelar seu desenvolvimento e a necessidade de organizar a classe trabalhadora em vista das radicais transformações sociais que ela traz.

A dissertação de Tatiane Aparecida Martini, denominada *Percepções Docentes Acerca da Implementação da Contrarreforma do Ensino médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada de professores*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC), *campus* de Camboriú – SC, em 2021, teve como objeto de pesquisa a contrarreforma do Ensino Médio, tema transcrito por ela, assim como o processo de implementação dessa reforma na educação pública de SC. Martini (2021) analisou as capacitações fornecidas de forma on-line aos educadores catarinense para a implementação do NEM e a percepção desses professores, ela por meio das “falas” transcritas no *chat* das próprias capacitações realizadas durante o ano de 2020.

A dissertação de Luciano Daudt da Rocha, intitulada *Professores e Gestão Escolar no Contexto do Ensino Médio: Gerenciamento Estatal da Educação e a Precarização do Trabalho Docente em Santa Catarina*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, 2006, embora não estivesse dentro do recorte estabelecido (últimos cinco anos), foi incluída por dialogar com este estudo. Rocha (2006) abordou a reforma educacional a partir da análise dos documentos norteadores publicados pelo Ministério da Educação, que recomendam mudanças nos currículos e no trabalho dos professores. Dentre esses documentos, o autor

ressalta a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 1996 e relata a realização de um estudo de caso em escolas públicas de SC, analisando a implementação dessas políticas. O pesquisador constatou a precarização do trabalho docente e as constantes mudanças no cotidiano das escolas da rede.

Os estudos realizados na tese e dissertações supracitadas compreendem o período dos últimos cinco anos, mas não ressaltam os processos de gestão e de controle sob o trabalho docente no processo de empresariamento da educação propostos pelo NEM-SC. Assim ressaltamos a importância de se desenvolver análises voltadas para o controle exercido pelas parcerias público-privado sob o trabalho docente no NEM de forma mais específica.

Ampliando o campo de busca para o território nacional, encontramos mais duas pesquisas, em universidades fora do estado de Santa Catarina, pertinentes ao tema. .

A tese de Juliana Trindade Barbaceli, intitulada *A Formação por Competências como Modelo Atual de Formação de Professores e os Desafios para a Profissionalização da Docência*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), em 2017, investigou as relações entre a política atual de formação docente e o processo de profissionalização da docência baseada no desenvolvimento de competências específicas. A autora analisou documentos nacionais e internacionais na esfera educacional a fim de compreender como se materializa os discursos oficiais, além de analisar o processo pelo qual a formação por competências se constitui como modelo atual e oficial para a formação docente no país.

A tese de Amanda Moreira da Silva, intitulada *Dimensões da Precarização do Trabalho Docente no Século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2018, abordou a dimensão da precarização do

trabalho docente no século XXI, o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas escolas das redes públicas brasileiras. A autora sintetizou as discussões acerca dos recentes encaminhamentos de políticas públicas na educação brasileira diante do processo de empresariamento da educação e das recentes mudanças no mundo de trabalho, fatores que intensificam a precarização do trabalho docente em suas múltiplas dimensões.

A partir do levantamento bibliográfico, destacamos que esta pesquisa tem a intenção de se somar aos conhecimentos já produzidos no campo das políticas educacionais que propõe o empresariamento da educação e a precarização do trabalho docente a partir da perda de identidade e de autonomia dos professores, ressaltando uma política educacional com base capitalista e viés neoliberal. Acrescenta-se a isso o escopo de compreender esse processo a partir do processo de implementação do NEM nas escolas catarinenses, as mudanças ocasionadas a partir da entrada do Instituto Iungo e as modificações geradas no trabalho docente.

Analisar o contexto histórico vivenciado durante o processo de implantação do NEM na unidade escolar já mencionada nesta pesquisa, voltando-se o olhar para a formação e trabalho docente, implica a escolha de um método de análise que nos ajude a elucidar essas questões. Entendemos que a proposta de investigar os processos de padronização, de alinhamento e de controle vai muito além de uma análise de documentos e questionário, mas requer a compreensão do contexto e das mediações históricas vivenciadas por essa unidade escolar durante o processo de implantação, além das mudanças apresentadas em seu sistema de ensino.

Nesse sentido, optamos pelo método do Materialismo Histórico e Dialético, que surgiu no século XIX, com Karl Marx, recebendo contribuições de Marx e Engels. Como método, busca analisar e explicar os fenômenos sociais e intelectuais levando em conta o contexto histórico e real e o desenvolvimento/fatores que podem ser examinados no objeto a ser pesquisado. Portanto, “o materialismo histórico é a ciência filosófica

do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

A teoria proposta por Marx busca determinações fundamentais que vão além das aparentes, pois, para o autor, a realidade não se oferece apenas a olhos nus, mas sim em uma análise profunda, o que nos leva à essência do objeto (NETTO, 2011).

Assim, a proposta de Marx nos permite ter a aproximação real do objeto investigado com o pesquisador, conforme observa Netto:

Para Marx, a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidade: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto [...] (NETTO, 2011, p. 5).

Compreendemos que o Materialismo Histórico e Dialético propõe uma análise a partir da realidade, da historicidade concreta do objeto, por meio de uma investigação que tenha suporte teórico para observar, analisar e interagir com o objeto, articulando teoria e prática em um movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico, não de forma fragmentada e descontínua, mas intrínseca às relações no campo analisado. Dessa forma,

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica, por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, por tanto, algo importante e não descartável. É aprender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica do objeto), o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência que visa alcançar a essência do objeto (NETTO, 2011, p. 22).

Para Marx, a investigação é uma lógica sistemática que parte da realidade do objeto, compreendendo o racional, para se chegar à essência do objeto, o que, em síntese, corresponde à apreensão de sua historicidade e de todos os nexos que a constituem, deixando de lado todas as manifestações empíricas do objeto, para não cair apenas em aparências.

Conforme pontua Frigotto (2010), o Materialismo Histórico e Dialético situa-se no plano real, histórico e sob relações contraditórias, conflitantes e na construção, no desenvolvimento e na transformação de fatos. Nessa perspectiva, o método vincula-se a uma concepção de realidade de mundo e de vida em conjunto (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

De acordo com Frigotto (2010, p. 79):

[...] é importante enfatizar que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de suma teológica. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não apriorísticas, mas construídas historicamente.

Com base no método investigativo proposto por Marx, desejamos chegar o mais próximo possível da essência de nosso objeto de estudo, com uma investigação que busca compreender a historicidade

do processo de implementação do NEM na EEB Padre Antônio Vieira. Assim como, a visão de cada professor que passou por esse processo, buscando dar conta das relações universais, singular e particular propostas a pesquisa.

Para isso utilizamos das categorias do método materialismo histórico e dialético, denominadas por Netto (2011, p. 55) como categorias nucleares que são: Totalidade, Contradição e Mediação, nesta perspectiva, conforme aponta Gilmar Fiorese (2016) essas categorias não podem ser entendidas como regras formais aplicadas ao objeto de pesquisa, mais sim como estrutura e dinâmica do objeto, que comandam os procedimentos do pesquisador, para estabelecer relação com o objeto e extrair dele as múltiplas determinações possíveis. Assim, nesta dissertação as categorias de análise levam em consideração especificadamente a totalidade e a contradição, as quais contribuem para desvelar o movimento da realidade, bem como as mediações e as articulações estabelecidas no processo recorte da pesquisa.

Assim conforme aponta Cury (1992) a contradição é a base uma metodologia dialética, pois contribui com mais clareza para explicar conceitos contraditórios reais, uma relação de antagonicos que produz algo novo, onde não se pode fracionar e isolar por partes o objeto, como se ele próprio tivesse dois lados, em polos opostos, assim a contradição é concreta e não formal.

Conforme aponta Fiorese (2016) a contradição na lógica dialética esta intrínseca ao concreto que é de onde retira o seu conteúdo, ao mesmo tempo em que o concreto da natureza e da vida é feito de relações conflituosas, estabelecendo um “sintoma da realidade”, estabelecido do concreto ao real, estabelecendo suas relações de contradição. A contradição enquanto análise dialética, nós remete a conceito de totalidade, pois possibilita a percepção da própria realidade concreta e não fragmentada, mais sim na multiplicidade de suas relações.

Assim a totalidade enquanto categoria dialética, conforme aponta Fiorese (2016) é entendida como uma compreensão, ampla, histórica e superável da realidade a qual nós movemos interativamente e conflitivamente, entendida como uma realidade estruturada como um todo.

Conforme Cury (1992)

O conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Isso não quer dizer que se deva conhecer todos os fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido a essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das partes entre elas (CURY, 1992, p. 36).

Portanto, a totalidade é uma categoria proposta pelo método do materialismo histórico-dialético que busca conhecer de forma mais ampla possível a realidade, não significa que ela seja capaz de conhecer todos os aspectos da realidade, mais procura a partir da realidade apresentar o contexto histórico, complexo e contraditório do objeto a ser pesquisado.

Para tanto, optamos como categorias de pesquisa a totalidade e a contradição, as quais contribuíam para uma compreensão dinâmica, complexa e contraditória, vivenciados no processo de implementação do NEM/SC, a proposta de formação continuada fornecidas aos professores da rede e em especial as parceria público-privado vivenciada durante este período nas escolas catarinenses.

Esta proposta investigativa também tem uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Gil (2002), cujo objetivo principal é o aprimoramento de fatos e ideias a serem pesquisados, considerando vários aspectos históricos e sociais. Isso envolve um levantamento bibliográfico e entrevistas com as pessoas ligadas à problematização da pesquisa,

propondo-se um plano de estudo aberto e amparado pela realidade apresentada e pela complexidade do assunto de forma contextualizada. Dessa forma,

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e por ela sendo transformada (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Dentro da abordagem qualitativa, recorreremos ao estudo de caso, tipologia que, segundo Lüdke e André (1986, p. 99), “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

André (2013) explica que o estudo de caso em pesquisas educacionais possibilita descrever ou analisar uma unidade social, considerando-se as suas múltiplas dimensões e dinâmica natural. É possível utilizar-se de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, permitindo que se reconstruam os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

Trata-se de um instrumento valioso para a pesquisa, pois envolve o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação investigada, essencial para descrever ações, comportamentos, interações e significados. O estudo de caso também investiga as representações sem desvinculá-las do contexto, o que permite ao pesquisador entender como os fenômenos ocorrem no período investigado. Nossa pesquisa, a partir da classificação de André (2013), pode ser considerado um estudo de caso instrumental, pois se concentra na incorporação de uma política e os seus efeitos no cotidiano escolar.

Ainda com relação aos aspectos metodológicos, empreendemos uma análise bibliográfica e documental sobre a proposta do NEM e o processo de formação de professores, que ocorre a partir das instruções do Instituto Iungo, examinando os processos de padronização, de alinhamento e de controle sobre a formação e o trabalho docente e a compreensão que esses profissionais têm sobre esse fator em sua construção profissional.

No tocante às técnicas de pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada com o objetivo de analisar a compreensão dos professores que realizaram a implementação do NEM na EEB Padre Antônio Vieira, em Ipuacu -SC, com relação às formações e às capacitações recebidas pelo Instituto Iungo.

As entrevistas foram feitas com os professores da escola-piloto EEB Padre Antônio Vieira, sendo: duas professoras de Matemática; uma professora de Filosofia; um professor de História; uma professora de Arte; uma professora de Língua Portuguesa; uma professora de Física; uma professora de Biologia (responsável pelo pedagógico da escola); uma professora de Língua Inglesa; e um professor de Educação Física. Os docentes foram identificados, respectivamente, como: Márcia e Marta; Kemile; Luiza; Liane; Ivone; Janqueli; Luciane; João; e Pedro, pseudônimos utilizados a fim de respeitar a preferência dos sujeitos pelo anonimato, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento por eles assinado.

Todas as entrevistas foram gravadas com utilização de um gravador de voz, o que, segundo Lüdke e André (1986), tem como vantagem o registro de todas as expressões, falas e comentários realizados pelos participantes, auxiliando ao pesquisador maior atenção no processo da entrevista.

A utilização de uma entrevista semiestruturada, de acordo com Gil (2002), permite

[...] é a interrogação das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados (p. 36).

Para a análise dos dados, recorreremos ao processo de transcrição das entrevistas, considerando a diversidade de opiniões dos pesquisados, aplicando, para isso, o método analítico de entrevista proposto por Bardin (2011). Conforme postula a autora, a investigação deve provir de uma leitura orientada no objeto em exame, com a definição de hipóteses provisórias sobre o tema estudado, constituindo, assim, unidades de registros anotadas pelo pesquisador ao longo do processo analítico, com foco no objetivo da pesquisa.

Ademais, com a transcrição das entrevistas, foi possível segmentar as falas dos entrevistados em unidades de significação, a fim de interpretar tais unidades, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema estudado. De acordo com Duarte (2004), essa “[...] interpretação exige que as unidades de significação (oriundas da fragmentação das entrevistas) sejam articuladas umas às outras a partir de categorias de análise”.

Para apresentar todo o percurso investigativo e os resultados obtidos, organizamos esta dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Neoliberalismo, empresariamento da educação, formação e trabalho docente*, analisamos as mudanças que ocorreram nas políticas educacionais de caráter neoliberal a partir da década de 1990 e como elas interferem na educação, ocasionando modificações curriculares, estruturais e pedagógicas, bem como reconfigurando a formação e o trabalho docente. Por meio de uma revisão de literatura, com base em autores que trabalham o contexto neoliberal e as modificações ocasionada

por essa ideologia na educação brasileira, procuramos demonstrar como a agenda neoliberal adentra a escola e modifica a sua estrutura. Além disso, tentamos compreender o processo de empresariamento da educação por meio de parcerias público-privada, como esse se constituiu e está presente na educação pública, especificamente na educação catarinense, e como tem modificado e reconfigurado a formação e o trabalho docente.

No segundo capítulo, denominado *O Novo Ensino Médio em Santa Catarina: formação e trabalho docente no contexto da parceria com o Instituto Iungo*, contextualizamos a aprovação da Lei nº 13.145/2017 e as suas implicações para a formação e o trabalho docente, assim como as ações desenvolvidas pela SED-SC para realizar o processo de implementação do NEM, a elaboração do currículo e a organização de material didático, levando em consideração a parceria público-privado firmada com o Instituto Iungo. Ainda neste capítulo, explicitamos quem é o Instituto Iungo e como ele organizou e organiza as capacitações para que o NEM se consolide nas escolas pilotos da rede pública catarinense.

No terceiro capítulo, intitulado *Compreensões e Incompreensões da Formação e do Trabalho Docente no NEM: O que dizem os professores e professoras?*, discorreremos sobre a história da EEB Professor Padre Antônio Vieira, do município de Ipuauçu - SC, destacando o processo de implementação do NEM. Apresentamos os resultados das entrevistas semiestruturadas, bem como as análises de como os professores e professoras percebem a interferência de uma instituição privada nas suas formações e no seu trabalho. Identificamos também quais são as suas percepções sobre os processos de padronização, de alinhamento e de controle.

As considerações finais, damos destaque a voz dos professores e professoras diante dos processos de alinhamento, de padronização e de controle da formação docente durante a implementação do NEM. Ressaltamos como resultados: as implicações que a parceria entre uma instituição do terceiro setor, como o Instituto Iungo, ocasiona na

formação e no trabalho docente; a perda de identidade; a padronização a partir do uso de metodologias ativas e dos sistemas de apostilamento (“portfólios”) desenvolvidos para trabalhar com o NEM-SC; o trabalho por competências e habilidades, ressaltando a ideia da pedagogia das competências como princípio estruturante de uma política neoliberal para a educação; a identificação de formas de precarizar e desvalorizar o trabalho docente diante dessa política empresarial proposta à educação catarinense.

Compreendemos, assim, que a formação e o trabalho docente apresentam-se como forte campo de disputa pelo setor empresarial, pois têm como princípio moldar ou transformar as futuras gerações.

CAPÍTULO I

NEOLIBERALISMO, EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Sabemos que, nas últimas décadas, a educação brasileira passou por transformações que foram influenciadas pelo neoliberalismo, o qual, por sua vez, promoveu diversas reformas educacionais. Nesse sentido, este primeiro capítulo tem como objetivo compreender as mudanças causadas pelas políticas educacionais de caráter neoliberal e como elas vêm interferindo na educação e na escola, ao empreenderem modificações em seu espaço, no currículo, na organização do trabalho pedagógico e, especialmente, na formação e no trabalho docente. Essas alterações afetam a vida de docentes, discentes e da equipe escolar como um todo. Por isso, é fundamental entendermos como se formam as políticas, como surgem no campo educacional e qual agenda impõem para a educação escolar.

Refletimos também neste capítulo o processo de empresariamento da educação brasileira por meio de parcerias público-privadas e como essas transformações, afinadas com a ideologia neoliberal, afetam a formação e o trabalho docente. Além disso, identificamos como a formação e o trabalho docente vem sofrendo interferências a partir das parcerias público-privadas e como essas buscam padronizar, alinhar e controlar a docência. Acreditamos que compreender os processos de controle, de alinhamento, de padronização e de precarização do trabalho docente por meio da política educacional de caráter neoliberal, bem como do empresariamento, nos permite analisar as novas configurações impostas para esse campo.

As discussões deste capítulo são balizadas em diferentes autores que se constituíram como base analítica. Com relação ao neoliberalismo, recorreremos aos estudos de: Frigotto (1996); Gentili (1996); Anderson

(1995); Pereira (1998/2007); Oliveira (2000); Leher (2000); Moraes (2001); Bianchetti (2005); Rocha (2006); Gomes (2006); Peroni (2006-2009); Shiroma (2007); Saviani (2011); Dardot (2016); Magalhães (2018); Silva (2018/2021); Laval (2019); Paiva (2020); e Motta (2020). Para refletirmos sobre empresariamento da educação, tomamos como referência as pesquisas de: Frigotto (1996/2010); Moraes (2003); Saviani (2009); Freitas (2012/2014/2018); Silva (2018/2020/2021); Santos (2020); Magalhães (2020); Peroni (2015/2021). E no tocante à formação e ao trabalho docente, dialogamos com: Costa (1995), Vieira (2002); Moraes (2003, 2018); Facci (2004); Ball (2005); Garcia (2005); Hypolito (2010,2020); Oliveira (2010); Magalhães (2018, 2020), Silva (2018/2020/2021); e Kuenzer (2021).

1.1 Contexto neoliberal e a agenda para educação

O neoliberalismo pode ser visto como um fenômeno distinto do liberalismo clássico; seu surgimento ocorreu a partir das ideias de Friedrich Hayek, em 1944, e espalhou-se pelo mundo por meio da obra *O caminho da Servidão*, endereçada aos socialistas de todos os partidos com um tom provocativo ao regime socialista. A pretensão era criar o que Moraes (2001) chamou de “terceira via”, algo entre o capitalismo e comunismo. Entendido como uma nova maneira de pensar a organização dos Estados e do mercado econômico, o neoliberalismo, para Rocha (2006), enfatiza as políticas de liberalização, a abertura econômica, a maior facilidade para a circulação de capitais e a privatização de empresas estatais. Tratava-se de um ideal de construir um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro, sem o igualitarismo, promovido pelo Estado de Bem-Estar Social, provindo da doutrina Keynesiana. Assim, o neoliberalismo se constituiu em uma nova forma de ver o mundo, uma ideologia que prega “[...] a mercantilização implacável de toda a sociedade” (DARDOT, 2016, p. 23).

Com a chegada da crise econômica do pós-guerra, na década de 1970, os países centrais do capitalismo desenvolvido entraram em profunda recessão, combinando as baixas taxas de crescimento com os elevados índices de inflação. De acordo com Bianchetti (2005), a “crise do petróleo” e do Estado de Bem-Estar Social foi considerada a causa dessa recessão econômica, que evidenciou problemas estruturais de acumulação e de crescimento do capital. A partir de então, as ideias neoliberais ganharam espaço no contexto mundial, representando o interesse do Banco Mundial (BM)². A saída para a crise econômica, na concepção neoliberal, era clara: desenvolver uma nova ordem social de governabilidade,

[...] manter o Estado forte, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, tornar escassos os recursos com gastos sociais e intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reservas de trabalho para quebrar os sindicatos. As reformas fiscais são imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, significa a redução de impostos sobre os rendimentos e rendas mais altas (ANDERSON, 1995, p. 02).

E foi assim que, após 40 anos de predominância da orientação econômica Keynesiana, na qual o Estado é gestor da economia e assume o controle total do mercado e da manutenção de uma estrutura de serviços

2. Segundo Shiroma (2007), o Banco Mundial é definido como um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto, são cinco os países que definem suas políticas: Estados Unidos, Japão, Alemanha, França e Reino Unido, por possuírem juntos cerca de 38,2% dos recursos.

como habitação, saúde, previdência, educação, segurança e transporte, por denominado de Estado de Bem-estar Social por John Maynard Keynes, sistematizador do keynesianismo, o neoliberalismo foi ganhando força e espalhou-se por todo mundo (ANDERSON, 1995).

Após 1970, as ideias neoliberais hegemônicas se espalharam entre os países da Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento (OCDE) como uma forma de combater a crise econômica gerada no período pós-guerra, uma vez que o neoliberalismo prega que a crise é do Estado, devido à sua incapacidade de gerir. Em vista disso, esse deve ser reformado, criando-se legislações, cortando-se gastos sociais e desenvolvendo-se políticas privatistas com processos mercadológicos para assim manter o Estado “forte” e controlar a “crise”.

As ideias neoliberais influenciaram o reordenamento das estruturas dos Estados, estendendo o capital internacional com uma nova regulamentação econômica, com privatizações e com a expansão das importações a partir do mercado, contando com a atuação de grandes grupos privados de países centrais, o que enfraqueceu as pequenas empresas locais em uma competição desigual. Esse contexto, segundo Oliveira (2000, p. 32), ficou conhecido como “nova ordem mundial”, que impera desde o fim da Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos da América (EUA) acumularam um imenso poder econômico e militar e se viram fortalecidos em relação ao resto do mundo, atraindo para si o controle mundial.

A nova ordem mundial, conforme aponta Oliveira (2000), é uma estratégia cujo objetivo claro é manter a hegemonia no plano internacional, passando a controlar ou tentar controlar o mundo a partir de múltiplas organizações, incluindo o próprio Estado, a fim de cumprir seus interesses, de modo que a classe capitalista organize a sociedade de forma a privilegiar seus interesses. Segundo Dardot (2016), podemos definir neoliberalismo como um movimento político econômico que surgiu nos países capitalistas desenvolvidos, com a proposição do

retorno dos princípios do liberalismo, ou seja, a proposta da economia clássica como a única alternativa para a superação da crise pela qual tais sociedades passavam.

Para Bianchetti (2005), esse movimento representa uma forma de pensamento, que é um

[...] fantasma dos anos 20: antiestatista enfatizando a hegemonia empresarial, retratando o consumo popular como inimigo dos interesses nacionais e baseada na crença da racionalidade do mercado e na importância autônoma da moeda (p. 21).

Com o objetivo de impulsionar um novo processo de acumulação do capital, o neoliberalismo fundamenta-se em uma nova ordem internacional, com o propósito de desenvolvimento em ciência, tecnologia e globalização do capital, apresentando, para tanto, um conjunto de categorias para dar suporte teórico a esse novo modelo de olhar o mundo, dentre categorias quais podemos ressaltar: a eficiência, a produtividade, a flexibilidade, a integração, competitividade, a polivalência, a concorrência e a globalização. Essas categorias definem a estruturação de um Estado forte, com resultados mais eficientes, evidenciados pelo aumento da produção e pela otimização dos custos. Esse modelo institui uma postura menos rígida no cumprimento da legislação, principalmente no que se refere às conquistas trabalhistas e à superação da concorrência e do domínio de várias funções. Propôs-se uma política de liberdade total ao mercado, eliminando, desse modo, a intervenção do Estado no mercado e na sociedade, criando o chamado Estado Mínimo, o qual garantiria as mínimas condições de vida e de sobrevivência para a sociedade provinda do Estado. Esse, por sua vez, ficaria responsável para repassar recursos financeiros a uma empresa que prestasse serviços à iniciativa privada, fazendo a ponte com o cidadão.

O modelo neoliberal também investe em reformas, sejam elas econômicas, políticas ou sociais, para que a sociedade seja estruturada dentro dos seus princípios, seguindo as categorias já mencionadas e afirmando a necessidade de enxugamento dos gastos estatais e, conseqüentemente, da redução da intervenção do Estado, principalmente nas políticas sociais. Para Dardot (2016),

O estado neoliberal, para além de seus traços específicos e a despeito de seu intervencionismo, continua a ser visto como um simples instrumento nas mãos de uma classe capitalista desejosa de restaurar uma relação de força favorável *vis-à-vis* aos trabalhadores e, deste modo, aumentando sua parte na distribuição de renda. O aumento das desigualdades e o crescimento da concentração de renda e patrimônio que podemos destacar hoje confirmam a existência desta vontade inicial (p. 22).

Esse modelo gerencialista, privatista e com uma concepção de sociedade individualista não se consolidou de uma hora para outra; foram décadas de influência sobre a sociedade. Entretanto, segundo Anderson (1995), levou somente mais ou menos uma década para ser implantado, o que ocorreu nos anos 1970, quando a maioria dos governos da OCDE tentava uma solução às crises econômicas pelas quais passavam, surgindo uma oportunidade com o governo de Margaret Thatcher, em 1979, na Inglaterra, sendo esse o primeiro país desenvolvido a pôr em prática as ideias neoliberais de governança. Em 1980, o modelo político neoliberal chegou aos EUA e, em 1982, à Alemanha, com Kohl na presidência. A partir de então, a onda neoliberal se espalhou pelo continente Europeu, mantendo a ênfase na reforma e na superação da crise do Estado. O neoliberalismo adentrou aos países até chegar à América Latina.

Moraes (2001) relata que a primeira grande experiência do neoliberalismo na América Latina aconteceu ainda nos anos 1970,

muito antes mesmo do que Thatcher, na Inglaterra. Em 1973, a ideologia neoliberal imperava no Chile com o governo de Augusto Pinochet; em 1976, foi a vez da Argentina, sob o comando do general Videla e seu ministro Martinez de Hoz. Após 1980, os países latino-americanos, com o objetivo de renegociar suas dívidas e o gerenciamento da economia pelo BM e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), passaram a aderir às políticas neoliberais. Isso aconteceu primeiramente com a Bolívia, de Jeffrey Sachsem, em 1985, depois, sucessivamente, com o México, em 1988, com Salinas na presidência. Na Argentina em 1989, com a chegada do governo Menem, com a Venezuela, em 1989, sob o poder de Carlos Andrés Perez na presidência, com o Peru, em 1990, com a eleição de Fujimori, por fim, com o Brasil, em 1990, com Fernando Collor de Mello no poder e em 1994, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para presidente.

Para Gentili (1996, p.11), “[...] os governantes neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, mas também conseguem que esta transformação seja aceita como única saída para a crise”. E ainda, para obterem êxito, os projetos neoliberais expressamente capitalistas necessitam ser trabalhados em todos os planos políticos, ou seja, voltando-se para a reestruturação de todos os campos de reorganização política de um país: o econômico, o produtivo, o social e o educacional. Com isso, torna-se um fator ideológico da sociedade, pois um projeto passa de dominante a hegemônico quando consegue legitimidade no contexto social que o assume. Por isso, a educação e todo o seu sistema educacional têm um papel de destaque para os neoliberais, haja vista ser esse um espaço de formação da força de trabalho, tanto do ponto de vista técnico quanto ideológico.

Rocha (2006) pondera que a transmissão ou não de determinados valores e ideologias no ambiente escolar pode contribuir para a perpetuação do sistema capitalista, o que requer que se veja a escola como um aparelho do Estado, que tem como uma de suas funções a manutenção da ordem

estabelecida. Dessa forma, a necessidade de favorecer a acumulação do capital e de atender às demandas emanadas pelo setor produtivo justificam reformas nos sistemas educacionais em diversos países.

Nessa perspectiva, em 1990, foi realizada, na Tailândia, em Jomtien, a Conferência Mundial de Educação para Todos, com a participação de 155 países, dentre eles o Brasil, sendo financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU) e pelo BM, conforme aponta Shiroma (2007). Como produto dessa Conferência, foi redigida a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que teve como marco a “Educação Básica de Qualidade”. Os países do E9 (Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, Paquistão, Nigéria, México e Bangladesh), que apresentavam a maior taxa de analfabetismo, deveriam orientar-se para realizar as ações proposta na Declaração e , com isso, melhorar os índices, fornecendo as necessidades básicas de aprendizagens na educação. Segundo a autora supracitada, a Conferência definiu horizontes políticos e ideológicos com metas a serem alcançadas por esses países, traçando condições adequadas para se concretizar os ideários em discussão. Somando-se a isso, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) estabeleceu, com base no lema “Cidadania, Competitividade e Equidade”, propostas para melhorar a qualidade e a eficácia de ensino, dando “[...] igualdade de oportunidade, acesso, tratamento e de resultados” (MAGALHÃES, 2018, p. 137).

Os debates sobre educação pública voltaram-se para o discurso da eficácia na qualidade de ensino, da expansão de oferta, da superação das baixas taxas de analfabetismo, levando em consideração os bons resultados, dos novos sistemas de avaliação e de uma maior articulação com o setor privado, seguindo, é claro, a agenda do BM e as categorias propostas pelo neoliberalismo.

A propagação do modelo neoliberal tornou-se cada vez mais abrangente e elaborado; com a Conferência de Jomtien, os impactos nas políticas educacionais foram extremamente repensados, quando,

Tais organismos elegeram a educação como ponto crucial de reformas que garantissem a manutenção da ordem social. O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional tomaram a frente deste movimento, utilizando-se de dois mecanismos básicos: a pressão sobre a economia dos países endividados e o embuste de pretender amenizar, via educação, as condições em que vivia grande parte da população desses países (GOMES, 2006, p. 76).

O BM justifica seu interesse na educação dos países periféricos pelo pretexto de deficiências no sistema administrativo dos gastos públicos, no âmbito da formação de professores e no sistema de aprovação de alunos e de evasão escolar (PAIVA, 2020). Para solucioná-las, as medidas seriam: treinamento de docentes, revisão dos métodos pedagógicos e expansão na oferta do ensino. Vale aqui destacar a formação de professores como uma das alternativas criadas pelo BM. Além da Conferência de Jomtien, tivemos, em 1993, a Conferência de Nova Delhi e, em 2000, a Conferência de Dakar, ambas reforçando a concepção neoliberal para a educação.

No Brasil, de acordo com Shiroma (2007), a década de 1990 foi marcada pelos fundamentos do mercantilismo, iniciado ainda em 1979, quando os banqueiros internacionais passaram a cortar os créditos para o país devido às elevadas taxas de juros e à recessão nos EUA, gerando grande período de crise pela má administração dos governos militares, elevando-se o desequilíbrio financeiro e a dívida externa do setor público. A partir de então, surgiram as ideias de reforma no aparelho do Estado, iniciando-se na presidência de Sarney (1985-1990), que não conseguiu

implantar o sistema neoliberal por causa do seu fracasso com o Plano Cruzado e da crise econômica instalada em seu governo. O projeto neoliberal estendeu-se ao governo Fernando Collor de Mello (1990-1992) e, posteriormente, ao governo de Itamar Franco (1992-1994), que defendia a abertura da economia brasileira no exterior e desejava uma nova “elite empresarial”, mais dinâmica e autônoma, que se adequasse melhor ao capitalismo emergente daquele tempo, abrindo espaço para discussões sobre o público, o privado e os setores que poderiam fazer uma parceria público-privada.

De acordo com Pinheiro (2018), as elites conservadoras (grandes grupos de empresários, banqueiros, latifundiários e os meios de comunicação) que apoiaram Collor durante o processo eleitoral em 1989, que teve como adversário político Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), representando os setores progressistas brasileiros, foram responsáveis por acolher as ideias neoliberais, difundindo-as à sociedade como uma ideologia com muitos benefícios, propensa à superação da crise e criando o que Leher (2000) chamou de “proposições do autoritarismo”. As críticas desenvolvidas por esses conversadores eram as de que o Estado era centrado, autoritário, burocrático e ineficiente, o que colocou o funcionalismo público em dúvida sobre sua funcionalidade, ameaçando constantemente seus direitos trabalhistas, orientando-se por esse discurso ideológico neoliberal que ganha espaço na política brasileira, por resolver os problemas sociais vivenciados há décadas.

O discurso de ineficiência do Estado e de seus setores públicos (ação e execução de seus serviços essenciais), desse modo, fez com que os processos de privatização e de terceirização ganhassem espaço nas políticas públicas, as quais passaram a ser norteadas pela relação entre Estado e iniciativa privada. A lógica privatista neoliberal conquistou uma abertura também no discurso educacional, enfatizando a ineficiência da escola e seus problemas históricos (evasão, analfabetismo, estrutura curricular, atratividade, dentre outros). A solução seria a privatização,

pois, como postula o discurso neoliberal, a má qualidade da educação pública é resolvida com a privatização e com terceirização da educação.

Com a chegada de FHC à presidência do Brasil, em 1995, as ideias neoliberais tiveram mais força, consolidando-se o sistema gerencialista neoliberal no país, sob a responsabilidade do então Ministro da Administração Federal, Bresser Pereira. Nesse contexto, foi desenvolvida a primeira reforma do Estado, denominada Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (MARE), com o objetivo de:

[...] **reconstruir o estado e superar sua crise**, melhorando sua organização e seu pessoal, permitindo que os núcleos estratégicos tomem decisões mais corretas e efetivas e que seus serviços tanto os exclusivos, que funcionam diretamente sob seu comando, quanto os **competitivos**, que estarão apenas indiretamente subordinados na medida que se transformem em **organizações públicas não-estatais** operem muito **mais eficientemente**. Reformar o aparelho do Estado significa garantir a esse aparelho **maior governança**, ou seja, maior capacidade de governar, maior condição de implementar as leis e políticas públicas. Significa tornar muito mais eficientes as atividades exclusivas de Estado, através da transformação das autarquias em “**agências autônomas**”, e tornar também muito mais eficientes os serviços sociais competitivos ao **transformá-los em organizações públicas não-estatais** de um tipo especial: **as “organizações sociais”** (BRASIL, 1995, p. 44).

A reforma do aparelho do Estado tem por objetivo reforçar a governabilidade por meio da “transição programada de um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania” (BRASIL, 1995, p.12). A necessidade de reduzir gastos, com valores

de eficiência e qualidade nos serviços públicos, conforme estabelece a reforma do Estado, propõe uma organização gerencial alinhada às orientações de uma política neoliberal.

Conforme argumenta Pereira (1998), as estratégias utilizadas para a reforma do Estado estavam baseadas em processos de privatização (transformar uma empresa estatal em privada), de terceirização (transferir para o setor privado serviços públicos) e de publicização (transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não estatal). De acordo com Silva (2021), as políticas sociais (na qual a educação está inclusa) não são consideradas como serviços exclusivos do Estado, mas adentram à categoria público não estatal ou privada, como afirmou o ministro Bresser Pereira.

Nessa perspectiva, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, as entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e a televisão educativa ou cultural (PEREIRA, 2007, p. 12) fazem parte da categoria público não estatal e podem ser controladas apenas na administração gerencial, a qual se orienta pela lógica do mercado, assumindo, assim, o papel do Estado na relação com o estatal, o que delimita-se por “transferência de responsabilidades estatais” (PERONI et al., 2009, p. 769).

A “reforma” do Estado foi responsável por grandes mudanças não somente econômicas, mas também no sistema educacional brasileiro. Saviani (2011) ressalta que as ideias pedagógicas passaram a sofrer grande mudanças, assumindo no próprio discurso o fracasso da escola pública e a incapacidade do Estado em gerir seu sistema, dando peso à proposta da iniciativa privada para implantar na escola as demandas orientadas pelas leis do mercado. Os países à mercê desse consenso internacional, orientados pelas deliberações do Consenso de Washington, organizado ainda em 1989, de acordo com Melo (2010), deixaram de

ter estratégias próprias de desenvolvimento e passaram a produzir as estratégias estabelecidas pelas agências internacionais, como o FMI, e para os credores dos países latino-americanos, como os EUA, os quais passam a impor as suas ideias econômicas e sociais para as ações a serem desenvolvidas. Vale aqui destacar que o governo de FHC participou do Consenso e implantou no Brasil essa ideologia baseada em conceitos de privatização, de liberalização comercial e financeira e de ajustes fiscais, válidos para todos os setores políticos nacionais.

A educação, dessa forma, não ficou ileso às reformas neoliberais. Em 1996, foi aprovada uma nova base para a educação pública brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 –, que reestruturou e reformou a educação pública, assim como outras legislações: a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério (FUNDEB) –; e o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 –, que rege as transformações da política educacional vigente.

É possível notar que as políticas neoliberais estão pautadas em oportunidades para intensificar as reformas do Estado, como forma de manter a hegemonia e o controle sob a classe trabalhadora. Na educação, isso não é diferente. Um marco disso foi a reforma educacional proposta pela LDBEN de 1996, realizada durante o governo FHC, propondo-se grandes mudanças no sistema de ensino brasileiro, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Destacam-se também as políticas educacionais para o Ensino Médio, propostas no governo FHC, manifestadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, trazendo consigo o tecnicismo, a defesa de um modelo de formação com base no desenvolvimento de habilidades e competências, com ênfase na profissionalização e na formação de mão de obra para suprir as necessidades

imediatas do mercado produtivo. A LDBEN, em seu Artigo 26, estabelece que os “[...] currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada [...]” (BRASIL, 1996, p. 08). Isso foi consolidado por meio da Lei nº 13.415/2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o que, para muitos pesquisadores, criou as condições para a formação de mão de obra e adequação ao mercado de trabalho capitalista.

Em 1997, com o Decreto nº 2.208, abriu-se espaço para a Educação Profissional, desvinculada do Ensino Médio, propondo a esse uma organização curricular própria e uma formação humana pautada em competência, conforme apontam as DCNs para o Ensino Médio, criadas em 1998. A ideologia neoliberal, desse modo, adentrou as portas das escolas, fazendo-se presente nas políticas educacionais e as transformando, ou “reformando”, como os neoliberais pregam, com o ideário de manter a lógica do processo produtivo e o controle do mercado.

Nesse campo de reformas, surgiram novas formas de gerir e de organizar o Estado e o empresariado brasileiro ganhou força e espaço no campo educacional, a partir da Reforma do Aparelho do Estado. Peroni (2006) observa que as políticas sociais passaram a não ser exclusivas do Estado, mas englobaram os critérios de instituições privadas, reforçando a concepção de privatização e de terceirização, que consiste em transferir para o setor privado serviços públicos, e a de “publicização”, que tem por objetivo deslocar para o setor público não estatal serviços sociais e científicos.

A esse respeito Motta (2020) explica que o ideário empresarial se fez presente no campo educacional, apresentando-se como grandes dirigentes de políticas de responsabilidade social e sustentabilidade, capazes de resolver os problemas apresentados pelo setor público. Foi nessa vertente que o governo FHC se valeu e se utilizou de um discurso

de incapacidade e de ineficiência do Estado em promover um sistema de ensino de qualidade para inserir a lógica empresarial na educação nacional, argumentando que isso tornaria o país mais competitivo internacionalmente, sendo necessário se amparar na qualidade empresarial de gerir e de administrar. Essas “qualidades” empresariais foram observadas durante o Fórum Econômico Mundial, em 1999, que teve por finalidade o Pacto Global as Nações Unidas.

Conforme assevera Frei (2021), esse pacto tem por finalidade o alinhamento empresarial a fim de propor estratégias e operações para princípios relativos, tais como: direitos humanos, trabalho, meio ambiente, avanço nas metas sociais e outros. De acordo com esse pacto, o setor privado desempenharia um papel central na cooperação internacional, estabelecendo a parceria público-privada, com soluções inovadoras para os problemas sociais. Em nossa visão, isso se configura com a velha hegemonia articulada à acumulação do capital. Para Martins (2016, p. 26), a reforma estatal realizada no governo FHC, o processo de modernização, a reorganização institucional e a terceirização dos setores públicos serviram de base para os governos subsequentes.

A década de 1990 registrou mudanças severas nas políticas brasileiras, na reestruturação do Estado, nos sistemas administrativo e federativo, no processo eleitoral e na busca pela estabilidade econômica, ocasionando alarmantes índices de desemprego, baixos salários, pobreza da população e precária condição de vida e dignidade. Isso fez com que os brasileiros almejassem uma mudança de governo, e estaria em Lula uma alternativa de governo.

Para a disputa eleitoral de 2002, Lula e o Partido dos Trabalhadores (PT) dialogaram com empresários, banqueiros, setores industriais e latifundiários. Mantendo a sua ligação com os sindicatos e movimentos sociais, desenvolveram, segundo Pinheiro (2018), um “alinhamento” entre a classe trabalhadora e os setores econômicos por meio de um “Novo pacto social”. Nesse sentido, o governo Lula (atuante em dois mandatos: de

2002 a 2010), teve um grande auxílio dos empresários. Para Melo (2010), a vitória de Lula para a presidência, derrotando o candidato que defendia o programa neoliberal desde 1994, significou, para o empresariado, um patamar de participação política, concedendo-lhe voz e fomentando um diálogo de influências nas negociações bilaterais, o que permitiu uma abertura para que os empresários modificassem e interferissem na relação público-privada de vários setores brasileiro, especificamente da educação brasileira.

De fato, o empresariado teve uma participação expressiva no governo Lula. Na ótica de Melo (2010, p.160), Lula e seu governo deram grande atenção à Confederação Nacional da Indústria (CNI), com o propósito de criar um clima seguro, estável e eficiente. Foram estabelecidas discussões e implantadas políticas macroeconômicas e sociais, orientadas para o mercado, de acordo com as políticas neoliberais, e a educação não ficou para trás, comprometendo, conseqüentemente, a autonomia das ações educacionais de caráter público.

Ao relatarmos aspectos do governo Lula, não se pode negar os avanços apresentados nos dados estatísticos do país, como os indicadores da educação. Durante seus dois mandatos, duplicou-se o investimento em educação, segundo dados do IBGE, e para

[...] o processo de democratização de acesso ao ensino superior foram desenvolvidas políticas como o Programa de Universidade para Todos (PROUNI), com oferta aos estudantes de baixa renda, Financiamento Estudantil (Fies), o Reuni, com a ampliação das vagas para universidades federais, e também no campo da formação profissional com o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) (PINHEIRO, 2018, p. 53).

Todas essas políticas desenvolvidas no governo do PT mantiveram os setores empresariais como parceiros unânimes da educação pública, o

que possibilitou a esses grupos um repasse de recursos de fundo público, aplicados a instituições privadas, para realizarem serviços em parceria com a União. Nesse campo de participação do empresariado, mantiveram-se as bases fundamentais do neoliberalismo, com os processos de privatização e de terceirização do setor público. Em 2010, Dilma Rousseff foi eleita à presidência da república, primeira mulher a assumir esse cargo, e ela deu continuidade, sem rupturas, às políticas desenvolvidas pelo governo do PT até então, levando à frente a parceria público-privada na educação.

Durante o ano de 2006, surgiu o Movimento TPE³, criado por um grupo de empresários e banqueiros com o propósito de propor metas para a educação. Regulamentado pelo Decreto nº 6094/2007 e assinado pelo então presidente da república, destina-se à implementação de um Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, famílias e da comunidade, por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica a partir da parceria público-privada, que se refere a organizações sindicais e sociedade civil, fundações e entidades de classe empresariais que se mobilizam para a “melhoria” da “qualidade” da Educação Básica.

3. O TPE surgiu em setembro de 2006 por meio da união de seus associados, com o objetivo de atuar diretamente em projetos educacionais. Segundo Lamosa (2020), o TPE é composto por 32 organizações divididas entre mantenedores e parceiros. São 14 sócios mantenedores: Fundação Educar DPaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unibanco, Banco Itaú BBA, Banco Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, Fundação Vale, Instituto Natura e Instituto Samuel Klein. Seus parceiros são: Grupo ABC, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends Audio, Fundação Victor Civita, McKinsey Brazil, Microsoft, Instituto Paulo Montenegro, Banco HSBC, Canal Futura, Editora Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Patri de Políticas Públicas, Luzio e Itaú Cultural (MARTINS, 2009, 2013).

Piva (2020) destaca que o TPE se originou na conferência de Jomtien. Trata-se de um movimento implacável para sustentar a ideologia do modelo capitalista neoliberal. Com as propostas reformistas, o movimento tem a finalidade de propor uma Educação Básica voltada para competências e habilidades, ressaltando valores e a relação interpessoal, deixando de lado os conteúdos historicamente produzidos pelo homem. Essa perspectiva direciona à educação para o desenvolvimento de competências e habilidades que satisfaçam ao interesse do mercado, adequando os jovens às suas demandas e permitindo que grupos de empresários delimitem e controlem a educação pública.

Malini (2009) pondera que o TPE tem sua origem associada ao movimento “Faça Parte”⁴, que tinha como proposta a melhoria da qualidade da educação nacional, Por meio de programas e projetos, e com uma equipe coordenada por Priscila Cruz, mantinha-se a parceria com o Unicef e a Unesco, elaborando-se um documento base para o TPE, intitulado *Dez Causas e 26 Compromissos*. Com atuação do empresariado brasileiro, potencializou-se o crescimento do TPE.

Para Silva (2018), o TPE, juntamente com o Grupo de Instituições e Fundação de Empresários (GIFE)⁵, têm por finalidade o investimento social privado nas áreas financeira, industrial, econômica e

-
4. Segundo Martins (2013), o “Faça Parte” é um movimento associado ao instituto Faça Parte, que se constituiu ainda nos anos 2000 e contou com um grupo de empresários, dentre eles Milu Villela, Luís Norberto Pascoal, Maria Lucia Meirelles Reis e Priscila Cruz. De acordo com Pires (2015), o Instituto Faça Parte foi quem realizou o levantamento dos projetos em curso em órgãos dos governos federal, estaduais e municipais e em organizações da sociedade civil e de organizações internacionais, como o Unicef e a Unesco, para que fossem identificadas as 10 causas e 26 compromissos para a construção de uma educação pública de qualidade, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência realizada em Jomtien, Tailândia (PIRES, 2015, p. 41).
 5. GIFE é definido como uma associação dos investidores sociais do Brasil, sejam eles institutos, fundações ou empresas, que investem em projetos de finalidade pública, sem fins lucrativos. Disponível em: <https://gife.org.br/quem-somos-gife/>. Acesso em 06/06/2022.

do agronegócio. Há vários outros setores ligados a eles, dentre os quais podemos citar:

Instituto Unibanco; Fundação Bradesco; Itaú Social, grupo Gerdau, Votorantim e Samargo; Instituto Natura; Instituto Ayrton Senna; Fundação Lemman; Fundação Roberto Marinho e TV Globo, que formam um amplo conglomerado empresarial visando o investimento e o protagonismo nas políticas públicas educacionais. Para a autora, nos últimos vinte anos houve uma crescente formação de entidades privadas sem fins lucrativos e de interesse público por parte dos empresários a participação de grupos sociais visando a parceria público-privado na perspectiva da responsabilidade social e do investimento social privado, principalmente no campo educacional (SILVA, 2018, p. 32).

As parcerias público-privadas na educação inserem-se a um contexto econômico global, no qual o mercado e o capital regulam as relações sociais e determinam as políticas públicas, nesse caso, a política educacional que acaba por ser moldada de acordo com as ideias neoliberais que propõe a diminuição do papel do Estado, o enxugamento de gastos para superação da “crise” e a privatização dos setores públicos, a partir das reformas aplicada pelos neoliberais.

Nas últimas décadas, ocorreu a vulgarização do vocabulário reforma, o que, na avaliação de Shiroma *et al.* (2005, p.429), se trata de “[...] uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da “modernidade””. Nesse sentido, Lamosa (2020) contribui com essa reflexão ao analisar que o caráter reformista reafirma as diversas formas de manter os trabalhadores cada vez mais alinhados ao sistema capital, perpetuando a sua hegemonia nas escolas e impondo, por meio das reformas curriculares (como a do Ensino Médio) um trabalho docente regado ao

sistema de competências, que expressa o desejo empresarial e define o tipo de sujeito a ser formado para o capital.

Tais reformas curriculares estão afinadas com o discurso neoliberal, o qual afirma que o objetivo político de democratizar a escola depende da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar, orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade e a eficácia, ou seja, a qualidade dos serviços educacionais. Dessa maneira, a estratégia do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera política para a do mercado, questionando, assim, seu caráter de direito e reduzindo-a à sua condição de propriedade.

Laval (2019, p. 17) comenta que “[...] a escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que consiste a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico”, deixando de lado a formação do cidadão com valores culturais, políticos e sociais para se voltar apenas para a lógica do “capital humano”⁶, valorizando o conhecimento somente com caráter econômico, com ordem competitiva

6. Conforme argumenta Frigotto (2009), a teoria do capital humano ganha força com a crise do capitalismo (econômicas) e com a necessidade de se reinventar, surgindo, desse modo, o neoliberalismo. A partir disso, a teoria do capital humano emerge e apresenta-se pela exploração da força de trabalho, sendo esse o meio de produção mais importante do mercado, que passa a produzir mais valor econômico. Com o desenvolvimento desse novo capitalismo, as novas exigências postas pela reestruturação produtiva da década de 1970 (substituição do fordismo pelo taylorismo) e a educação fornecida a classe trabalhada são remodeladas, sobressaindo-se um novo contexto para se explorar a força de trabalho em outras dimensões, até explorada unicamente pela força física. Nesse sentido, a teoria do capital humano utiliza-se da educação como centro do processo de formação de um novo tipo de trabalhador, com novas competências e habilidades, sejam elas cognitivas emocionais ou sociais, valorizando e modificando o trabalho humano. De acordo com Frigotto (2009), os processos educativos, escolar ou não, são reduzidos à função de competências e habilidades intelectuais, transmitidas a partir de um conhecimento que funciona como gerador da capacidade de trabalho e produção. A educação, esse viés, é construída com base em fatores que explicam economicamente as diferentes formas de trabalho e de classe.

e meritocrata a partir dos discursos dominantes que naturalizam os problemas vivenciados tanto nas esferas educacional e social. De acordo com Freitas (2018), o objetivo lógico do empresariado é demonstrar que o Estado não consegue suprir a demanda da educação (como a falta de estrutura e de organização escolar), criando-se mecanismos para que até mesmo os professores pensem dessa forma.

Ainda segundo Laval (2019), as reformas educacionais impostas pelo neoliberalismo estão orientadas no discurso da competitividade, adequando-se ao sistema e às condições sociais subjetivas da economia geral, como objetivo de padronizar e controlar a gestão educacional e a formação de professores. O processo de implementação da lógica empresarial é compreendido por Freitas (2018) como “[...] um projeto neoliberal onde a educação é vista como um serviço e não um direito, sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica”.

O empresariado brasileiro ganhou força e espaço no campo educacional a partir da Reforma do Aparelho do Estado, com a concepção do “público não estatal” e o consenso de “publicização”, parceria entre o Estado e a sociedade para o financiamento e o controle. Conforme ressalta Motta (2020), o ideário empresarial conquistou espaço no campo educacional apresentando-se como o grande dirigente de políticas de responsabilidade social e sustentabilidade, capaz de resolver problemas em quaisquer umas das esferas globais. Essas “qualidades” empresariais foram observadas durante o Fórum Econômico Mundial, em 1999, que teve por finalidade o Pacto Global as Nações Unidas. Frei (2021) explica que esse pacto tem por finalidade o alinhamento empresarial a fim de propor estratégias e operações para princípios relativos, tais como direitos humanos, trabalho, meio ambiente, avanço nas metas sociais e outros. Além disso, o setor privado, de acordo come esse pacto, desempenharia um papel central na cooperação internacional, estabelecendo uma parceria público-privada, com soluções inovadoras para os problemas sociais. Em

nosso entendimento, isso se configura com a velha hegemonia articulada à acumulação do capital.

Assim sendo, refletir o neoliberalismo é essencial para compreendermos sobretudo as políticas educacionais. Conforme já acenamos, o neoliberalismo prega as vertentes de privatização e de mercantilização da educação. Na próxima seção, discorreremos sobre o processo de empresariamento da educação por meio das parcerias público-privada ocorridas no Brasil nas últimas décadas, em consonância com a agenda neoliberal para educação e para a escola.

1.2 Empresariamento da educação e da escola: a lógica privatista e as parcerias público-privadas no campo educacional brasileiro

Como ressaltado na seção anterior, as políticas neoliberais gestadas nas últimas décadas em nosso país tentam enfatizar que a única alternativa para a crise do Estado é a privatização da maioria dos serviços públicos, a exemplo da educação. A partir desta seção, é nosso intuito compreender, com base em autores que dialogam sobre o tema, a questão do Estado e como esse vem se articulando com as Parcerias Público-Privadas (PPPs) no campo educacional brasileiro.

Freitas (2014 p. 380) explica que “[...] em vários países os empresários aparecem no cenário da educação, como promotores de reformas educacionais. Daiane Ravitch (2011) os chama, nos EUA, de reformadores da educação (*coporate reformers*)”. No Brasil, isso não é diferente, pois, desde a década de 1990, um movimento empresarial tem ditado as regras e a política estabelecida no interior da escola, interferindo nos processos educacionais. O empresariamento da educação pode ser visto a partir das tendências de mercantilização, adentrando-se aos princípios do mercado. Freitas (2014) complementa que a política educacional dos empresários é produzida para articular a necessidade de se qualificar as novas formas de organização do trabalho produtivo, ao

mesmo tempo que preserva e amplifica as funções sociais clássicas da escola: exclusão e subordinação.

Durante os dois mandatos do presidente FHC, construiu-se um discurso para a educação pública, desqualificando a escola e seus serviços, o que intensificou uma suposta crise de qualidade, de ineficiência e de ineficácia, para a qual se propôs como “receita” uma reforma educacional no sistema público. Os governos posteriores, mesmo com as suas especificidades, mantiveram as bases fundamentais da proposta neoliberal instaurada no Brasil em 1995.

Atualmente, o controle mundial das políticas educacionais pertence à OCDE, ligada ao BM e ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Em acréscimo, grupos de fundações e bilionários que resolveram “doar recursos para a educação”, conforme aponta Freitas (2014, p. 53), têm criado estruturas de controle ideológico e determinado o rumo das políticas educacionais.

Saviani (2009) esclarece que a direção ético-política, a partir do empresariado no contexto educacional brasileiro, foi organizada pelo TPE e inserida com ação do MEC, por meio do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual prega uma educação com elevados índices de qualidade articulados com a agenda dos organismos internacionais. Essas entidades, por sua vez, segundo Silva (2021), “[...] seguem a agenda dos organismos internacionais para os países latino-americanos e veem implantando políticas educacionais importadas, especialmente dos Estados Unidos”.

O TPE, na compreensão de Freitas (2012), sustenta um discurso sobre a melhoria da educação pública e segue as ideias dos reformadores empresariais dos EUA, que se baseiam em uma escola calcada no neotecnicismo, formato educativo no qual determinam-se “receitas” que definem o que professores e alunos devem fazer, quando e como o farão. Para o autor, essa proposta envolve três grandes categorias: a responsabilização, a meritocracia e a privatização. Ambas padronizam

o processo de gerenciamento da educação pública, o qual, para Freitas (2012), se refere ao alinhamento da educação, entre políticos, empresas educacionais, institutos ou fundações privadas que visam tornar a educação um bem comercial.

Santos (2020) pondera que, atualmente, é o empresariado que constrói a política educacional e que organiza testes para os estudantes das escolas públicas, com base no discurso de responsabilização, a fim de analisar e divulgar o desempenho desses, o que contribui para que haja um campo de disputa por melhores resultados entre as instituições e os próprios discentes. Nessa perspectiva, destacamos o conceito de meritocracia, centrado no mérito e no esforço dos estudantes no trabalho e na vida, justificando que as oportunidades são dadas de forma iguais a todos e o resultado é consequência da dedicação de cada um. A autora supracitada complementa:

A privatização tem por objetivo privatizar o sistema público de ensino. Nas últimas décadas a privatização está articulada à gestão por concessão. Sobre as estratégias de privatização, é importante destacar ainda a política dos *vouchers* ou como chamamos aqui no Brasil de bolsas de estudo. Os *vouchers* dão acesso aos alunos pobres às escolas privadas por meio de processos seletivos, na maioria das vezes, afirmando que o privado se sobressai ao público (SANTOS, 2020, p. 11).

Essas categorias, também citadas por Freitas (2012), se enquadram como um mecanismo de interferência da formação do jovem e do trabalho docente, além de ter uma forte relação com a ideologia neoliberal, por meio do estreitamento curricular, da competição entre os profissionais, da pressão por desempenho, da precarização da formação e do trabalho docente e da destruição moral do professor e do sistema público de ensino. O empresariado brasileiro é movido por um discurso

de desqualificação e de ineficácia da escola pública, enfatizando “[...] a crise da educação e a necessidade da reforma educacional; fala-se de direito a aprendizagem e não de direito à formação humana, à educação, restrita ao ambiente escolar, isolada de importantes ligações com a vida, liberando a conta gotas o conhecimento necessário para a formação da juventude” (SILVA, 2021, p. 56), fazendo com que essa atenda às demandas do mercado.

Anova versão de gestão educacional formulada pelo empresariado, ou, conforme conceitua Freitas (2014), pelos “reformadores” da educação, propõe para as escolas uma educação voltada à competitividade e ao melhor desempenho; caso isso não aconteça, a culpa recai sobre o educando ou os professores. Ainda com relação à gestão escolar de caráter neoliberal, Silva (2021) indica como a nova gestão pública pauta-se no gerencialismo:

[...] com um caráter de narrativa que propagava um conjunto de mudanças deliberadas de estruturas e processos nas organizações do setor público objetivando “melhores desempenhos”, transferindo para o setor privado as atividades que poderiam ser controladas pelo mercado e modificando o modelo de administração pública: de burocrática para gerencial. Trata-se de um modelo prescritivo pós-burocrático para a estruturação e o gerenciamento da máquina pública baseado nos princípios e nas diretrizes de eficiência, eficácia e competitividade e em instrumentos de gestão oriundos de organizações privadas (p. 56).

Na atual gestão presidencial (2019-2022) as reformas educacionais de caráter privatista e gerencialista se intensificaram e às escolas públicas brasileiras aceleraram o processo de empresariamento, utilizando-se expressão “[...] privada, porém público”, idealizando a administração gerencial, “[...] sustentando ideias de competitividade,

universalizando-se formas de sociabilidade necessárias à nova etapa de acumulação do capital” (SILVA, 2021 p. 57-58). O discurso principal era o de fornecer uma Educação Básica capaz de conduzir os jovens a níveis de educação mais complexos e avançados.

As reformas educacionais estão cada vez mais guiadas para a competitividade econômica, promovendo a gestão educacional e a interferência na formação de professores, a qual passa a ter como foco a produtividade e o alinhamento ao sistema neoliberal. Laval (2019, p. 37) ressalta “[...] a escola neoliberal pretende melhorar a qualidade da força de trabalho em seu conjunto sem aumentar impostos, e na medida do possível reduzir os gastos públicos”. Por esse motivo, as políticas educacionais propõem a diversificação do financiamento educacional, reivindicando

[...] uma administração mais eficaz a escola; reduzindo a cultura ensinada nas escolas às competências e indispensável para a empregabilidade dos assalariados, promovendo a lógica do mercado na escola e a competição entre famílias e estudantes pelo “bem escasso” da educação (LAVAL, 2019, p. 37).

No campo educacional, Magalhães (2018 p. 136) observa que

“[...] as parcerias público-privado, vigentes na educação básica, materializam a proposta público não estatal, quanto a do quase-mercado, pois o sistema público acaba assumindo a lógica imposta pelo setor privado ao instituir os princípios da chamada administração gerencial ou nova gestão pública”.

Nesse sentido, o setor privado assumiu o controle da gestão escolar, porém, ao que se percebe, a educação permanece pública, mas é direcionada pelo setor privado. O mesmo acontece com o processo

de formação dos docentes, com a construção curricular dos conteúdos a serem ensinados e com o direcionamento da educação como um todo, agora controlada pelo empresariado. Para Silva (2021, p. 59), “[...] o que temos hoje é uma educação pública que, embora ofertada nas instituições estatais, é fortemente perpassada pelo empresariamento”.

O setor privado, a partir do processo do empresariamento, transfere para a educação as ideias desenvolvidas por esses grupos de empresários brasileiros imbuídos da política neoliberal, os quais atuam especificamente no controle das políticas públicas e da escola, influenciando o Estado para desenvolver uma agenda neoliberal para a educação. Conforme aponta Peroni (2015), a privatização da educação representa a tomada de controle pelas empresas, o que pode ser evidenciado, segundo a autora, por meio do “conteúdo” pedagógico e da gestão escolar que cada vez mais estão sendo determinados pela lógica do mercado, sob a justificativa de uma educação de qualidade. Todavia, na realidade, instaura-se uma lógica privatista da educação que envolve o sentido de lucro. “É a educação tornando-se capital”, em que as parcerias definem o conteúdo da educação e executam e propõem nas formações e na avaliação de monitoramento, revelando a execução de seu produto, algo padronizado e que controla a educação pública (PERONI, 2021).

Frigotto (1996) defende que a política neoliberal vê a escola como uma empresa que deve ser tratada como tal. Assim, é preciso desenvolver propostas para a superação das crises do sistema escolar, criadas, muitas vezes, pelo próprio sistema com o intuito de interferir na gestão da escola. Nesses casos, utiliza-se do discurso de ineficiência da escola, argumentando-se que a instituição não consegue cumprir seu papel, tampouco os docentes que ali estão. Os neoliberais têm objetivos claros para a educação pública, como ressalta Bianchetti (2005), tais como: privatizar as instituições escolares, transferir o modelo de gestão empresarial de Gerência de Qualidade Total para as gestões escolares e rearticular os currículos escolares, direcionando-os para as novas

demandas do mercado. Para tanto, incorpora-se nos fundamentos da escola a lógica do mercado, reduzindo a formação para a estrutura de produção. Conforme propõe Moraes (2003), o sistema de privatização escolar se refere a uma mentalidade por meio da qual o interesse privado prevalece, seja ele de pequenos ou grandes grupos, sobrepondo-se ao interesse do coletivo, instituindo um modelo baseado no interesse individual. É, portanto, nesse cenário que a educação brasileira se encontra, uma arena de disputa e de interesse do empresariado.

Silva (2020) admoesta que a ação empresarial na educação pode ser compreendida como uma estratégia neoliberal e uma expressão da classe dominante em promover o direcionamento da educação pública brasileira, mantendo, com isso, a classe trabalhadora aliena a seu sistema. Nesse ponto, a formação e o trabalho docente interessam aos neoliberais, pois têm uma influência fundamental na qualidade do exercício da prática pedagógica para a formação das gerações que nesse espaço circulam. Imbuída desses interesses,

[...] a política educacional proposta pelos reformadores é produzida para articular a necessidade de se qualificar as novas formas e organização de trabalho produtivo, e ao mesmo tempo que preserva e amplifica as funções sociais clássicas da escola: a exclusão e a subordinação (FREITAS, 2014, p. 52).

De acordo com Frigotto (2010, p. 16), a concepção neoliberal busca utilizar na escola os métodos do mercado, direcionando-os à valorização e à acumulação do capital. O impacto disso é a modificação da formação do professor do sentido do seu trabalho, adequando-os à perspectiva neoliberal. Concordamos com Magalhães (2020, p. 142) quando afirma que, “[...] para construirmos meios de compreender as influências do mundo de trabalho e da produção no trabalho docente, importante resgatar a proposição do capital em formar um trabalhador

adequado ao padrão de produção vigente”. E por percebermos que, cada vez mais, a filosofia neoliberal se expande para dentro da escola, e que suas implicações são expressivas para a educação pública, pois alteram todo o sistema educacional e o espaço escola, é vital entendermos quais são os meios utilizados pelas parcerias público-privadas para direcionar e modificar as formações e as capacitações dos docentes. Esse tópico é abordado na seção seguinte.

1.3 A formação de professores e o trabalho docente diante das demandas do neoliberalismo e do empresariamento da educação

Para compreendermos as estratégias do neoliberalismo e seus impactos na formação e no trabalho docente, é importante destacar que, desde a implementação das políticas neoliberais no Brasil, como discutido anteriormente, ocorre uma espécie de adequação da escola à lógica das demandas engendradas por essas políticas. O novo projeto sociabilidade, pautado na ideologia neoliberal, propõe um conjunto de novas exigências impostas aos trabalhadores organicamente vinculado ao discurso da necessidade de formar uma nova força de trabalho qualificada e polivalente, para, assim, constituir uma outra forma de controle da força laboral pelo capital. Para formar o cidadão adequado ao mercado de trabalho e à ideologia neoliberal, a escola, a formação e o trabalho docente “[...] sofrem diversas formas de controle” (COSTA, 1995, p. 90). Assim, de acordo com Felipe (2021, p. 06), os docentes sofrem as consequências dos marcos neoliberais, tais como “[...] privatização, padronização e minimização do campo do conhecimento pedagógico, avaliação de resultados e responsabilização, gerencialismo do mercado e esvaziamento do conhecimento crítico pelas ciências da educação”.

O chamado “Novo Sistema Gerencial”, ou gerencialismo, foi introduzido no Brasil durante o governo FHC e continuado pelos demais governos, instaurando-se uma nova forma de gerir o Estado. Ball (2005,

p. 544) comenta que “o gerencialismo tem sido o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas”, a fim de introduzir novos conceitos e orientações políticas. Podemos, então, definir gerencialismo como sendo

[...] uma inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve “processos de institucionalização e desinstitucionalização (BALL, 2005, p. 544).

O gerencialismo é marcado pela tentativa de impor no público técnicas de gestão do setor empresarial privado , em uma lógica neoliberal de redução dos custos estatais para superação da crise balizada pelo discurso de que o privado tem maior eficiência, eficácia, qualidade e competitividade.

Ball (2001, p. 108) acrescenta que “[...] a gestão tem sido um mecanismo chave tanto na reforma política, quanto na reengenharia cultural no setor público dos países do norte. A principal forma “através da qual se tem reconfigurado a estrutura e a cultura do serviço público”. Segundo o autor, a gestão é o novo modelo de “poder” no setor público e

[...] desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos. Enquanto os mercados trabalham de fora para dentro, a gestão funciona de dentro para fora (BALL, 2001, p. 108).

O gerencialismo, ou o sistema de gestão imposto nessas políticas reformistas, é acompanhado da subjetividade mercantil⁷, a qual também é transposta para as escolas públicas como uma forma de nova gestão, na qual a educação e a função do docente são modificadas (BALL, 2001). Assim, as reformas que avançam no sistema educacional brasileiro configuram-se como um novo modo de gerir, de estruturar, de formar e de pensar a educação pública. Em outras palavras, trata-se de um outro meio de controlar e de manipular a educação pública fornecida à classe trabalhadora.

Os neoliberais, nessa visão, não comandam somente as esferas pedagógicas, curriculares e administrativas das escolas, mas também, juntamente com o empresariado, interferem na formação dos professores, sendo esse seu maior alvo. De acordo com Freitas (2014),

[...] os empresários neoliberais focam sua ação na pessoa do professor propondo que deixem de ter estabilidade de emprego, salários variados cujo componente está ligado aos resultados dos testes dos alunos, estabelecem processos de avaliação personalizada aos professores, controlando com ênfase a formação do professor, além de controlar igualmente as agências formadoras, apostilam as redes de forma a controlar o conteúdo que é passado aos estudantes, bem como sua forma (metodologia); enfatizam a formação dos gestores de forma a torná-los um controlador dos profissionais da educação

7. A Subjetividade Mercantil apresentada nesta dissertação está associada à ideia apresentada por Bechi (2021) e Dardot (2016) o qual compreender a subjetividade atrelada à contemporaneidade como uma nova matéria-prima do modo de acumulação capitalismo. Os modelos neoliberais, atrelados ao modelo de produção capitalista se constituem a partir da construção social de uma subjetividade empresarial orientada por competências - empreendedora, competitiva, individualista e alheia ao financiamento público das políticas sociais. Esse contexto subjetivo trabalha para uma formação de indivíduos competitivos, “protagonistas de suas escolhas” e, sobretudo, responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

no interior das escolas responsabilizando-o pelos resultados esperados nos testes; favorecendo os processos de privatização de forma a abrir mercado e a colocar a educação diretamente sob controle do empresariado (FREITAS, 2014, p. 53).

Desde a década de 1990, as políticas brasileiras de formação e de trabalho docente visam à constituição de um novo perfil de professor competente tecnicamente e inofensivo politicamente (SHIROMA, 2003). Sob esse lema, também nos últimos anos, os impactos, nesse campo, podem ser reconhecidos por meio dos processos de intensificação da precarização do trabalho docente na Educação Básica, com o aumento de contratos temporários, as condições péssimas de trabalho, a ausência de planos de cargos e salários, bem como um aligeiramento na formação de professores, principalmente no Ensino Superior, com ênfase na prática em detrimento da teoria, tudo isso aliado à despolitização da classe. Assim, os debates sobre formação de professores focam na epistemologia da prática, no desenvolvimento de competências e habilidades, culminando em um processo de desintelectualização dos professores.

Autores como Costa (1995), Vieira (2002), Ball (2005), Garcia (2005), Oliveira (2010), Freitas (2018), Magalhães (2018), Moraes (2018), Hypólito (2019, 2020), Silva (2018, 2021) e Kuenzer (2021) asseveram que, quando a lógica empresarial é transferida para a educação, empreende-se a construção de uma série de processos de padronização, de alinhamento e de controle da formação e do trabalho docente. Na trama de tais processos, podemos dizer que ocorre a constituição de uma narrativa, uma *liturgia da palavra* articulada a um movimento e a uma *conversão de almas* (SHIROMA et al., 2011), a qual corresponde diretamente às transformações educativas empreendidas pelo empresariamento.

Taubman (2009), citado por Freitas (2012), analisou como os reformadores empresariais americanos⁸ lançaram mão de diferentes mecanismos para controlar o processo e precarizar o magistério.

Vieira (2002) também destaca, em seus estudos, que o trabalho docente vem sofrendo vários impactos, intervenções e formas de controle. Dessa maneira,

[...] o controle docente sobre o processo de trabalho fica seriamente afetado, restando uma dimensão pouco reflexiva do ato educativo. Limita-se o trabalho docente à aprendizagem da disciplina e da autodisciplina exigidas pelas reformas. O professor e a professora tornam-se, assim, trabalhadores disciplinados (controlados) segundo as demandas do capitalismo neoliberal, haja vista que, ao restringir o trabalho docente a uma dimensão prática, “quase-manual”, o ensino torna-se dependente daquilo que é definido do lado de fora da escola. A potência desse laço de dependência desloca o foco do trabalho educativo para o aprender a aprender, excluindo outra ordem de preocupações (p. 126).

Nesse sentido, para Hypolito (2020, p. 148), a nova gestão altera o trabalho docente porque o gerencialismo educacional propõe alterações nas práticas pedagógicas e em toda a organização de trabalho pedagógico na escola. Para o autor, o trabalho docente sofre interferências quanto à “[...] identidade, modo de estar, colaboração, autonomia e a uma intensificação

8. ““Corporate reformers” – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch1 (2011b). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. Naquele país, a disputa de agenda entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação vem de longa data” (FREITAS, 2012, p. 380).

do trabalho” (HYPOLITO, 2020, p. 149). Nessa perspectiva, tais formas de articular o processo de formação e de trabalho docente propostas pelos neoliberais, pelos gerencialistas e pelo empresariado dirigem-se ao professorado de forma subjetiva, conduzindo-lhes a um comportamento de aceitação das novas estratégias, sob um discurso da necessidade de um bom desempenho para solucionar os problemas estruturais da escola.

Nas últimas décadas, as políticas de gestão da educação brasileira focam na reorganização das instituições escolares. Desse modo, vivenciamos, como enfatiza Parente (2018),

[...] a necessidade premente de reformulação do ambiente escolar, tratando de questões tão complexas como formação de professores, metodologias de aprendizagem, material pedagógico, desencadeou um processo de mudanças na escola, onde já não bastava reformar o que já existia, era necessário recriar, reinventar novas práticas que fossem mais adequadas à nova realidade vigente. Este processo impactou na organização da escola, favorecendo o desenvolvimento de **políticas performáticas**, como um mecanismo de monitoramento da ação educacional produzida na escola (PARENTE, 2018, p. 90).

A questão da performatividade, fruto dos modelos de gestão baseados no gerencialismo, segundo Ball (2010, p. 03), significa “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de “terror”, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança”. A performance utilizada pela nova gestão dos sujeitos ou organizações, na visão do autor, é vista como uma medida de produtividade ou de resultados. Na profissão docente, torna-se um modo de controle e de regulação, um mecanismo de interferência, em que os docentes são encorajados a pensar em si mesmos e em suas práticas

individuais para melhorar sua produção (MORAES, 2018), adaptando-se, conseqüentemente, ao sistema gerencial.

Nesse sentido, a performatividade está atrelada às boas práticas profissionais que o docente realiza. Nesse novo modelo gerencial do sistema educacional, sugerido pelo capital, a “performance” é uma forma de desempenho individual encarada como um critério de qualidade da prática profissional. A performatividade estabelece-se, desse modo, como uma política de

[...] tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p. 543 apud MORAES, 2018, p. 03).

Como ressaltado nesse excerto, a performatividade assume o papel de remodelar a identidade do sujeito a partir da análise de suas próprias práticas, seguindo as regras e as demandas imposta pela nova forma de gerir, na qual o monitoramento e o controle das práticas tornam-se mais fácil. Moraes (2018) complementa que a interferência pela performatividade produz novos perfis, objetivando e mercantilizando o trabalho docente, pois visa ao máximo o desempenho individual e o alcance dos resultados, os quais são estabelecidos pelo sistema gerencialista presente nas escolas. Bernstein (1996, p. 73), citado por Moraes (2018, p. 556), comenta que o gerencialismo aliado à performatividade tem por escopo reformar os docentes e alterar o significado do que é ser docente, pois “[...] não muda apenas o que fazemos. Também procura mudar o que somos e aquilo que poderíamos vir a ser, nossa ‘identidade social’”.

Nesse contexto, a formação e o trabalho docente vão sendo modificados e moldados de acordo com as ideias empresariais, isto é, ajustados ao mercado capitalista. Kuenzer (2021) argumenta o trabalho docente não escapou das estratégias neoliberais, mas se adaptou à lógica dos arranjos de flexibilidade e foi incluído nas diferentes competências pregadas pelos neoliberais para articular-se com as cadeias produtivas e atender à demanda do mercado. O caráter “flexível” criado para adaptar o trabalhador à estrutura do capital deixa de lado a importância da qualificação profissional para ressaltar as competências cognitivas, as práticas, os comportamentos, os princípios de aprender, de se submeter ao novo, de se adequar às instabilidades e de aceitar a subjetividade gerada nesse trabalho; em síntese, um percurso que caracteriza uma precarização do próprio trabalho. É nesse campo que o processo de formação e o próprio trabalho docente estão inclusos e ajustados às ideias empresariais de competitividade, de flexibilidade e de adequação ao sistema, na direção de melhor satisfazer o interesse da burguesia. Para os neoliberais, caber ao professor formar o “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” (LAVAL, 2019), capacitando-os a inspirarem-se nos princípios de eficiência, de produtividade e de flexibilidade. Para tanto, é preciso reordenar o processo educativo para torná-lo objetivo ao capital. Nessa seara, o neoliberalismo controla conteúdo a ser ensinado, por meio das bases curriculares, por exemplo.

A padronização, o alinhamento e o controle da formação e do trabalho docente tornaram-se muito evidentes a partir da implementação do NEM, tratada por muitos autores como “Contrarreforma do Ensino Médio”, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, aprovada rapidamente em fevereiro de 2017. Esse dispositivo legal incorpora o discurso de educação integral com a flexibilização do currículo, minimizando-se os saberes historicamente produzidos pelo homem, fragmentando-se e aligeirando-se a formação dos jovens. A proposição é a de um currículo centrado em competências emocionais e sociais direcionadas à formação integral

do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de projetos de vida, com uma formação baseada em habilidades cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2017). Esse caráter, em nossa visão, configura-se como um instrumento de perpetuação das desigualdades educacionais, assim como propõe aos jovens uma formação sob o viés mercantil, uma qualificação de mão de obra precarizada, representada e construída pelo empresariado brasileiro.

Com a contrarreforma do Ensino Médio, não foi somente o currículo do jovem que foi modificado, mas também a formação e o trabalho docente adentraram à categoria de alterações e reformulações. Isso foi gestado a partir da Resolução CNE/CP 2/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Iniciais de Professores para a Educação Básica (BNC - Formação) e da Resolução CNE/CP nº 1, de outubro de 2020, que dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada), a qual, em seu Artigo 4º, demonstra a ênfase em uma formação por competências:

Art.4 A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a **constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho** (p. 03).

Esse conjunto de documentos e legislações, portanto, reconfiguram a formação e o trabalho docente com objetivo adequá-los a uma formação pragmática e flexível, requerida pelo capital. Conforme afirma Laval (2019, p. 80), “[...] os professores que estão condenados a se

tornar guias, tutores e mediadores da aprendizagem, terão de se adaptar às demandas dos indivíduos e dos grupos multiculturais dos mais variados, pressupondo rever seus métodos e objetivos de ensino”. Nesse sentido, podemos perceber a importância que a formação e o trabalho docente adquirem para as políticas educacionais neoliberais e, a partir disso, compreender a lógica empregada, seus impactos e o interesse das novas reformas educacionais.

Analisar as atuais reformas educacionais que vêm ocorrendo no NEM nos permite perceber como ocorre na prática o processo de empresariamento, bem como as implicações das parcerias público-privadas para a escola, especialmente para a formação e para o trabalho docente.

No NEM-SC, o empresariamento da educação revela-se à medida que os institutos ou mesmo empresas privadas inserem-se nas escolas, por exemplo, o Instituto Iungo, imbuído de um discurso de melhoria na qualidade de ensino e pautado na oportunidade de escolhas para os estudantes e na inovação da formação e da capacitação dos professores. Além disso, tais organizações se apropriam de enunciações progressistas, conquistando espaço entre os professores e estudantes, com vistas a implantar o NEM, direcionado para um interesse hegemônico do capital. Nesse cenário, o processo de formação continuada e o trabalho docente têm e assumem grande relevância.

No próximo capítulo, nosso foco é entender como a Lei nº 13.415/2017 passou a ser implementada nas escolas públicas catarinenses e como a Secretaria Estadual de Educação/SC a partir da Portaria nº 649 de 10 de julho de 2018, se organizaram para implantar as mudanças reformistas no NEM.

O estado de SC foi um dos pioneiros em aderir à proposta e, junto dela, deu sequência às parcerias público-privadas iniciadas ainda em 2017. Vale ressaltar que essas reformas não reproduzem grandes

modificações na estrutura do Ensino Médio, mas modificam o currículo e a formação dos jovens, assim como alteram profundamente a formação e a ação dos docentes, conforme abordamos no segundo capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO II

O NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA PARCERIA COM O INSTITUTO IUNGO

As mudanças resultantes das atuais políticas públicas brasileiras para o Ensino Médio, dentre elas a Reforma do Ensino Médio, têm impactado diretamente a formação e o trabalho docente. Desde 2016, a política educacional brasileira, em particular a que se refere ao Ensino Médio, vem sendo alvo de articulação e modificação de diversos setores (políticos, educacionais e empresariais) e um campo constante de pesquisa para estudiosos e pesquisadores.

A partir das normatizações mais recentes, decorrentes da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), cada estado da federação desenvolve ações e produz regulamentações distintas para a sua implementação. O estado de SC se organizou para construir e elaborar seu plano de estruturação do NEM-SC, primeiramente por meio de 120 escolas-piloto, atualmente utilizado por todas as escolas da rede pública catarinense que oferecem a última etapa da Educação Básica.

O exercício ao qual nos propusemos neste capítulo foi o de compreender a estruturação e os impactos ocasionados pela Lei nº 13.415/2017, assim como estabelecer os critérios iniciais que levaram o estado de SC a ser um dos pioneiros na implementação do NEM no país. Ainda é nosso escopo elucidar como o NEM tem sido implementado na Rede Estadual de Ensino de SC desde o ano de 2020. Ressaltamos que, no ano de 2022, 100% das escolas públicas que contemplavam a etapa final do ensino básico ofereceram o NEM no estado.

Por fim, analisamos e identificamos quais os processos de padronização, de alinhamento e de controle da formação e do trabalho docente organizados pelo Instituto Iungo na implementação do NEM-SC.

2.1 A contrarreforma do Ensino Médio brasileiro: apontamentos iniciais

A contrarreforma do Ensino Médio, decorrente da medida Provisória nº 746/2016, foi iniciada em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6840/2013) apresentado por uma Comissão Especial ligada à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. A contrarreforma está associada às mudanças políticas, sociais e econômicas que ocorrem em prol do capitalismo e às ideias neoliberais que buscam nas reformas um modo de solucionar as “crises” propagadas pelo Estado, evidenciando o interesse do grande capital e da classe dominante.

Conforme aponta Martini (2021), desde o governo de Michel Temer, e com um adentramento muito maior a partir do governo Jair Bolsonaro, os brasileiros têm sido vítimas de reformas (trabalhistas ou educacionais) e da precarização das políticas sociais (de saúde e de segurança), as quais corroboram para a configuração de um perfil de trabalhador desprovido de uma sólida formação e de direitos sociais. Foi assim que, após 22 dias de governo, o então presidente Michel Temer publicou a MP nº 746/2016⁹, que posteriormente se tornou a Lei nº 13.415/2017, a qual instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases

9. É importante destacar que, em 2016, logo após a publicação da MP 746/2016, o país vivenciou as ocupações nas escolas brasileiras; jovens contrários a essa MP lutavam diariamente para barrá-la, pois ela retirava das escolas o direito ao ensino de Filosofia e Sociologia, além de permitir a atuação de um profissional om “notório saber” (pessoa sem qualificação que pode ocupar o lugar de um professor). O ponto primordial foi a forma antidemocrática por meio da qual a MP foi lançada, haja vista que não houve escuta e nenhum diálogo com a comunidade escolar. Segundo Ferretti e Silva (2017, p. 396), “[...] ainda que estivesse presente nas audiências públicas um número expressivo de críticos da MP, suas argumentações não foram ouvidas, conforme atestam o PL de Conversão nº 34/2016 e a Lei nº 13.415/2017”. Essas observações reforçam o caráter autoritário e antidemocrático da referida reforma.

da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamentou o FUNDEB. Assim, por meio de um decreto presidencial, se iniciou a implementação do proclamado NEM.

Durante o processo de trâmite da MP nº 746, houve várias manifestações e críticas com relação à reforma. À época, jovens de várias partes do país ocuparam escolas e espaços educativos para reivindicar o direito de serem ouvidos. Em mais de 1.100 escolas e universidades (MARTINI, 2021), esses sujeitos se propuseram a debater o tipo de educação desejado pela classe trabalhadora, porém, esse direito foi silenciado.

Em 16 de fevereiro de 2017, a MP nº 746/2016 se tornou a Lei nº 13.415/2017. Foram aproximadamente 144 dias para se lançar a MP, tramitar no Senado Federal e constituir-se uma Lei Nacional. Avaliamos que, no contexto da Lei, não está em jogo somente a formação da juventude, mas também a de seus formadores, os professores. Conforme observa Araújo (2019, p. 56), “[...] a reforma traz como uma de suas marcas a forma antidemocrática como foi implementada, conduzida e aprovada”, alterando bruscamente a LDBEN e a Lei do FUNDEB. Trata-se de uma reforma que ocorreu sem ouvir os principais protagonistas: estudantes, professores, pais e comunidade escolar como um todo.

Valendo-se da mídia para propagandear o discurso ideológico da contrarreforma do Ensino Médio, os reformadores recorreram a uma linguagem simples articulada a imagens de jovens felizes e sorridentes, como enfatizam Ramos e Frigotto (2016), “[...] demonstrando satisfação por um ensino médio em que eles poderiam “escolher o que gostam”, “estudar o que interessam””. Essa foi a propaganda elaborada a partir da nº Lei 13.415/17 para a reforma do Ensino Médio: a promessa de uma solução para os problemas dessa etapa do ensino brasileiro.

Compreendemos a “Reforma do Ensino Médio”, nesta dissertação, como uma contrarreforma, que é, de acordo com Ramos e Frigotto (2016),

[...]a expressão do pensamento conservador, utilizando-se da lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 08).

O termo contrarreforma é uma alternativa para se definir as medidas em curso ao invés do vocábulo “reforma”, que, de acordo com Gramsci, se refere a uma pura e simples “restauração”, sem uma renovação. Trata-se, na realidade, de uma velha forma de manter a estrutura conservadora das classes dominantes. Para os autores supracitados, a contrarreforma do Ensino Médio se articula dessa forma.

Para Rosa (2018, p. 142), a contrarreforma do NEM é compreendida pela minimização do tempo de estudos sobre os temas científicos, sócio-históricos e filosóficos que promovem o pensamento crítico necessário à transformação social do jovem. O fato é que a contrarreforma do Ensino Médio é regida por uma base científica mínima, com situações precárias de estruturas físicas e financeiras das escolas, cujo objetivo principal é tornar o jovem da classe trabalhadora um trabalhador simples e de pouco valor econômico.

2.1.1 Lei nº 13.415/2017 e a contrarreforma do Ensino Médio

Considerando o contexto político vivenciado em 2016, com a derrubada do governo eleito democraticamente que, no campo das políticas educacionais, tinha uma concepção divergente da elite brasileira, durante os governos de Lula e de Dilma Roussef, ambos permeados por

uma capitalismo-neodesenvolvimentista, as “reformas” requeridas pelo capital foram atrasadas e deixadas de lado (MALINI, 2021). Contudo, após o golpe jurídico, midiático e parlamentar que retirou Dilma da presidência, em 2016, Michel Temer assumiu a posição e não perdeu tempo para realizar as reformas econômicas e educacionais, focando na flexibilidade das legislações e na diminuição do Estado, conforme é o projeto neoliberal. Em seus primeiros dias de governo, assinou a pedida provisória 746/2016, que se tornou a Lei 13.415/2017 a qual fomenta a reforma do Ensino Médio.

Esse dispositivo legal atende ao interesse expressivo do empresariado brasileiro, que visa à flexibilidade, à adaptação e à aceitação de um trabalhador comprometido com a empresa e que saiba trabalhar em equipe. É essa a perspectiva da classe dominante para a educação brasileira da classe trabalhadora, como uma forma de transpor as demandas do mercado para a formação de nossos jovens, fazendo com que nele ingressem na condição de trabalhadores “flexíveis”. A reforma do ensino médio, desse modo, “[...] compõe mais uma peça do mosaico que se constrói no Brasil, com a imagem de um país crescentemente desigual, plutocrático e excludentes” (ARAÚJO, 2019, p. 58).

Muito propagandeada pelo Governo Federal nos meios de comunicação de todo país, a proposta da reforma do Ensino Médio elencou as muitas possibilidades de escolhas por parte dos estudantes. Nessa direção, a construção de seus projetos de vida, a opção sobre o que estudar a partir dos itinerários formativos, o protagonismo juvenil, a autonomia e as novas mudanças chamavam a atenção e passavam a ideia de que essa reforma transformaria a escola de acordo com as escolhas dos jovens; simplesmente uma propaganda, porque na prática isso não aconteceu. A reforma demonstrava a submissão dos estudantes ao capital flexível, vinculava a escola, mais do que nunca, às concepções filosóficas do neoliberalismo, além de gerar uma falsa ideia das grandes melhorias para a última etapa da Educação Básica. Em toda a promoção

dessa proposta, não havia informações claras de como se estruturaria o NEM. O então Ministro da Educação, Mendonça Filho, limitava-se a justificar que essa era uma alternativa de melhoria dessa etapa do ensino, até então desinteressante e de má qualidade, com conteúdos “excessivos e desnecessários”, tornando-se, na ótica do Ministro, pouco atraente aos jovens. Tudo isso, contudo, seria revisto com a reforma.

No bojo do discurso reformista, enfatiza-se a necessidade da flexibilização curricular e da incorporação de um Ensino Médio em tempo integral, o que, para os reformadores, justifica-se com a ampliação da carga horária mínima estabelecida para o novo sistema de ensino. Alinhada à BNCC (2017), no que se refere à educação integral, a construção intencional dos processos educativos promoveria aprendizagens sintonizadas, bem como atenderia às necessidades e às possibilidades dos estudantes, desenvolvendo neles os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, além de promover a autonomia e o protagonismo na construção de seus projetos de vida. Para que isso fosse possível, a BNCC contemplou um conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, em que seu desenvolvimento integral dar-se-ia por meio das 10 competências gerais para a Educação Básica¹⁰.

10. As dez competências gerais básicas proposta pela BNCC (2018, p. 09) são estabelecidas por: 1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento

Já a proposta de educação integral pauta-se em uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa e democrática. Essa definição fica muito distante de ser um projeto de educação integral na perspectiva crítica, que, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), é estabelecido a partir de uma formação politécnica e *omnilateral* que tem o trabalho como princípio educativo, orientando o currículo de forma integrada, em uma relação entre trabalho, ciência e cultura. Essa perspectiva possibilita uma formação geral, técnica, científica e cultural dos jovens que supera a dualidade na formação apresentada historicamente na educação brasileira em nível médio, sendo que essa parte se compõe por uma maior carga horária e deve ser articulada por cada estado.

mútuos. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Ferretti (2018) indica que a reforma curricular para o Ensino Médio tem por objetivo tornar o currículo mais flexível e, com isso, atender da melhor forma aos interesses do empresariado. Apoiar-se, nesse sentido, em duas justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país; a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação. Conforme ressalta o autor, consideram-se, nessa perspectiva, os problemas do Ensino Médio como sendo apenas de organização curricular, sem observar os demais aspectos envolvidos, tais como a infraestrutura das escolas, a carreira do professor (e todos os elementos relacionados a ela: salarial, formação e valorização) e as questões sociais que os jovens vivenciam (necessidade de ingressar no mercado de trabalho para ajudar a família, aceitação de si mesmo perante os diversos grupos sociais existentes, convivência social, violência, gravidez na adolescência etc.).

A Lei nº 13.415/2017 alterou o artigo 24 da LDBEN nº 9394/96:

O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
Art. 24- I - a carga horária mínima anual será de **oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio**, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; § **1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput** deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de **2 de março de 2017** (BRASIL, 2017).

A Lei nº 13.415/2017 alterou a carga horária do Ensino Médio para 1.000 horas/anuais, estabelecendo um prazo de cinco anos para que todas as escolas se enquadrem nesse sistema. Após esse prazo, a carga horária será de 1.400 horas/anuais, propondo-se também uma alteração

curricular com a oferta de itinerários formativos, incluindo não só a Educação Básica, assim como a formação profissional e técnica, alinhando o desenvolvimento dos projetos de vida e os aspectos socioemocionais do jovem. Nessa vertente, “§7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, p. 02).

A concepção de projeto de vida constante na reforma enquadra-se na Teoria do Capital Humano, conforme aponta Martini (2021), pois responsabiliza os jovens pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Há subjacente a isso uma concepção de meritocracia, culpabilizando unicamente o jovem por conseguir ou por não alcançar seus objetivos, desconsiderando-se todos os contextos sociais por ele vividos. Além disso, os reformadores apropriaram-se do discurso do protagonismo juvenil para formular uma proposta educacional que reduz a Educação Básica e retira os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pelo homem, esvaziando o currículo escolar para oferecer uma educação que atenda ao interesse das classes dominantes.

Nesse sentido, a proposta de educação integral e da construção dos projetos de vida constante na reforma do Ensino Médio coaduna-se com ideário neoliberal, pois se vincula às características de individualismo e da meritocracia. Decorre disso a inclusão de uma política educacional sustentada pela pedagogia das competências, na tentativa de formar um “trabalhador multifacetado e obediente”, conforme expõem Silva, Possamai e Martini (2020, p 06), que se adapte às condições precárias de trabalho.

A Lei nº 13.415/2017 divide o currículo do Ensino Médio entre a formação comum e os itinerários. Na BNCC do Ensino Médio, a parte comum do currículo é composta pelas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências

da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A outra parte do currículo, que é flexível, compreende os itinerários formativos.

Sobre essa flexibilidade curricular, que seria a possibilidade que o jovem tem de escolher, Araujo (2019, p 54) entende-a como sendo “[...] processos de heterogeneização e de precarização do trabalho”, assim como alinhamento às políticas do capital. Para o autor, o real objetivo de relativizar conceitos importantes da educação nacional, como a Educação Básica, pública e gratuita e a profissionalização docente, é promover impactos que ampliam a exclusão dos jovens da classe trabalhadora, aumentam a desigualdade, reduzem o papel da escola como geradora de oportunidades sociais, além de desvalorizar os profissionais da educação e seus processos de formação inicial ou continuada, facilitando a privatização da educação.

O termo “flexibilização”, conforme explicam Krawczyk e Ferretti (2017),

[...] é utilizada nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras. O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social (p. 37).

A flexibilidade curricular, constante na Lei nº13.415/2017, apresenta-se uma possibilidade a partir da incorporação dos itinerários formativos, pois, de acordo com o art. 4 lesse dispositivo legal,

[...] o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por **itinerários formativos**, que deverão ser organizados com **diferentes arranjos curriculares**, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, propondo a partir das áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional (Lei 13.415/2017, art. 4).

Assim, compreendemos que cada escola, de acordo com as demandas enviadas pelos estados, organizar-se-á, a partir de suas possibilidades e condições objetivas subjetivas, para propor a parte flexível do currículo, o que, muitas vezes, desconsidera a escolha do próprio estudante. Em nossa visão, essa é na realidade uma forma de “limitar a escolha” dos alunos, algo que, curiosamente, foi tão propagandeado pelo Governo Federal durante a apresentação da reforma em nível nacional. Essas escolhas, desse modo, não passam de uma ilusão ou de uma falácia, pois os jovens nada escolherão, mas, com reforma ou a contrarreforma¹¹ (RAMOS; FRIGOTTO, 2016), vivenciarão a fragmentação de sua formação, o aumento das desigualdades e dualidades educacionais sob o propósito de um conhecimento “inovador” que se vincula totalmente à formação de mão de obra.

Além disso, segundo Martini (2021), a contrarreforma do Ensino Médio engloba conceito importante da educação nacional, fruto das lutas dos profissionais da educação: a profissionalização docente. Essas ações desqualificam as licenciaturas que formam para o exercício da docência na Educação Básica, haja vista que, com a lei do NEM, é possível a contratação de “profissionais de notório saber”,

11. De acordo com Ramos e Frigotto (2016), a reforma do Ensino Médio é vista como uma contrarreforma, pois, para os autores, a “reforma” proposta pelo neoliberalismo busca a restauração conservadora das classes dominantes, a hegemonia sobre o capital e a restauração de uma política educacional conservadora para manter a classe trabalhado subordinada aos interesses do mercado.

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado para a docência na formação profissional técnica (BRASIL, 2017, p. 04).

Peroni (2011) argumenta que essa decisão é uma forma de maquiagem o grave problema da educação nacional, que é a falta de professores qualificados para a Educação Básica. A formação docente, seja ela inicial ou continuada, vem sendo moldada pela ação dos neoliberais, disseminando-se a ideia de que o privado pode solucionar os problemas centenários da educação, com o discurso da eficiência e da eficácia dos serviços públicos. Para Peroni (2021, p. 11), “[...] o privado deve “contribuir” para elevar sua qualidade, com os trazendo os princípios de mercado, que são mais eficientes e produtivos [...]”, incentivando as parcerias público-privadas.

Podemos verificar então que o empresariado brasileiro efetivou um conjunto de reformas, como a BNCC e as atualizações das DCNEM/2018, alterando e modificando a estrutura da política docente da Educação Básica desde 2019, por meio da aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que estabeleceu as “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo-se a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Na subseção a seguir, concentramo-nos especificamente em analisar como a reforma do Ensino Médio impactou a formação contínua do professor e seu trabalho.

2.1.2 BNC-Formação e BNC-Formação Continuada: implicações para a formação e o trabalho docente

A Lei nº 13.415/2017 influenciou de forma direta a formação de currículos para formação inicial e continuada de professores. Aprovada em 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2 definiu as “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação),

[...] a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2020).

A BNCC modificou a formação dos estudantes da Educação Básica, pautando-se na noção de competências, além de interferir na formação docente, conforme observamos nos artigos a seguir da Resolução CNE/CP nº 2 :

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC é requerido do licenciando

o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, grifo nosso).

A Resolução CNE/CP nº 1/2020, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituindo a BNC-Formação Continuada, deve ser implantada em todas as modalidades de cursos de formação continuada dos professores da Educação Básica (BRASIL, 2020). Na mesma Resolução, em seu artigo 4º, destaca-se:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a **constituição de competências**, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020).

Assim como foi estabelecido o contexto de flexibilidade na formação continuada dos docentes, propõe o desenvolvimento de metodologias ativas de aprendizagem como forma de melhorar a prática professoral, como observamos no artigo 7º:

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; **uso de metodologias ativas de aprendizagem**; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020, grifo nosso).

A referida Resolução, alinhada à BNCC e à Lei nº 13.415/2017, em suas “entrelinhas”, permite a entrada de outras instituições para realizar as formações continuadas, como ressaltamos no Art. 11:

Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, **em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições**, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores (BRASIL, 2020, grifo nosso).

Notamos, portanto, que a BNC-Formação (2019) e a BNC-Formação Continuada (2020), assim como a Lei nº 13.415/2017, são estratégias de controle hegemônico das políticas educacionais neoliberais. Nesse sentido, verificamos que o processo de formação inicial e continuada dos professores também é atravessado pela concepção de flexibilização, categoria tanto ressaltada pelos neoliberais, a qual está alinhada ao uso de competências e de habilidades exaltadas na BNCC. Para Hypolito (2019, p. 198, 199), flexibilizar o trabalho docente é desregular a sua formação no sentido de que qualquer pessoa graduada, em qualquer área, com uma rápida formação, pode ser professor. A formação docente feita em cursos universitários, baseada no ensino e na pesquisa, nesse contexto, está ameaçada e poderá ser substituída por outra, realizada em cursos de fato aligeirados e baratos.

A formação continuada dos profissionais da educação, desse modo, passa a limitar-se às noções de competências, de habilidades, de flexibilidade e do uso de metodologias ativas, retomando as ideias iniciadas na década de 1990 no Brasil, que, apesar das trocas de governo, nunca pararam de rondar as políticas para formação de professores, prevalecendo no governo de Michel Temer e sendo intensificadas no governo de Jair Bolsonaro. As competências gerais enunciadas na BNCC e requeridas também para a formação docente, conforme propõe a CNE/CP nº 2, estão em paralelo com as competências gerais enunciadas na BNCC, conforme se visualiza nos Quadros 1 e 2, a seguir.

Quadro 1 – Competências Gerais da Educação Básica – BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, **acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.**

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem **entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.**

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

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

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

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

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Base Nacional Comum Curricular. Nossos grafos. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. – Acesso em: 12 abr. 2022.

As 10 competências estabelecidas na BNCC adentram a formação do jovem e a do professorado brasileiro, pois há várias categorias em comum, tais como responsabilidade, autonomia, flexibilidade, determinação, liberdade, dentre outras, que se vinculam às políticas neoliberais, pautadas no individualismo. De acordo com Malanchen (2020), os objetivos são claros: moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação dos professores e ainda criar meios de exploração do sistema público

pela iniciativa privada por meio de assessorias pedagógicas, sistema de apostilamento e kits pedagógicos. A reforma estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 altera drasticamente o ensino público brasileiro como um todo, pois busca a padronização e o alinhamento de todos que fazem parte da escola, em especial o professorado.

Conforme aponta Sobreira (2021), o foco principal da resolução CNE/CP nº 2/2019 está nas competências e em formar um professor técnico, que reproduza a BNCC e não em formar um professor crítico e reflexivo. Essa resolução, de 2019, tem como proposta a reformulação nos cursos de formação docente, alterando a sua carga horária. Na proposta, destinam-se: 1.600 horas para “treinar” o professor a utilizar as unidades temáticas e as competências e habilidades propostas na BNCC; 400 horas para estágios; 400 horas para atividades práticas; apenas 800 horas para as outras disciplinas, sejam elas ligadas à especialidade de cada licenciatura ou de saberes pedagógicos e didáticos.

Nessa perspectiva, a formação inicial ou não dos professores fica comprometida com o trabalho por competências, padronizando o fazer docente e ferindo a autonomia do professor. A resolução CNE/CP nº 2/2019 estabelece as competências gerais para os docentes, conforme visualizamos no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2- Competências Gerais Docentes

| COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES |
|---|
| 1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva. |
| 2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. |

3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

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

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

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

Fonte: Elaborado pela autora. A partir da resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. – Acesso em: 12 jan. 2023.

Vale destacar que a resolução CNE/CP nº 2/2019 propõe uma articulação entre a formação inicial e continuada dos docentes, conforme aponta o Capítulo II - Dos Fundamentos e da Política da Formação Docente:

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades **presencial e a distância**; V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; VI - **a equidade no acesso à formação inicial e continuada**, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - **a articulação entre a formação inicial e a formação continuada**; VIII - a formação continuada que deve ser

entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019, grifo nosso).

A formação inicial ou continuada dos professores, a partir da BNC-formação (2019) e da BNC-Formação Continuada (2020), traz consigo os marcos fortes das políticas neoliberais, com espaço para fomentar a desvalorização do magistério e do papel dos professores, tentando assim torná-los manobra para uma educação que forma mão de obra para o capital, tudo isso alinhado ao projeto hegemônico que teve início com a proposta da própria BNCC.

Após discorrermos sobre os impactos da referida reforma do Ensino Médio na formação dos alunos e dos professores, as seguir, consideramos o contexto específico do NEM em SC.

2.1.3 O processo de implementação do Novo Ensino Médio no Estado de Santa Catarina

A Lei nº13.415/2017, que estabeleceu o currículo para o NEM e que tem como referência a BNCC, foi orientada pelas bases nacionais de organismos multilaterais que partilham a ideia de testes em larga escala, dando grande significância à competitividade e à meritocracia escolar, em detrimento da formação integral/omnilateral dos estudantes.

Nesse contexto, surge o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, cujas metas devem ser atendidas entre 2014-2024. É por meio da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, que as Secretarias Estaduais de Educação passam a apoiar e a contemplar todas as mudanças no Ensino Médio. Com a Portaria nº 521/2021, o Ministro da Educação institui o cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio em todo o Brasil.

Em SC, o processo de implementação do NEM se deu a partir da experiência das escolas-piloto¹², assunto que iremos apresentar na próxima seção. Todos os encaminhamentos para instaurar o NEM em SC, com base na Lei nº Lei 13.415/2017, estão registrados no site oficial da SED-SC.

A proposta reformista no Ensino Médio iniciou-se em SC ainda em 2016, quando o então Secretário da Educação do Estado - Eduardo Deschamps, durante o governo de João Raimundo Colombo (PSD), ocupou o cargo de Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), participou da apresentação do plano para o NEM realizada em setembro de 2016, durante o ministério de Mendonça Filho (MEC), no governo de Michel Temer. Nesse sentido, podemos perceber que os políticos catarinenses presenciaram a interlocução da proposta reformista do NEM e foram pioneiros em aderir ao programa de apoio ao NEM.

Em 2018, com a posse do governador Carlos Moisés da Silva, Natalino Uggioni assumiu a SED e deu continuidade ao processo de implementação do NEM, com cursos de formação e capacitações para a professores e gestores das escolas catarinenses. De acordo com seu currículo na plataforma Lattes, Uggioni é graduado em Ciências pela Universidade do Extremo Sul, mestre em Engenharia de Produção pela UFSC, tem experiência profissional no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e no Instituto Euvaldo Lodi, de Santa Catarina, sendo sócio-proprietário da empresa Lauréat Consultoria e Assessoria Ltda, atuando principalmente nos temas educação, gestão, tecnologia e melhoria de processos.

12. Escolas-piloto são aquelas que implantaram inicialmente as propostas no NEM em SC, enquadrando-se na Portaria 649/2018 proposta pelo MEC, em que, obrigatoriamente 30% delas deveriam ter ofertado o programa EMITI ou participado do ProEMI, projetos voltados ao Ensino Médio que foram gestados na rede de ensino catarinense.

O primeiro passo para estabelecer o NEM em SC foi a participação em uma *web* conferência, realizada pela MEC, com o objetivo explicar como se daria o processo de implementação do NEM em todo o Brasil, além de orientar as escolas, os gestores e os coordenadores das 27 Secretarias de Educação sobre a reforma do Ensino Médio e de guiar os seus passos. Posteriormente, cada Secretaria da Educação deveria se organizar para a realização de uma escuta diagnóstica e de encontros formativos com as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), gestores das escolas que se tornaram pilotos do NEM.

Assim, o estado de SC estabelece as suas escolas-piloto de acordo com os critérios propostos pelo MEC. Foram 120 escolas-piloto que, em 2020, iniciaram o processo de implementação do NEM. Ainda em 2019, uma *web* conferência envolvendo técnicos da SED-SC, professores e gestores das escolas-piloto foi realizada para apresentar as principais alterações do Ensino Médio decorrentes da Lei nº 13.415/2017, assim como informar sobre a organização curricular, a carga horária e a formação continuada dos profissionais da educação.

Para Martini (2021),

Este vínculo profissional do então Secretário de Educação de SC, assim como de seus antecessores no governo de Raimundo Colombo (PSD) e Eduardo Pinho Moreira (MDB) e, particularmente de Eduardo Deschamps, é um dos elementos que explica a adesão imediata de SC à implementação da Lei nº 13.415/2017 em 120 escolas-piloto, que correspondem à 17% das escolas de Ensino Médio de SC. Este é um número bastante significativo, considerando tratar-se de uma experiência de implementação que atingirá praticamente 1/5 das escolas de Ensino Médio no estado (p. 105).

Essa *webconferência*, intitulada Novo Ensino Médio e BNCC do EM¹³, realizada no dia 24 de maio de 2019 e disponível no canal da SED-SC – Educa SC –, contou com a participação de coordenadores de área, redatores e articuladores da BNCC do EM e diretores das 120 escolas-piloto. O objetivo e os temas traçados na reunião foram desde a proposta de construir o “Currículo Base do Território Catarinense (BNCC-SC) para o Ensino Médio” até o estudo da nova legislação do Ensino Médio, com a composição da carga horária, as novas propostas curriculares e a realização da formação continuada para professores (SANTA CATARINA, 2019).

Seguindo com o processo de estruturação para implementação do NEM-SC, em Chapecó -SC, no mês de agosto de 2019, foi organizada o que os reformadores denominaram de reunião técnica¹⁴, com a participação dos representantes escolas-piloto, dos técnicos e dos coordenadores da SED-SC (SANTA CATARINA, 2019), a fim de orientar acerca das bases do NEM e dos processos administrativos que envolvem a estruturação desse sistema em cada unidade escolar.

A missão proposta às escolas era a de realizar um levantamento/diagnóstico das suas necessidades para atender ao NEM, enviando essas informações à coordenaria da SED até 30 de agosto de 2019. É importante mencionar que nessa reunião, para justificar a reforma, foram utilizados os índices de aprendizagem, a necessidade de um currículo mais atrativos aos jovens (pois o vigente estaria fragmentado e desatualizado) e os índices de evasão escolar em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2019).

Nessa reunião técnica, as escolas-piloto foram orientadas a elaborar uma proposta de currículo flexível, a partir da escuta dos estudantes e da realidade de cada unidade escolar. Para se ter um exemplo

13. O conteúdo abordado na *webconferência* “Novo Ensino Médio e BNCC do EM” está disponível no Canal do YouTube Educação SC, neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=U-jFqihkqrA>. Acesso em: 20/08/2022.
14. O material utilizado nessa reunião técnica está disponível em: http://ceduph.com.br/_nsino_medio/Arquivos/Novo_Ensino_Medio_Catarinense.ppt

de um modelo de “Proposta de Flexibilização Curricular”, apresentaram-se na reunião: um plano de formação continuada, propostas de atividades com foco no projeto de vida e no protagonismo juvenil e outras sugestões de flexibilização curricular, conforme a lei prevê.

Assim, para desenvolver e elaborar a parte flexível do currículo, a SED-SC contou com o apoio do Instituto Iungo e de seus colaboradores, o que, para nós, deixa ainda mais evidente um processo de alinhamento com o setor empresarial, adentrando à parceria público-privada, mesmo que esse se configure como um setor terciário.

Constatamos, desse modo, que a flexibilização foi utilizada para atender não somente à formação docente, mas também às próprias concepções de conhecimento e de aprendizagem. Esse conceito difundido ao professor e ao aluno se fez de forma controversa à sua vertente original, com o intuito de resolver os problemas da educação tradicional e ganhar espaço no campo da formação e do trabalho dos docentes.

Nesse contexto, a flexibilidade promove um discurso de inovação articulada ao uso de novas tecnologias, com diversidade em modelos de aprendizagem articulados ao desenvolvimento de novas metodologias, definidas como “inovadoras”, justificando-se a partir dos problemas apresentados pela educação tradicional, tais como: a disciplinarização, os professores conteudistas e “retentores do conhecimento”, não havendo espaço para o protagonismo dos estudantes. E é nesse campo que a flexibilidade foi vendida como possibilidade de melhoria e de expansão do processo de ensino, com a ideia de inovação, contudo, não passa de uma velha maneira hegemônica para manter a classe trabalhadora subordinada ao capital, utilizando-se do professor para ser a ponte e chegar ao estudante. Em síntese, a ideia é moldar o professor de acordo com o interesse do empresariado neoliberal.

Seguindo essa lógica, em 2020, o estado de SC iniciou o processo de implementação do NEM, em parceria com o Instituto Iungo, que atua na formação continuada de professores, na coordenação da construção

dos Componentes Curriculares Eletivos e na elaboração das suas ementas. O NEM-SC seguiu as regras nacionais e as normativas propostas pelo Estado, que cria e desenvolve grades curriculares próprias, assim como a parte flexível do currículo para as escolas catarinenses.

Nesse processo todo, que ocorreu ao longo no ano de 2020 de forma remota, a elaboração do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem)¹⁵ foi alicerçada na BNCC, com a participação ativa da rede estadual de ensino. A partir da realização de seleção, por Edital Simplificado, de 254 profissionais da rede, esses participaram dos Ciclos de Seminários de escrita do documento, resultando em cinco cadernos que contribuem para a estruturação do NEM-SC, os quais estão disponíveis na página da SED-SC: **Caderno 1** - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; **Caderno 2** - Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; **Caderno 3**- Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense; **Caderno 4**¹⁶ - Portfólio dos Educadores: Componentes Curriculares Eletivos; **Caderno 5** - Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica.

15. O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem) foi organizado em cinco cadernos e estão acessíveis nos links: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base>. Acesso em: 20 set. 2022.

16. Vale destacar que o caderno 4 – é composto pelos componentes curriculares eletivos, contempla um leque de cadernos estruturados e organizados de acordo com o currículo que compõe cada componente eletivo, assim como o caderno que contempla o projeto de vida (PV), foram desenvolvidos pelo Instituto Iungo em parceria com a SED/SC e com alguns professores da rede, esses podem ser visualizados no endereço eletrônico: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/componentes-curriculares-eletivos?authuser=0>

Nesse cenário, a parceria público-privada com o Instituto Iungo tem um destaque, o que, em nossa avaliação, provoca a reconfiguração da formação e do trabalho dos docentes do NEM-SC por meio da instituição de processos de padronização, de alinhamento e de controle. Sobre o papel desse Instituto na implementação do NEM em SC, discorreremos a seguir.

2.2 O papel do Instituto Iungo no processo de implementação do NEM-SC

O Instituto Iungo, segundo dados retirados de sua plataforma *online*, é uma instituição sem fins lucrativos, criada em 2020, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional no Brasil, tendo como foco a educação e a potência transformadora dos educadores e dos gestores escolares para construir uma educação de qualidade e mais significativa aos estudantes (IUNGO, 2020). Essa instituição promove: a formação de professores e gestores escolares; a construção de materiais didáticos e pedagógicos para apoio do trabalho docente; pesquisas sobre a atuação docente; inovações na educação; e debates sobre temas relevantes à educação.

Conforme aponta o estatuto do Instituto Iungo (2020), esse se configura como uma associação civil de assistência social, sem finalidade econômica ou lucrativa, com sede na Rua Josafá Belo, nº 88, no bairro Cidade Jardim, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), CEP 30.380-100, podendo constituir filiais, programas, projetos ou núcleos regionais em todo o território nacional. Para cumprir as suas finalidades e promover o desenvolvimento profissional de educadores brasileiros, o Instituto Iungo tem como alicerce três grandes pilares, ressaltados em seu estatuto (IUNGO, 2020, s.p.):

I Pesquisa: produção de conhecimento educacional relevante, para disponibilizar à sociedade e fundamentar as ações de formação de gestores educacionais e Professores escolares participantes de programas desenvolvidos pela Associação Instituto Iungo;

II Produção e disseminação de materiais pedagógicos: elaboração de materiais de referência que serão disponibilizados para o uso de educadores e estudantes, que traduzem os conhecimentos contemporâneos em educação e dialogam com os documentos oficiais sobre temas relevantes

III Formação de professores e gestores de escolas: realização de trilhas formativas diversas (tais como cursos de longa, média e curta duração, congressos, seminários, palestras e outros formatos), sobre valores, conceitos e metodologias relevantes para sua atuação profissional.

A partir da leitura do estatuto social do Instituto Iungo, verificamos que, para que esse alcance as suas finalidades e objetivos, enfatiza-se a necessidade de coordenar isoladamente, ou sob parcerias com instituições públicas ou privadas, nacionais e internacionais, a execução de seus projetos, programas e planos de ações, de modo a promover o desenvolvimento profissional de educadores brasileiros. Segundo o estatuto, o Instituto Iungo (2020, s.p.) ainda se propõe “[...] prestar serviços a outras organizações, **com ou sem fins lucrativos**, e a órgãos do setor público em consonância com seus objetivos”. Nesse sentido, mantém uma parceria com o estado de SC e o de MG para realização de cursos de capacitação de professores e para a construção de materiais didáticos.

Os principais mantenedores desse Instituto são o movimento Bem Maior Viver e o Instituto MRV, esse foi criado em 2017 para promover a interação social por meio da educação, preparando os cidadãos para a vida e formando os realizadores do futuro (MRV, 2017). Ao lermos os

estatutos sociais do Instituto MRV e do Instituto Iungo, constatamos que Maria Fernanda Menin Teixeira de Souza Maia foi, até 2020, secretária de mesa do Instituto MRV, mas, atualmente, é presidenta do Instituto Iungo. O instituto MRV é mantido pelo grupo de empresários que compõe a organização empresarial MRV&CO, sendo essa uma plataforma habitacional composta pela MRV e quatro empresas que oferecem soluções de moradia para todo o Brasil. Na atualidade, o grupo é o responsável pelo programa do Governo Federal “Casa Verde e Amarela”.

Os principais parceiros do Instituto Iungo para implementação dos projetos educacionais são: Instituto Arapyau; Itaú: educação e trabalho; Porvir; Reúna; Instituto uma Concertação pela Amazônia; PUC-Minas, USP; Núcleo de Pesquisa e Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP); Unicamp; Laped, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Parceiros do Instituto Iungo.



Fonte: Instituto Iungo. Disponível em: <https://iungo.org.br/sobre/#quem-somos>

Em março de 2022, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) passou a ser parceiro do Instituto Iungo

na implementação dos programas Itinerários Amazônicos e Nosso Ensino Médio, recebendo, para isso, financiamento do fundo social do BNDES, com o propósito de impactar mais de 280 mil educadores em 15 redes estaduais de ensino, de todas as regiões do país até 2023 (IUNGO, 2020). De acordo com o contrato de aplicação de recursos não reembolsáveis nº 22.2.0124.1, realizado entre o BNDES e o Instituto Iungo,

O BNDES concede à CLIENTE, por este Contrato, colaboração financeira não reembolsável no valor de R\$ 4.097.000,00 (quatro milhões e noventa e sete mil reais), no âmbito do BNDES Fundo Socioambiental, destinada à realização do projeto consistente em “contribuir para a melhoria da educação básica nas redes públicas, com foco na implementação dos currículos estaduais e dos itinerários formativos de Ensino Médio.”, doravante denominado apenas “projeto”, observado o disposto na Cláusula Segunda (Disponibilidade) e no Quadro de Usos e Fontes do projeto aprovado pelo BNDES (IUNGO, 2020, s.p.).

Dessa maneira, constatamos que o investimento realizado pelo BNDES junto ao Instituto Iungo destina-se a um “pagamento” para que esse atue junto à construção e à elaboração da parte flexível do currículo estruturante do NEM. A parceria público-privada mencionada no contrato supracitado refere-se a um investimento na educação pública desse país. Para Peroni (2021, p. 27), “[...] o processo de privatizar a educação envolve justamente uma disputa pelo fundo público e no sentido do lucro”, em que a educação se torna capital, a partir da tomada de controle por parte das empresas ou instituições que se dizem sem fim lucrativos, mas que controlam as políticas públicas, a escola e a sua forma de organização.

Desde a “reforma” do aparelho do Estado, “[...] foi o elevado montante da dívida pública, em meados dos anos 1980” (SILVA, 2018, p. 29), e, para organizar e equilibrar as contas, foram necessários empréstimos

junto ao FMI. Isso concedeu às políticas da época a oportunidade de se adentrar ao novo padrão de acumulação do capital, favorecendo que o setor classista e empresarial mantivesse as suas ideias de alienação e de acumulação capitalista.

O próprio Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995 p. 13) oportuniza a noção de um setor “público não-estatal”, organizado a partir do suporte da sociedade civil, “suposto terceiro setor” para a execução de serviços públicos: educação, saúde, cultura e pesquisa científica, entre outros serviços, antes garantidos pelo estado (SILVA, 2017), o qual passa pelo processo de “publicização” por meio de sistema de parcerias. Essa forma de governabilidade garante a representatividade dos grupos de poder, assim como as políticas voltadas para a hegemonia da classe dominante em suas diversas vertentes.

Peroni et al. (2009) comentam que a denominação “terceiro setor” é feita a partir de um recorte da área social em três esferas: o Estado como “primeiro setor”, o mercado como “segundo setor” e a sociedade civil como “terceiro setor”. Nesse sentido, entendemos que o terceiro surgiria para resolver as demandas que o primeiro e o segundo setores não conseguiram, ou seja, solucionar as demandas deixadas pelo público e pelo privado.

O terceiro setor, nessa perspectiva, passa a ser visto como uma contraposição ao primeiro setor (Estado), mas se identificando com o segundo setor (Mercado), haja vista que se articula entre os dois extremos e busca a transferência dos serviços do Estado para uma esfera estatal com instâncias de natureza privada. Para Montaña (2003, p. 54), o terceiro setor é uma via de resolução da “dicotomia” entre o público e o privado, pois, de acordo com as aspirações liberais, o Estado está em crise e o mercado tem uma lógica lucrativa, porém, ambos não conseguem resolver os problemas sociais. Assim, cria-se o que chamamos hoje de terceiro setor, isto é, a articulação entre o setor público e o privado, denominado de “público, porém, privado”, uma atividade pública desenvolvida pelo setor privado.

Este terceiro setor é composto por

[...] categorias que integrariam: as organizações não-governamentais (ONGs), as organizações, as organizações sem fins lucrativos (OSFL), as organizações da sociedade civil (OSC), as instituições filantrópicas, as associações de moradores ou comunitárias, as associações profissionais ou categoriais, os clubes, as instituições culturais, as instituições religiosas, dentre tantos outros exemplos (MONTAÑO, 2010, p. 56).

Ao analisar o terceiro setor e as suas respectivas atividades, com base em Montaño (2010, p. 54), observamos que o “terceiro setor” na verdade é o primeiro setor (Estado), contudo, com uma identificação diferenciada, esse setor reúne diversos outros da sociedade com interesses e ideias muitas vezes contraditórios, mas com algumas características específicas. O caráter não governamental e não lucrativo é uma das principais particularidades do terceiro setor.

Tais organizações não governamentais (ONGs), na visão de Montaño (2010, p.57,58), são financiadas por entidades e muitas delas fazem parte do Estado, firmando ou parceiras ou contratos de forma terceirizada para exercer o papel do Estado em algumas das atividades sociais que seriam de sua responsabilidade. No caso do conceito de “sem fins lucrativos”, conforme aponta o autor supracitado, essas organizações são compostas por diversas outras entidades que tentam mascarar seus interesses econômicos por meio da isenção de impostos, e, portanto, apresentam um claro e definido “fim lucrativo”, ainda que de forma indireta.

É por meio das parcerias e de contratos que o terceiro setor se insere na sociedade, fornecendo serviços que anteriormente eram de responsabilidade direta do Estado. Segundo Peroni (2018, p. 163), alguns dos serviços educacionais prestados por esse setor envolvem a compra de

“sistemas de ensino” privados e de material didáticos (apostilamentos), além da subvenção de vagas em instituições privadas e da “assessoria na gestão” da Educação Básica pública.

Dessa maneira, entendemos que o Instituto Iungo é uma entidade que pertence ao terceiro setor, pois se denomina uma associação sem fins lucrativos que busca contribuir para melhorar a qualidade da educação pública, fornecendo cursos de capacitações aos educadores e materiais didáticos para os estudantes. Os principais focos desse Instituto Iungo são a gestão escolar e a formação continuada de docentes. Azevedo (2018) pondera que a “gestão escolar” pode ser vista como um importante elemento para caracterizar a forma mercadológica como a escola passa a ser entendida, demonstrando uma nova adequação do sistema escolar, a qual assume a função de prestadora de serviço para seus “clientes”, os alunos, estabelecendo-se uma lógica empresarial.

A partir de 2020, a formação de professores nas escolas-piloto do NEM-SC esteve sob a responsabilidade do Instituto Iungo e da SED-SC. Kuenzer (2011) argumenta que a formação docente também se configura em um espaço de disputas do setor empresarial. O acordo de cooperação técnica, que pode ser acessado no Diário Oficial do Estado de SC (nº 21.361, publicado em 25/09/2020), foi orientado para esse fim, como observamos a seguir:

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO -
SED. EXTRATO DE ACORDO E COOPERAÇÃO
TÉCNICA - ESPÉCIE: Acordo de Cooperação
Técnica no 2020TN1326. CONVENIENTES: O
Estado de Santa Catarina, através da Secretaria de
Estado da Educação - Doravante denominada SED e
a ASSOCIAÇÃO INSTITUTO IUNGO, município
de BELO HORIZONTE/MG, com observância na
Lei nº 13019, de 31/07/2014 e legislação vigentes,
firmam este Acordo de Cooperação Técnica.
OBJETO: parceria técnica para organização
de um Ciclo de formações on-line para equipe

gestora das 1065 escolas da Rede Estadual e um Ciclo de formação On-line para gestores regionais e escolares, e para professores das escolas piloto do Novo Ensino Médio. Com a formalização desta parceria será possível implantar ações conjuntas entre a SED e a IUNGO a fim de assegurar a realização do Projeto de Apoio e Assessoramento à equipe gestora das 1065 escolas e a Implantação da Educação Integral do Novo Ensino Médio das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, referente à formação continuada conforme descrito no Plano de Trabalho parte integrante deste acordo (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO/SC - nº 21.361, publicado em 25/09/2020).

A parceria firmada teve como objetivo acordar a organização de um Ciclo de Formação *on-line* para equipes, gestores regionais e escolares e professores das escolas-piloto do NEM-SC. A pandemia da covid-19 fez com que diferentes caminhos fossem trilhados para o processo de implementação do NEM/SC. Todo o processo de instauração, capacitação de professores, gestores e equipe escolar ocorreu de forma remota, assim como as demais atividades das unidades escolares catarinense, como estabeleceu a Resolução CEE/SC Nº 009, de 19 de março de 2020, propondo o regime especial de atividades escolares não presenciais, para o cumprimento do calendário letivo do ano de 2020.

Apesar desse decreto e das circunstâncias vivenciadas no ano de 2020, período de rígidas restrições sociais e sanitárias, a SED-SC iniciou o ciclo de formação dos professores e o processo de implementação do NEM. Entretanto, a parte flexível que atualmente é composta pelos itinerários formativos não estava pronta. Em vista disso cada escola-piloto foi orientada a desenvolver a grade curricular de uma disciplina eletiva que faria parte da estrutura inicial do NEM em 2020, sendo esse componente curricular a que estruturaria a parte “flexível” e deveria ser ministrada por um professor efetivo, o qual, junto com os demais docentes

e equipe pedagógica, formulariam a sua grade curricular. Para construir a primeira disciplina eletiva da parte flexível, as escolas-piloto se basearam na experiência que tinham com o PROEMI e com o EMITI.

Ressaltamos também que essa não é a primeira parceria público-privada que o estado de SE realiza. A primeira tentativa de implementação de um programa de Ensino Médio foi em 2017, quando o governo catarinense, por intermédio da SED, estabeleceu um acordo com o IAS, com o apoio do Grupo Natura, para a instauração de uma proposta de Educação Integral para o Ensino Médio, chamado de EMITI, mantida e desenvolvida pelo IAS, com material didático próprio e orientação sobre a grade curricular e a formação de professores e coordenadores. Nesse sentido, e tendo essa tentativa de implantação de um ensino integral para o Ensino Médio tão próxima a do NEM, podemos configurar a proposta do EMITI como uma entrada ou direcionamento para o NEM-SC, principalmente porque a Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018, definiu que as escolas que implantariam o NEM, obrigatoriamente, seriam as que vivenciaram o EMITI (30% delas), as quais já tinham uma carga horária modificada, e preferencialmente as escolas que ofertaram o ProEMI. Assim sendo, as parcerias público-privadas já se fazem presentes nas escolas catarinenses desde esse período, enquanto isso a reforma do Ensino Médio transitava pelo Congresso.

Martini (2021) observa que foi perceptível, durante o ano de 2020, a atuação de institutos privados e organizações do terceiro setor, como o Instituto Iungo, na formação de professores de maneira remota. A partir desse ano, o papel exercido pelo Instituto Iungo e seus colaboradores foi de propor ciclos de formação *on-line*. Com o intuito de dar continuidade à reforma do Ensino Médio em SC, foram organizadas formações continuadas para professores, gestores e coordenadores das escolas que implantariam o NEM-SC em 2020. Organizadas em parceria entre o SED-SC e o Instituto Iungo, essas capacitações iniciais orientaram as escolas no processo de implementação do NEM, apresentando como tema central

a estruturação curricular da nova proposta de Ensino Médio, conforme abordado no Quadro 4, que detalha os temas abordados e os palestrantes que realizam a atividade, proposta pelo Instituto Iungo e parceria com a SED. Ademais, os encontros contribuíram para a elaboração e para a coordenação dos Componentes Curriculares Eletivos (CCEs) e de suas ementas, reunidos em um material denominado de Portfólio, que contém 25 CCEs construídos colaborativamente com os 363 profissionais da rede, pertencentes às escolas-piloto do NEM-SC¹⁷.

É importante destacar que, para os anos de 2021 e 2022, as capacitações oferecidas pela SED sobre o NEM seguiram sendo ofertadas pelo Instituto Iungo em parceria com Reúna e Itaú: Educação e Trabalho. As formações estão disponíveis no site <https://nossoensinomedio.org.br/>, sendo uma parceria entre o Instituto Iungo. Os professores de Santa Catarina são convidados a realizar as capacitações que desejarem, de forma on-line e sem disponibilidade de tempo para serem efetuadas na unidade escolar, assim, cada um participa de acordo com seu interesse e tempo.

A SED tem também um site com capacitações 100% *on-line*, disponibilizando aos professores da rede cursos para orientá-los na estruturação das novas mudanças do NEM. As capacitações podem ser acessadas na página virtual da SED por meio deste endereço eletrônico: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/forma%C3%A7%C3%B5es>.

Outra informação importante a ser enfatizada é que a educação catarinense vem sendo bombardeada com a atuação do setor empresarial. Podemos destacar duas ações específicas:

17. Essa notícia está disponível no site oficial da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina em: <https://www.sed.sc.gov.br/principais-consultas-etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/31310-novo-ensino-medio>. Acesso em: 21.set.2022.

- O Ofício Circular n° 89/2022/SED/DIEN, que estabeleceu uma formação sobre Educação Financeira, realizada entre a SED-SC e o Instituto Ânima, de forma on-line (atividades síncronas ou assíncronas), para todos os professores (não sendo obrigatório a participação), ocorrida de 12 de setembro de 2022 a 30 de novembro de 2022;
- O Ofício Circular n° 57/2022/SED/DIEN, que tem por objetivo propor a oferta de cursos de curta duração, parceria com a Fundação Telefônica Vivo, sobre temas dos componentes eletivos (Cultura digital; Educação Tecnológica; Pensamento Computacional), assim formações sobre os componentes eletivos (Práticas das Linguagens Artísticas; Práticas de Multiletramento no Campo Artístico-Literário; Práticas de Linguagens e Intervenção Sociocultural; Práticas e Linguagem no Campo Jornalístico-Midiático), realizadas pelo instituto Ítalo Brasileiro e pela Universidade Estadual do Rio Grande Sul (UERGS). As capacitações são 100% on-line e aconteceram entre 12 de setembro de 2022 e 07 de novembro 2022 e estão disponibilizadas neste endereço eletrônico: <https://www.escolasconectadas.org.br/oferta/santa-catarina-4-ed-setembro-2022> e qualquer docente pode realiza-las, conforme orienta a Secretaria do Estado da Educação.

Observamos, com essas ações, que o setor empresarial, a cada dia, conquista mais espaço na educação catarinense, modificando a estrutura curricular, modelando a formação do jovem e a do professor, impactando o trabalho docente.

Como anunciado anteriormente, nosso objetivo, com esta seção, é compreender o papel do Instituto Iungo no processo de implementação do NEM em SC. Sabemos que a atuação dessa instituição na formação docente foi intensa, porém, não se limitou às capacitações

ao professorado catarinense, incluiu também a construção das e a organização dos componentes curriculares eletivos que compõem a parte flexível do currículo. Elaborou-se um Portfólio com 25 possibilidades de disciplinas disponíveis às unidades escolares de acordo com a “escolha” dos estudantes, e também a construção de um caderno de orientação para trabalhar com o projeto de vida, conforme aponta o caderno de projeto de vida disponibilizado na página da Secretária da Educação de SC, participaram também desta elaboração os profissionais da rede e um grupo da SED.

O Portfólio dos *Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes* constitui-se como um roteiro pedagógico com 25 ementas que subsidiam as escolas integrantes do NEM-SC. De acordo com esse documento (SED/IUNGO, 2020, p. 15), o Portfólio foi desenvolvido a partir de

[...] processos de reelaboração dos CCEs, que foi realizado com a participação de 363 profissionais, envolvendo professores(as) e coordenadores(as) das 120 escolas-piloto do Novo Ensino Médio, profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação, além do apoio de técnicos(as) do Órgão Central da SED, profissionais da equipe ProBNCC (Programa de Apoio à Implementação da BNCC), bem como de especialistas do Instituto Iungo, que se dedicaram à qualificação dos componentes a partir das ementas elaboradas pelas escolas-piloto para os CCEs.

Esse material estrutura a parte flexível do NEM-SC, contemplando as escolhas dos jovens catarinenses na construção de seus currículos na última etapa da educação básica. No Quadro 3, verificamos os componentes eletivos, organizados por área de conhecimento, e qual contempla a ementa desenvolvida para ser trabalhada na parte flexível do currículo do NEM-SC. Enfatizamos

que esses componentes curriculares serão trabalhados semestralmente, conforme orienta o Caderno de Implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina (2019)¹⁸ .

Quadro 3- Componentes curriculares eletivos propostos para o Novo Ensino Médio em SC a partir da elaboração do Portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes

| | |
|---|---|
| Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Diálogos Contemporâneos das Juventudes; Pesquisa de Campo e Intervenção Local; Estudos e Projetos Culturais. |
| Ciências da Natureza e suas Tecnologias | Conhecimentos Científicos; Experimentação e outras Práticas Investigativas; Saúde, Sociedade e Meio Ambiente. |
| Matemática e suas Tecnologias | Educação Financeira; Educação Fiscal; Jogos de Raciocínio Lógico-Matemático; Matemática Aplicada. |
| Ciência e Tecnologia | Educação Tecnológica; Cultura Digital; Pensamento Computacional. |

18. O Caderno de Implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina está disponível no link: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/midioteca/proposta-curricular-de-santa-catarina/1118-caderno-de-orientacao-para-a-implementacao-do-novo-ensino-medio/file>.

| | |
|-------------------------------|---|
| Componentes Integradores | Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica; Estudos Dirigidos; Educação Empreendedora; Projeto de Intervenção. |
| Linguagens e suas Tecnologias | Práticas Corporais: Cultura Corporal de Movimento; Práticas das Linguagens Artísticas; Práticas em LIBRAS; Práticas de Linguagem no Campo Jornalístico-Midiático; Práticas de Linguagens e Intervenção Sociocultural; Práticas de Letramento Literário com Ênfase na Literatura Local; Práticas de Multiletramentos no Campo Artístico-Literário. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes, disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Q45n3cX5NxunO-73Dfz7oFuHpB6ON3hJ/view> . Acesso em 22/09/2021.

A estrutura do NEM em SC, como observamos, orienta-se a partir da BNCC, que propõe a organização curricular, contemplando a parte comum do currículo por Áreas do Conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Dessa forma, os Componentes Curriculares, são vinculados, respectivamente, a cada uma das Áreas do Conhecimento: Língua Portuguesa e Literatura, Inglês, Artes, Educação Física; Matemática; Física, Química e Biologia; História

Geografia, Filosofia e Sociologia, com uma carga horária máxima de 1.800 horas em três anos. A parte flexível do currículo é composta pelos Itinerários Formativos, com no mínimo 1.200 horas em três anos, compreendendo: Projeto de Vida; Segunda Língua Estrangeira; Componentes Curriculares Eletivos; e Trilhas de Aprofundamento¹⁹. Os Componentes Curriculares Eletivos são direcionados para o 1º ano do Ensino Médio e as Trilhas de Aprofundamento estão atreladas ao 2º e 3º anos do NEM-SC.

A nova estrutura curricular está em sintonia com a BNCC e com as DCN-EM (carga horária da Formação Geral Básica de 1.800 horas e os Itinerários Formativos 1.200 horas). No estado de SC, optou-se pela distribuição dessa carga horária ao longo das três séries que compõem o Ensino Médio, apresentando-se três matrizes curriculares: Matriz A: 31 horas-aulas semanais distribuídas em um turno ou em um dia em tempo integral; MATRIZ B: de 35 horas-aulas semanais, distribuídas em dois dias de tempo integral; MATRIZ C de 50 horas-aulas semanais em quatro dias de tempo integral. A Figura 2, a seguir, demonstra a parte flexível do currículo, sendo gradativamente maior no avanço da etapa das séries do NEM.

19. As trilhas de aprofundamento são do Itinerário Formativo e se referem à parte flexível do currículo, pois carregam grande carga horária, se comparadas aos demais componentes. O seu foco está nos objetivos definidos pelas DCN-EM, com uma temática específica, promovendo a articulação entre os objetos de conhecimento das respectivas áreas e seus componentes, as habilidades dos eixos estruturantes, as habilidades previstas na BNCC e, ainda, as habilidades da educação técnica e profissional, além de outras não previstas na base (SANTA CATARINA, 2020, p. 88).

Figura 2- Proposta de matriz curricular para o NEM-SC



Fonte: Caderno de implementação do NEM/SC. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/midioteca/proposta-curricular-de-santa-catarina/1118_caderno-de-orientacao-para-a-implementacao-do-novo-ensino-medio/file

Nesse sentido, constatamos que estrutura do NEM-SC aumenta gradativamente a parte flexível do currículo, deixando de lado a Formação Geral Básica, intercalando, em sua estrutura curricular, os chamados Itinerários Formativos relacionados às quatro áreas de conhecimento - Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - e a Formação Técnica e Profissionais. De acordo com as DCN-EM, em seu art. 12, os Itinerários Formativos têm quatro eixos estruturantes: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; e Empreendedorismo. Conforme postula o Caderno de Orientação para Implementação do NEM (2019), tais eixos têm por finalidade integrar os diferentes arranjos de formação oferecidos, com vistas a aprofundar e ampliar as aprendizagens em áreas do conhecimento, além de garantir a apropriação de procedimentos cognitivos com o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil (DCNEM, Art. 12, § 2º).

O NEM, como demonstramos, se fez presente no estado de SC com o apoio do Instituto Iungo e colaboradores, modificando, conseqüentemente, a formação e a capacitação do professorado catarinense, assim como contribuiu para a reestruturação e para adaptação dos materiais que orientam e estruturam a proposta do NEM nesse estado.

2.3 A proposta do Instituto Iungo para formação e o trabalho docente: processos de padronização, alinhamento e controle.

O exercício ao qual nos propomos a realizar nesta seção é o de compreender qual a proposta da parceria entre Instituto Iungo e SED-SC ao professorado. Para tanto, retomamos nossas questões de pesquisa: Como a atuação do Instituto Iungo no NEM influenciou na construção de processos de padronização, de alinhamento e de controle da formação e do trabalho docente? Nesse sentido, analisamos as capacitações que ocorreram de forma *on-line* durante o ano de 2020, período que deu início à implementação do NEM no estado, em especial as que completam o processo e a forma como ocorreu a instauração da nova proposta para a última etapa da Educação Básica.

O Instituto Iungo atuou na formação continuada dos professores para implementação do NEM-SC, contribuindo também com a construção da parte flexível do currículo e com a organização dos componentes curriculares eletivos contemplados no Portfólio, aspectos discutidos na seção anterior. No Quadro 4, a seguir, descrevemos as capacitações realizadas durante a implementação do NEM-SC, assim como os palestrantes responsáveis.

Quadro 4 – Capacitações realizadas no processo de implementação do NEM-SC, parceria da SED com o Instituto Iungo

Capacitações sobre o projeto de vida: 2 encontros.

Web 2 – Diálogos sobre o projeto de vida: Encontro realizado no dia 18/06/2020

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ncLaG8mdX44> – Os palestrantes que ministraram essa *web* foram Paulo Andrade, diretor de educação do Instituto Iungo, e Samuel Andrade, que atua na produção de material didático pedagógico e formador de iniciativas voltadas a temas como educação integral, projeto de vida, atividade baseada em projetos e educação empreendedora. Ele já prestou seus serviços para o Instituto Reúna, Instituto Ayrton Senna, Nova Escola e Instituto Iungo.

Web 2 – Diálogos sobre o projeto de vida: Encontro realizado no dia 16/07/2020

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nWksVCL8gvU&t=463s> – Palestrantes: Renata Lazzarini Monaco, integrante da equipe pedagógica do Instituto Iungo, que tem experiência com educação integral para jovens a partir do Instituto Ayrton Senna, no Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina. Camila Tribess - trabalhou na implantação do EMITI, parceria com o Instituto Ayrton Senna; é formadora e consultora nas áreas de Ciências Humanas e Gestão Escolar e Samuel Andrade.

Capacitações sobre Gestão pedagógica em tempos de Pandemia: 4 encontros.

Web 1- Gestão pedagógica em tempos de pandemia- contexto de mudanças e necessidades de inovação: <https://www.youtube.com/watch?v=xfFEfgjI05E&t=1s>. **Encontro realizado no dia 20/05/2020.**

Web 2- https://www.youtube.com/watch?v=Mv_Im4QgDLI. **Encontro realizado no dia 10/06/2020.**

Web 3- Avaliação Formativa- <https://www.youtube.com/watch?v=nNod-PuDgG0>. **Encontro realizado no dia 08/07/2020.**

Web 4- Compartilhando práticas - <https://www.youtube.com/watch?v=F0ScwYxfzWU>. **Encontro realizado no dia 05/08/2020.**

Palestrantes que realizaram as *webs* - Renata Lazzarini Monaco, Camila Tribess, Katia Smole (Diretora do Instituto Reúna e fundadora do Mathema).

Capacitação sobre a Implantação do Novo Ensino Médio: 3 encontros.

Web – Componentes Curriculares Eletivos – Novo Ensino Médio https://www.youtube.com/watch?v=HbyvDOIW_uY . Encontro realizado no dia **03/06/2020.**

Web – Aspectos do currículo integrado no contexto do Novo Ensino Médio: <https://www.youtube.com/watch?v=rLrQj44hp94>. Encontro realizado no dia **28/05/2020.**

Web – Integração Curricular: <https://www.youtube.com/watch?v=fTBk6Fn33XM>. Encontro realizado no dia **23/07/2020.**

Palestrantes responsáveis pela *web* – Maria Tereza Paulo Hermes Cobra (Diretora de Ensino da Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina); Sirley Damian de Medeiros (SED-SC); Marisa Balthasar Soares (formadora do Instituto Iungo que atua na formação docente inicial e continuada, em programa de educação integral) e Cristina Meaney (colaboradora do Instituto Ayrton Senna, que atua na formação de professores e desenvolvimento de currículos e material didáticos, com foco no ensino integral e integrado).

Capacitação sobre a integração por área do conhecimento.

Web – Linguagens: <https://www.youtube.com/watch?v=0t-CSfBnxDE&t=4s>. Encontro realizado no dia **25/06/2020.**

Web- Ciências da Natureza: https://www.youtube.com/watch?v=xm_QK79ITSY. Encontro realizado no dia **25/07/2020.**

Web- Ciências Humanas: https://www.youtube.com/watch?v=_sZ6Kf5bizM. Encontro realizado no dia **25/07/2020.**

Palestrantes responsáveis pela *web* – Isabel Porto Figueira: licenciada em Educação Física, mestre e doutora em Educação pela USP, docente do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu, na linha de pesquisa Estudos Socioculturais e Pedagógicos em Educação Física, coordenadora do grupo de estudos *Formação docente, pesquisa e inovação na prática pedagógica em Educação Física*; Marisa Balthasar Soares; Ana Lucia Auricchio: trabalha com formação de professores desde 1992, com experiência em formação de professores em Ciências da Natureza pelo Instituto Ayrton Senna. Atualmente é colaboradora do Núcleo Viva Ciência, atuando na produção de livros didáticos para o Ensino Fundamental, formação de professores e oficinas didáticas; Paulo Edson de Oliveira, graduado, licenciado e Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paul (PUC-SP). É também especialista em Tecnologia Social e Econômica Solidária pela Unicamp e doutorando em Antropologia e membro do Observatório do Racismo (PUC-SP). Foi Coordenador da área de Ciências Humanas e Professor de Sociologia e Filosofia do Ensino Médio de escola privada de São Paulo. Autor da produção de conhecimento na área de Ciências Humanas, no Programa de Educação Integral do Instituto Ayrton Senna, atuando como formador nessa área de conhecimento. É consultor do Instituto Reúna, na frente Currículos.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das capacitações fornecidas pela SED-SC em parceria com o Instituto Iungo. Disponível no canal de formação da SED- Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias. In. Canal Youtube, Instituto Iungo. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/channel/UCaYSK1eXOQmcEoadWgQFzjg/videos>>. Acesso em: 29/08/2021.

Conforme demonstra o Quadro 4, notamos que muitos dos palestrantes e consultores pedagógicos do Instituto Iungo eram colaboradores do Instituto Ayrton Senna, assim como de outras instituições que compõem o grupo do “Todos pela Educação”.

As capacitações que contemplaram o processo de implementação do NEM-SC (Web - Componentes Curriculares Eletivos – Novo Ensino Médio; Web – Aspectos do currículo integrado no contexto do Novo Ensino Médio; Web – Integração Curricular) e os projetos de vida são vistas pelos reformadores como o “carro chefe” da nova proposta curricular. Tais formações têm como proposta a flexibilidade como princípio de organização curricular, De acordo com o material fornecido na capacitação Componentes Curriculares Eletivos – Novo Ensino Médio, isso

[...] permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes. Deve-se fomentar alternativas de diversificação e flexibilização curriculares, pelas unidades escolares, que ampliem as opções de escolha pelos estudantes (SED/IUNGO, 2020, s.p.).

No programa apresentado aos professores durante a capacitação, a flexibilização é considerada peça central para a articulação entre as áreas do conhecimento (a interdisciplinaridade), para a estruturação dos Itinerários Formativos e para o desenvolvimento das Competências Gerais definidas pela BNCC, assim como a elaboração do Portfólio dos componentes eletivos curriculares para o NEM.

Nesse cenário, compreendemos que o trabalho docente é reconfigurado, principalmente no que se refere ao planejamento a partir de um material didático construído e fornecido por uma instituição terceirizada, com base nas metodologia ativas e sequências didáticas, as quais são, por sua vez, elaboradas, de acordo com Ball (2005), para que os professores sejam condicionados e conduzidos a comportamentos de aceitação, tornando-se produtivos e eficazes para o cumprimento da tarefa de reproduzir o que lhes é enviado. Logo, a produção desse Portfólio (parte do currículo do NEM-SC) é uma espécie de controle disciplinar

do trabalho docente (VIEIRA, 2002), gestado por meio de um processo desenvolvido desde a chegada do neoliberalismo no Brasil e reverberado em políticas educacionais que visam a modelar a formação, o trabalho e a identidade dos professores, alinhando-os às demandas do mercado.

Essa formatação limita o sistema de ensino a um “currículo unificado”, conforme aponta Constâncio (2012, p. 18), criando-se um material didático como forma de receituário e de bonificação (via cumprimento de metas). São, portanto, processos de alinhamento, de padronização e de controle, que impõem a homogeneização, impossibilitando a reflexão do professor sobre o seu próprio trabalho, forçando-o, assim, a se submeter ao aparato tecnológico que fomenta a padronização.

Nesse contexto, é possível identificar que um dos processos de padronização, de alinhamento e de controle da formação e do trabalho docente é a criação de estratégias de adequação ao sistema. Dessa forma, tem-se o controle na formação profissional docente, determinando-se o nível de eficácia do gerencialismo na escola e garantindo a entrada do empresariado na educação pública. Assim sendo, a educação torna-se um fator ideológico e hegemônico do capital, mantendo a classe dominante segura em seu pedestal.

Vieira (2002) corrobora com essas análises, ao enfatizar que

[...] os discursos e as propostas educacionais estabelecem controles cada vez mais rígidos sobre o processo de trabalho docente, na garantia de que a educação e seus agentes possam trabalhar para o mercado. E mesmo que o professor seja convocado a participar das decisões sobre a educação, sua participação já está determinada: deve restringir-se ao estudo da cognição, dos métodos e das didáticas que melhor ensinem as habilidades e as competências exigidas pela sociedade globalizada (p. 125).

A gestão empresarial escolar controla o processo de formação docente passando a mediar e determinar o uso de metodologias, a escolha de material didático, a oferta de formação e currículo e a construção estrutural do espaço escola, sem incluir, contudo, a participação da comunidade escolar. Esse direcionamento e interferência na prática pedagógica acontecem por meio da efetivação de uma prática pedagógica em consonância com as metodologias ativas, por exemplo. Paiva (2020, p. 17) argumenta que as metodologias ativas são caracterizadas como estratégias de inovação metodológica para a educação, imbuídas de uma promessa de um ensino mais significativo, o que resultaria em estudante com um perfil mais autônomo, capaz de atuar na transformação da realidade social em que vive e intervir no mundo. Essas metodologias não se apresentam apenas em uma única estratégia, mas em um conjunto de técnicas que sem muita uniformidade em seus modelos metodológicos.

Assim sendo, as metodologias ativas, segundo Borges e Alencar (2014), citados por Paiva (2020), atravessam três linhas teóricas: a de Lev Vigotski, que propõe a aprendizagem pela interação social; a de John Dewey, baseada no conceito de aprendizagem por experiência; e a de David Ausubel, sobre a aprendizagem significativa.

É importante também considerar que

[...] A proposta central das metodologias ativas consiste em colocar no aluno o papel protagonista na construção dos seus conhecimentos, visão que é contrária à proposta dos métodos tradicionais. Nessa perspectiva, o professor, que era o detentor do conhecimento, expunha os conteúdos do seu domínio que precisavam ser transmitidos aos alunos, assumindo estes últimos um papel passivo perante a aprendizagem. (LEVORATO et al., 2017, p. 01).

Portanto, as metodologias ativas incluídas no processo de reforma do sistema de ensino são tidas como uma inovação, muitas vezes consideradas como algo mais importante que o próprio conteúdo a ser trabalhado, por isso, têm destaque no potencial formativo dos jovens e dos professores. A ênfase da formação e do trabalho docente nos usos das metodologias ativas, a nosso ver, culmina em uma visão pragmatista do papel do professor na formação humana, bem como em um certo reducionismo e esvaziamento da sua função. Assinalamos ainda que “[...] os professores são peças fundamentais na reestruturação da escola e, sem o envolvimento destes, qualquer reformulação está condenada ao insucesso” (FREITAS, 1993, p. 94). A cooptação dos professores realiza-se por meio da sua participação e envolvimento no processo de implementação do NEM, bem como nos cursos de formação destinados a esses profissionais no âmbito das parcerias público-privadas.

Essas cooperações veiculam para as escolas e para a formação de professores um discurso de que o docente é facilitador da relação ensino e aprendizagem, o que requer que deixe o estudante ter autonomia em suas escolhas escolares e de vida, sendo flexível nas suas inter-relações com os jovens ou até mesmo com colegas. Avaliamos que isso revela um cenário preocupante, pois se configura como a desvalorização do trabalho docente e como a perda de identidade do professorado, haja vista que tais profissionais precisaram rever e adaptar a sua metodologia para se encaixar ao novo modelo educacional. Logo, “[...] o controle docente sobre o processo de trabalho fica seriamente afetado, restando uma dimensão pouco reflexiva do ato educativo. Limita-se o trabalho docente à aprendizagem da disciplina e da autodisciplina exigidas pelas reformas” (VIEIRA, 2002 p. 126). Laval (2019, p. 80) complementa que “[...] os professores estão condenados a se tornar guias, tutores e mediadores da aprendizagem - terão de se adaptar às demandas dos indivíduos e dos grupos multiculturais dos mais variados, pressupondo rever seus métodos e objetivos de ensino”.

Diante disto, podemos perceber outras formas de controle que exercem forte influência no processo de formação e no trabalho docente: o cerceamento da autonomia, a perda da identidade e a desprofissionalização. A identidade docente é marcada pela multiplicidade de aspectos que a constitui, em especial, a sua história e o processo de formação. Ao longo do tempo, devido às diversas fragilidades no caminho profissional, essa vai sofrendo interferências identitárias (GARCIA, 2005). Um dos determinantes da perda de identidade é a precarização e a desvalorização do trabalho docente, fomentadas por meio de um discurso da crise estrutural da escola, a qual precisa “inovar” para melhor adaptar o jovem em seu processo; porém, a consequência disso é, muitas vezes, a diminuição (ou a perda) do prestígio social do ofício docente. Acreditamos que esse ataque à identidade do professor alinha-se às ideias neoliberais, que como discutimos anteriormente, promovendo um discurso da necessidade de melhoria e da atratividade no contexto da escola.

Somando-se a isso, temos outro processo de padronização, de alinhamento e de controle do trabalho docente: a avaliação a partir de competências. As competências estabelecidas pela BNCC ressaltam conceitos como a resiliência, a empatia, a criatividade e a flexibilidade. Laval (2019) comenta que o uso estratégico de avaliar por competências relaciona-se à nova gestão escolar, denominada “gestão de recursos humanos”, a qual adéqua a escola aos métodos de uma empresa. Avaliar por competências requer o reconhecimento de habilidades que não estão pautadas em um diploma, mas que se inserem em um conjunto de ferramentas requeridas pelo mercado de trabalho, como enfatiza Laval (2019, p.78): “[...] a avaliação vista a partir de competências não se válida por um título, ao contrário, justifica a permanente relação desigual entre empregado e empregador”.

Vista dessa forma, a lógica das competências, incluída na avaliação, configura-se na lógica do mercado do trabalho, voltando o sistema avaliativo para critérios profissionais, instruindo os sujeitos a

serem “[...] flexíveis, propensão ao risco e à inovação e comprometidos ao máximo com a empresa” (LAVAL, 2019 p. 79). Isso satisfaz, portanto, o interesse hegemônico de uma educação capitalista, direcionada ao interesse do empresariado, conforme analisa Freitas (2018).

Operando por meio do discurso da responsabilização, os reformadores empresariais (FREITAS, 2012) organizam testes para os estudantes das escolas públicas como forma de analisar e divulgar o seu desempenho. Essa postura abre caminho para uma política descarada de recompensas e sanções para a instituição escolar que obter melhores resultados (notas). Essa forma de avaliar é mais uma das categorias neoliberais que adentram às escolas públicas, modificando o sistema educacional e propondo alterações que, no discurso, geram melhorias, mas, na prática, não oportunizam melhor qualidade ao sistema de ensino; muito pelo contrário, a tentativa é adequar a escola a uma empresa para introduzir a lógica das competências na formação humana de forma estrita e determinada, pensando exclusivamente na formação de mão de obra que servirá às empresas.

Quando tal lógica das competências é inserida na educação, a escola tem como função promover a formação e o emprego. Ramos (2009) explica que, nessa perspectiva, “[...] a escola passa a abrir-se para o mundo econômico, para definir seus conteúdos de ensino e atribuir sentidos práticos aos saberes escolares, o “saber, saber-fazer”” (RAMOS, 2009, p. 222).

A pedagogia das competências está em consonância com a BNCC, sendo as decisões pedagógicas orientadas para desenvolvê-las

[...] por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana,

do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2019, p. 15).

A pedagogia das competências exige de seus “usuários” um leque de tarefas que fundamentam as suas atividades e as suas diversas habilidades, mas conduz os sujeitos para a incapacidade de olhar para tais habilidades separadamente das tarefas realizadas. Para Ramos (2009), a noção de competências compõe um conjunto de significados detalhados pelo capitalismo, pois desempenha um papel fundamental na reprodução da sociedade e na formação de seus trabalhadores. Na compreensão dessa autora, o conceito de competência atrela-se aos princípios educativos de empregabilidade, assumindo um papel de estruturação da nova lógica do capital, pois “[...] as palavras chaves dessa pedagogia passam a ser: individualização do ensino; autonomia do indivíduo e pedagogia diferenciada” (p. 257).

Nesse cenário, o trabalho pedagógico também fica determinado pela noção das competências, que obrigatoriamente vão sendo introduzidos na vida do estudante, transformam a sua formação escolar na lógica do mercado e modelam e reconfiguram a formação dos docentes que ali estão. Dessa maneira, a reforma do Ensino Médio, em paralelo à BNCC, orienta a estruturação dos currículos e direciona o trabalho pedagógico da última etapa da educação básica. Foi nesse contexto, vivenciando e recebendo tais adaptações, que se formularam as capacitações fornecidas aos professores de SC para o processo de implementação do NEM nas escolas.

Identificamos que a proposta do Iungo para a formação e para o trabalho docente no NEM-SC implica também a formação em serviço, ou, conforme Freitas (1993), o chamado *treinamento em serviço*. De fato, o autor apresenta uma análise interessante, alertando-nos para a tendência de substituição do processo de formação continuada para a lógica do

treinamento em serviço. Para ele, “[...] estamos diante do empobrecimento da formação do profissional da educação, o qual se vê limitado a cursos práticos de curta duração para sua preparação ou a uma imersão acrítica na realidade da escola” (FREITAS, 1993, p. 98).

O impacto disso é que a formação e o trabalho docente são vistos como algo prático, isto é, coloca-se “[...]a formação teórica do professor na dependência dos problemas práticos que ele enfrenta em seu dia a dia, também chamado de cotidiano. Com isso, elimina-se a formação teórica (e política) do profissional convertendo-o um *practitioner*, um prático” (FREITAS, 1993, p.96). Aqui, podemos observar como estão presentes, nos últimos tempos, na formação e no trabalho docente as novas exigências educacionais atreladas ao neotecnicismo.

De acordo com Freitas (2012), o neotecnicismo pode ser compreendido como uma nova versão do tecnicismo. Tal compreensão dialoga com as reflexões de Saviani (2018), quando o autor analisa a pedagogia tecnicista²⁰. Freitas (2012, 2018) retoma as análises do pedagogo brasileiro para demonstrar como a abordagem tecnocrata, fruto dessa pedagogia, é retomada na atualidade, articulando-se ao processo de empresariamento da educação. No entanto,

Atualmente, este neotecnicismo atinge seu nível mais avançado, agora em sua versão digital, virtualizando e ampliando este controle sobre professores e estudantes, pressionado pelas mudanças no mundo do trabalho que mercantilizaram as próprias relações sociais [...] inclusive a relação professor-aluno, hoje mediadas por tecnologias de informação e comunicação,

20. Em sua exposição, Saviani (2018) demarca que, para a pedagogia tecnicista, o que importa é o aprender a fazer. Nesse viés, “[...] a pedagogia tecnicista dir-se-ia a que é o processo que define que professores e alunos devem fazer e, assim, também, quando e como farão. [...] corresponde uma reorganização das escolas que passam por um crescente processo burocratização” (SAVIANI, 2018, p. 11-12).

tendo agora como horizonte as finalidades educativas meritocráticas do padrão sócio-político neoliberal (FREITAS, 2021).

O que constatamos, voltando-se para os estudos de Silva (2018), é que o trabalho e a formação docente apresentam uma forma derivada da determinação pelo capital, adequando-os ao padrão vigente, que formatou um novo modelo de gestão escolar, de avaliação por larga escala, de adaptação às novas tendências pedagógicas. Para a autora, podemos relacionar isso às formas de precarização e de padronização do trabalho docente, visualizadas partir: das políticas de remuneração variável, da bonificação por resultados, das metas de desempenho, da flexibilidade com o uso da tecnologia de informação e comunicação e do uso do apostilamento com conteúdos mínimos. O trabalho docente, nessa direção, vai sendo reduzido a um aspecto operacional, ampliando-se, ao mesmo tempo, o número de tarefas a serem executadas. Logo, o fazer docente adequa-se ao interesse do empresariado a partir das formações e das capacitações designadas para a escola.

Ressaltamos ainda que a proposta do NEM-SC, por meio da parceria público-privada, se articulou rapidamente dentro das escolas catarinenses, sempre propagandeada de muita inovação e “modismo” (FACCI, 2004). A nosso ver, como resultado, vemos a intensificação da desvalorização e da precarização da formação e do trabalho dos professores catarinenses, a partir dos processos de padronização, de alinhamento e de controle da formação e do trabalho, gestados pelas parcerias público-privadas que interferem gradativamente no caráter formativo do professorado, bem como cerceiam a identidade e a autonomia pedagógica dos docentes.

Os professores da EEE Antônio Vieira participaram das formações realizadas pelo Instituto Iungo, em parceria com a SED-SC, sendo uma das 120 escolas-piloto que iniciaram o processo de implementação do

NEM em SC. Diante disso, no terceiro capítulo desta dissertação, criamos um espaço de escuta aos docentes da referida escola, a fim de analisarmos a compreensão que esses têm da parceria entre uma instituição privada e a SED-SC, além de entender qual é a visão desses profissionais sobre os processos de padronização, de alinhamento e de controle de seu próprio trabalho durante e após a implementação do NEM-SC.

CAPÍTULO III

COMPREENSÕES E INCOMPREENSÕES DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE NO NEM-SC: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Neste capítulo, analisamos o processo de implementação do NEM na EEE Padre Antônio Vieira, do município de Ipuacu - SC, assim como os sentidos e significados atribuídos pelos à formação continuada recebida pelo Instituto Iungo para a implementação do NEM na instituição. Outro objetivo deste capítulo é identificar a percepção que os educadores da unidade escolar têm com relação ao processo de participação de uma instituição terceirizada na formação continuada. Para tanto, entrevistamos os professores que iniciaram a implementação do NEM-SC na referida unidade escolar, criando-se um espaço de escuta para esses sujeitos, de modo a verificarmos suas (in)compreensões e sobre os processos de padronização, de alinhamento e de controle do trabalho docente.

3.1 A Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira e o NEM

Para apreendermos melhor o contexto histórico e a diversidade dos estudantes da EEB Padre Antônio Vieira, descrevemos a seguir, um pouco da história do município de Ipuacu - SD e do povo que ali vive.

Ipuacu está localizado no Oeste de Santa Catarina, pertencendo à microrregião do Alto Irani, divisa territorial com os municípios de Bom Jesus, de Ouro Verde, de Entre Rios, de São Domingos e de Abelardo Luz. Conforme os dados retirados da página da prefeitura municipal, Ipuacu tornou-se um município em 30 de março de 1992, por meio Lei Estadual nº 8.561, desmembrando-se dos municípios de Xanxerê e Abelardo Luz. Figura 3, tem-se a localização de Ipuacu no estado catarinense.

Figura 3 – Localização do município de Ipuacu no estado de Santa Catarina



Fonte: IPUAÇU. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ipuac%C3%A7u&oldid=62822713>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

Nos anos de 1950, quando chegaram os migrantes procedentes do Paraná, de origem cabocla, chegavam também à região imigrantes italianos e alemães, e aqui já habitavam tribos indígenas Kaingang e Guaranis. O nome “Ipuacu” tem origem no Tupi Guarani e significa Lajeado Grande ou Fonte Grande, termo derivado do rio Chapecó que contorna o município.

De acordo com a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021, Ipuacu tem uma população de 7.643 habitantes, porém, de no censo de 2010, os números foram de 6.798 habitantes, desses 3.436 são indígenas. O município tem a maior reserva indígena do Sul do Brasil, com 16 aldeias da etnia de Kaingang, um pequeno grupo de Guaranis, uma família de Xocling e uma família de Guarani Xetá. A terra indígena é formada por uma área de 15.623 hectares

distribuídos entre os municípios de Ipuacu, de Entre Rios e de Bom Jesus, contudo, 65% da área está localizada no município de Ipuacu.

Esses números já ressaltam breve descrição demonstra as múltiplas etnias que compõem os municípios da região e se fazem presente em todos os espaços, em especial da EEB Padre Antônio Vieira, que é o foco desta pesquisa. Em 1951, denominada Escola Isolada de Ipuacu, a referida instituição iniciou as suas atividades, atendendo a uma única turma de estudantes. Por meio do Decreto nº 684, de 16 de setembro de 1963, foi renomeada para Escola Reunidas Padre Antônio Vieira, funcionando, à época, três salas de aula para o ensino primário (1ª a 4ª séries) e algumas dependências.

Em 1974, por meio do Decreto nº 434, de 07.05.74/SEE (Secretaria Estadual de Educação), a escola recebeu outro nome, agora Escola Básica Padre Antônio Vieira, conforme consta em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) da própria escola. A partir de então, foram sendo autorizados, ano a ano, o funcionamento do 1º grau (atualmente Ensino Fundamental II): Parecer nº 81, de 07.03.74/SEE, que autorizou o funcionamento da 5ª série do 1º grau; Parecer nº 34 de 28.02.75/SEE, que aprovou o funcionamento da 6ª série do 1º grau; e o Parecer nº 234 de 18.11.75/SEE, que estabeleceu o funcionamento da 7ª e 8ª séries do 1º grau.

A Escola Básica Padre Antônio Vieira, posteriormente, passou a se chamar Colégio Estadual Padre Antônio Vieira, autorizando-se, por meio da Portaria E/0173/91/SEE, o funcionamento do Ensino Médio no Curso de Educação Geral – Ensino Médio, no período noturno, e do Parecer nº 461 de 15/12/1991, ato-portaria nº173 de 01/06/1991, ao Ensino Médio no Curso de Educação Geral, no período matutino. Até então, os jovens do município que desejavam fazer o Ensino Médio se deslocavam para as cidades vizinhas (Xanxerê ou São Domingos), sendo tais aprovações um ganho para a educação pública dos Ipuacuenses.

A portaria E/017SED de 28/03/2000 alterou novamente a identificação da escola, passando a ser identificada até a atualidade como

Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira. Essa unidade escolar atende a estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio, sendo que, em 2007, juntamente com toda a rede pública estadual, iniciou o processo de implementação gradativa do Ensino Fundamental de nove anos, conforme a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

Segundo os dados retirados do PPP (2022), os estudantes que frequentam a unidades escolar têm níveis socioeconômicos e culturais diversificados, sendo provenientes da zona rural, urbana e da reserva indígena Xapéco, que conta com escolas indígenas, porém, alguns moram em localidades muito afastadas da sede da reserva, por isso, frequentam a EEB Padre Antônio Vieira. Atendendo a toda essa diversidade de estudantes, a escola identifica, em seu PPP, problemas como evasão escolar, dificuldades econômicas e familiares, adversidades no processo de ensino e de aprendizagem, desistência do percurso formativo, reprovações etc.

Nesse sentido, em 2019, a equipe técnica e pedagógica da escola realizou, segundo o PPP, um diagnóstico para verificar os motivos que contribuem para que esses jovens abandonem a escolar. Dentre as situações levantadas, estão: a entrada no campo de trabalho, a falta de organização de tempo para estudos e maioridade e gravidez. É oportuno enfatizar que a evasão, a desistência ou o abandono é uma realidade no Ensino Médio como um todo.

A fim de melhorar esses índices, em 2019, a EEB Padre Antônio Vieira aderiu à proposta do EMITI, iniciado em SC 2017 com a parceria do IAS e do Grupo Natura, os quais disponibilizavam o material didático próprio e ofereciam as formações para professores, gestores e coordenadores do programa.

O EMITI teve como objetivo o Protagonismo do Jovem e a construção de seus Projeto de Vida, oferecendo oportunidades para educadores e jovens construir conjuntamente competências essenciais para a vida profissional e pessoal dos estudantes. Alinhado à BNCC para

o Ensino médio, o EMITI tinha foco o trabalho com as competências socioemocionais e cognitivas na formação do jovem, o que, a nosso ver, contribuiu para o desenvolvimento do NEM.

Como pontuamos no início desta dissertação, em 2019, o IAS e o Grupo Natura deixaram a parceria com a SED-SC, e o EMITI findou em 2021. A EEB Padre Antônio Vieira formou apenas uma turma de estudantes nessa grade curricular, 16 jovens. Em 2020, a escola passou a ser piloto do NEM, iniciando com as turmas de primeira série. A instituição organizou a documentação curricular solicitada pela SED e elaborou uma ementa dos CCEs que poderiam ser trabalhados com os jovens, já que, nesse primeiro ano, a parte flexível do currículo do NEM de SC não estava pronta. A ideia era que cada unidade escolar, juntamente com os docentes da escola e com a equipe gestora e pedagógica elaborassem uma ementa com as disciplinas eletivas que escola trabalharia. Devido à experiência do EMITI, a instituição ofertou as seguintes possibilidades: Oficina de Matemática Básica; Leitura e Produção Textual. e Estudos Orientados, além do Projeto de Vida e da Segunda Língua Estrangeira (Espanhol), obrigatórias para todas as escolas-piloto do NEM.

De acordo com o repositório de materiais para a implementação do Novo Ensino Médio, no site da SED, foram oferecidas à escola três propostas de matriz curricular (A, B ou C). OS quadros 5, 6 e 7, a seguir, demonstram que a matriz curricular se articula entre a parte da Formação Geral Básica e a Parte Flexível, a qual aumenta gradativamente com a sequência das séries.

A proposta das matrizes curriculares A, B ou C, conforme estabelece o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 1 (CBTCEM, 2021), é garantir uma carga horária total de 1.800 horas para a Formação Geral Básica e 1.200 horas para a Parte Flexível, da qual fazem parte o Projeto de Vida, a Segunda Língua Estrangeira e os CCEs, assim como as trilhas de aprofundamento. Assim, notamos que a distribuição das aulas das disciplinas que

compõem a Formação Geral Básica passou a ter uma diminuição, como evidenciam os quadros a seguir.

A matriz curricular A, apresentada no Quadro 5, propõe a permanência do estudante na escola 4 dias de 6 horas-aulas diárias e mais um dia com 7 horas-aulas diárias, ou a 4 dias de 5 horas-aulas diárias e mais um dia de 11 horas-aulas diárias, totalizando 31 horas-aulas semanais em um turno.

Na 1ª série do Ensino Médio, a carga horária é distribuída em 800 horas para a Formação Geral Básica e 200 horas da Parte Flexível. Nas turmas de 2ª e 3ª séries, são 480 horas de Formação Geral e 520 horas da Parte Flexível, totalizando 1.000 horas anuais, com 3.000 horas nos três anos do Ensino Médio. Há, desse modo, uma redução da Educação Básica para a Parte Flexível, com uma perda significativa na carga horária da Formação Geral, em que as disciplinas que compõem a Formação Geral Básica têm a carga horária diminuída para a entrada da Parte Flexível, composta por CCEs na 1ª série do NEM. A partir da 2ª e 3ª séries, tem-se a entrada das trilhas de aprofundamento, ofertadas semestralmente. Na prática, segundo Araujo (2019), reduzir o Ensino Médio para 1.800 horas obrigatórias é retirar do jovem o direito de aprender a desenvolver-se em suas múltiplas potencialidades. Os estudantes da classe trabalhadora recebem, nesse modelo, “doses homeopáticas” de conhecimento científicos, complexos e sistematizados.

Quadro 5- Matriz Curricular A para o NEM

| MATRIZ A DO NOVO ENSINO MÉDIO | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--------------------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|------|
| 1.000 horas anuais/total de 3.000 horas | | | | | | | | | | | | | |
| 31 aulas semanais | | | | | | | | | | | | | |
| Opção 1: 4 dias de 6 aulas diárias + 1 dia de 7 aulas diárias | | | | | | | | | | | | | |
| Opção 2: 4 dias de 5 aulas diárias + 1 dia de 11 aulas diárias | | | | | | | | | | | | | |
| BNCC | ÁREAS DO CONHECIMENTO | COMPONENTES CURRICULARES | CARGA HORÁRIA | | | | | | | | | Carga horária total (h) | |
| | | | 1ª SÉRIE | | | 2ª SÉRIE | | | 3ª SÉRIE | | | | |
| | | | Número de aulas semanais | Carga horária semestral (h) | Carga horária anual (h) | Número de aulas semanais | Carga horária semestral (h) | Carga horária anual (h) | Número de aulas semanais | Carga horária semestral (h) | Carga horária anual (h) | | |
| FORMAÇÃO GERAL BÁSICA | Linguagens e suas tecnologias | Língua Portuguesa e Literatura | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 192 | |
| | | Educação Física | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | | Arte | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | | Língua Estrangeira Inglês | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 192 | |
| | Ciências da Natureza e suas tecnologias | Química | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | | Física | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | | Biologia | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Geografia | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | | História | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | | Filosofia | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | Matemática e suas tecnologias | Matemática | Sociologia | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 |
| | | | Matemática | 3 | 48 | 96 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 224 |
| | CH Total Formação Geral Básica | | | 25 | 400 | 800 | 15 | 240 | 480 | 15 | 240 | 480 | 1760 |
| | Itinerário Formativo | Projeto de Vida | | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 192 |
| Projeto de Culminância em Projeto de Vida | | - | 4 | 8 | - | 4 | 8 | - | 4 | 8 | 24 | | |
| Segunda Língua Estrangeira | | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 192 | | |
| Componente Curricular Eletivo | | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 192 | | |
| Trilha de Aprofundamento | | 0 | 0 | 0 | 10 | 160 | 320 | 10 | 160 | 320 | 640 | | |
| CH Total Itinerário Formativo | | 6 | 100 | 200 | 16 | 260 | 520 | 16 | 260 | 520 | 1240 | | |
| CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA SEMESTRAL/CARGA HORÁRIA ANUAL | | | 31 | 500 | 1000 | 31 | 500 | 1000 | 31 | 500 | 1000 | 3.000 | |

Fonte: Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 1 (CBTCEM, 2021), disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-1?authuser=0>

A Matriz Curricular B, constante no Quadro 6, tem como possibilidade um período de 3 dias com 5 horas-aulas diárias e 2 dias com 10 horas-aulas diárias. Nessa matriz, há um aumento na Parte Flexível do currículo; a carga horária é estendida para 35 horas-aulas semanais. Na turma do 1º ano, a carga horária será distribuída em 800 horas de Formação Geral e 300 horas da Parte Flexível. No 2º e 3º anos, a organização é: 500 horas de Formação Geral e 600 horas da Parte Flexível, totalizando 3.360 horas nos três anos do Ensino Médio, com 1.120 horas em cada ano.

Em síntese, na Matriz B, no 1º ano, a Formação Geral perde espaço para a Parte Flexível; nos 2º e 3º anos, a diferença entre elas é ainda maior, com uma Formação Geral de 480 horas anuais e uma Parte Flexível de 640 horas anuais. As Trilhas de Aprofundamento serão ofertadas semestralmente, a partir do 2º ano, com uma carga horária semestral de 240 horas e de 480 horas anuais, compondo a maior carga horária de todos os componentes curriculares.

Quadro 6- Matriz Curricular B para o NEM

| MATRIZ B DO NOVO ENSINO MÉDIO 1.120 horas anuais/total de 3.360 horas 35 aulas semanais 3 dias de 5 aulas diárias + 2 dias de 10 aulas diárias | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--------------------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|------|
| BNCC | ÁREAS DO CONHECIMENTO | COMPONENTES CURRICULARES | CARGA HORÁRIA | | | | | | | | | Carga horária total (h) | |
| | | | 1ª SÉRIE | | | 2ª SÉRIE | | | 3ª SÉRIE | | | | |
| | | | Número de aulas semanais | Carga horária semestral (h) | Carga horária anual (h) | Número de aulas semanais | Carga horária semestral (h) | Carga horária anual (h) | Número de aulas semanais | Carga horária semestral (h) | Carga horária anual (h) | | |
| FORMAÇÃO GERAL BÁSICA - FGB | Linguagens e suas tecnologias | Língua Portuguesa e Literatura | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 192 | |
| | | Educação Física | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | | Arte | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | | Língua Estrangeira Inglês | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 192 | |
| | Ciências da Natureza e suas tecnologias | Química | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | | Física | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | | Biologia | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Geografia | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | | História | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | | Filosofia | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | Matemática e suas tecnologias | Sociologia | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | | Matemática | 3 | 48 | 96 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 224 | |
| | CH Total Formação Geral Básica | | | 25 | 400 | 800 | 15 | 240 | 480 | 15 | 240 | 480 | 1760 |
| | Itinerário Formativo | Projeto de Vida | | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 192 |
| Segunda Língua Estrangeira | | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | | |
| Componente Curricular Eletivo1 | | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 192 | | |
| Componente Curricular Eletivo2 | | 2 | 32 | 64 | 0 | 0 | - | 0 | - | - | 64 | | |
| Componente Curricular Eletivo3 | | 2 | 32 | 64 | 0 | 0 | - | 0 | - | - | 64 | | |
| Trilha de Aprofundamento | | 0 | 0 | - | 15 | 240 | 480 | 15 | 240 | 480 | 960 | | |
| CH Total Itinerário Formativo | | | 10 | 160 | 320 | 20 | 320 | 640 | 20 | 320 | 640 | 1600 | |
| CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA ANUAL | | | 35 | 560 | 1.120 | 35 | 560 | 1.120 | 35 | 560 | 1.120 | 3.360 | |

Fonte: Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 1 (CBTCEM, 2021), disponível em: <https://sites.google.com/seed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-1?authuser=0>

A Matriz Curricular C, visualizada no Quadro 7, propõe aos estudantes 4 dias de 10 horas-aulas diárias e mais um dia de 4 horas-aulas diárias, ou 3 dias de 10 horas-aulas diárias e mais dois dias de 7 horas-aulas diárias, totalizando 1.408 horas anuais e 4.224 horas nos três anos do Ensino Médio.

A Matriz C aumenta a flexibilização do currículo do NEM, pois, além de cursar as componentes curriculares Projeto de Vida e Segunda Língua Estrangeira, há a distribuição de mais quatro CCEs, com cargas horárias maiores que os componentes da Formação Geral, já no 1º ano, a distribuição é de 15 horas-aula semanais para as Trilhas de Aprofundamento, em um total de 480 horas anuais no 2º e 3º anos, para os turnos diurnos.

Quadro 7- Matriz Curricular C para o NEM

| MATRIZ C DO NOVO ENSINO MÉDIO 1.408 horas anuais/total de 4.224 horas 44 aulas semanais 4 dias de 10 aulas diárias + 1 dia de 4 aulas diárias 3 dias de 10 aulas diárias + 2 dias de 7 aulas diárias | | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------------------------------|---|--------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------|
| BNCC | ÁREAS DO CONHECIMENTO | COMPONENTES CURRICULARES | CARGA HORÁRIA | | | | | | | | | | |
| | | | 1ª SÉRIE | | | 2ª SÉRIE | | | 3ª SÉRIE | | | Carga horária total (h) | |
| | | | Número de aulas semanais | Carga horária semestral (h) | Carga horária anual (h) | Número de aulas semanais | Carga horária semestral (h) | Carga horária anual (h) | Número de aulas semanais | Carga horária semestral (h) | Carga horária anual (h) | | |
| FORMAÇÃO GERAL BÁSICA | Linguagens e suas tecnologias | Língua Portuguesa e Literatura | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 192 | |
| | | Educação Física | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | | Arte | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | Linguagem estrangeira | Língua Estrangeira Inglês | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 192 | |
| | | Ciências da Natureza e suas tecnologias | Química | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 |
| | | | Física | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 |
| | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Biologia | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | | Geografia | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | | História | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | Matemática e suas Tecnologias | Filosofia | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | | Sociologia | 2 | 32 | 64 | 1 | 16 | 32 | 1 | 16 | 32 | 128 | |
| | Matemática e suas Tecnologias | Matemática | 3 | 48 | 96 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 224 | |
| | CH Total Formação Geral Básica | | | 25 | 400 | 800 | 15 | 240 | 480 | 15 | 240 | 480 | 1760 |
| Itinerário Formativo | Projeto de Vida | | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 192 | |
| | Segunda Língua Estrangeira | | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 192 | |
| | Componente Curricular Eletivo 1 | Componente Curricular Eletivo 1 | | 4 | 64 | 128 | 4 | 64 | 128 | 4 | 64 | 128 | 384 |
| | | Componente Curricular Eletivo 2 | | 4 | 64 | 128 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 256 |
| | Componente Curricular Eletivo 3 | Componente Curricular Eletivo 3 | | 4 | 64 | 128 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 256 |
| | | Componente Curricular Eletivo 4 | | 3 | 48 | 96 | 2 | 32 | 64 | 2 | 32 | 64 | 224 |
| | Trilha de Aprofundamento | | 0 | 0 | 0 | 15 | 240 | 480 | 15 | 240 | 480 | 960 | |
| | CH Total Itinerário Formativo | | | 19 | 304 | 608 | 29 | 464 | 928 | 29 | 464 | 928 | 2.464 |
| CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA ANUAL | | | 44 | 704 | 1.408 | 44 | 704 | 1.408 | 44 | 704 | 1.408 | 4.224 | |

Fonte: Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 1 (CBTCEM, 2021), disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-1?authuser=0>

A EEB Padre Antônio Vieira optou pela Matriz B para estruturar e implementar o NEM na unidade escolar. Assim, em 2020, a instituição iniciou com primeira turma do NEM. Embora tenha principiado em fevereiro do referido ano, a capacitação dos docentes para orientar todo o processo e trabalho só aconteceu em julho.

Em 2020, nessa escola-piloto, a base de trabalho foi o programa EMITI, que ainda fazia parte da grade estrutural da escola, porém, havia muitas diferenças em relação ao NEM, sobretudo a carga horária de horas-aulas. Mesmo assim, a parte flexível do currículo foi pensada a partir dessa experiência com o EMITI. Para o primeiro ano de NEM, foram propostos componentes pensando-se no que fora trabalhado nas próprias escolas q em forma de disciplinas eletivas: Oficina de Matemática Básica; Leitura, Produção Textual e Comunicação, Estudos Orientados, Segunda Língua Estrangeira (Espanhol) e Projeto de Vida.

Para o ano de 2021, com as turmas de 1ª e 2ª séries, principiou-se um processo de “escuta” dos estudantes, por meio do qual esses responderam a um questionário com as possibilidades de escolhas dos CCEs. De acordo com setor pedagógico da escola, os componentes selecionados para escolha dos estudantes foram pensados e separados pelos docentes e pela coordenação do NEM, com base na estrutura física disponível para o trabalho.

Esses componentes foram selecionados a partir das possibilidades de oferta no Portfólio dos CCEs, observando-se a condição da escola em ofertá-los. Castilho (2017) argumenta que, ao contrário do que o governo divulga, os Itinerários Formativos não serão escolhidos pelos estudantes de forma livre e direta, mas devem ser contemplados em consonância com as condições da escola, portanto, “[...] a premissa de escolha, especialmente em escolas públicas, é um engodo – uma ficção” (CASTILHO, 2017, p 01). Nesse sentido, o currículo ofertado ao jovem da escola pública acaba sendo moldado pelo interesse das políticas do momento.

Em 2022, a EEB Padre Antônio Vieira trabalhava com turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do NEM, e uma turma de Ensino Médio noturno, o qual findou no corrente ano, pois, conforme a Matriz D, apresentada pelo Ofício Circular nº 170/2022/SED, de 14 de outubro de 2022, com aprovação do Conselho Estadual de Educação, a proposta de um currículo distribuído em quatro anos letivos foi feita para que se pudesse contemplar a carga horária destinada à Formação Geral Básica e a Parte Flexível do currículo. Em uma conversa informal com o pessoal da secretaria da escola, as matrículas de alunos no período noturno tiveram pouca procura, sendo um dos fatores o aumento efetivo no período de cumprimento do curso de Ensino Médio no período integral. De acordo com o setor pedagógico da escola, os alunos têm a necessidade de trabalhar para ajudar e contribuir com o sustento da família, algo resultado pela professora Liane (2022) “[...] nós moramos em uma região extremamente agrícola e nossos alunos ajudam em casa e muitos também precisam trabalhar fora para ajudar financeiramente suas famílias e por isso acabam desistindo de estudar, por não poder ficar de forma integral na escola”.

As turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do NEM seguem trabalhando na nova proposta, estruturando-se entre a Formação Geral Básica e a Parte Flexível que compõe o currículo (CCEs e as trilhas de aprofundamento, ambos ofertados no período diurno).

Com relação à infraestrutura da EEB Padre Antônio Vieira, podemos destacar que a escola se situa no centro do município de Ipuçu, tem aproximadamente 1.732,63 m² de área construída, 10 salas de aula, uma sala do diretor, uma secretaria, uma sala para Apoio Pedagógico, sala para professores, banheiros, cozinha, depósito, refeitório, laboratório de ciências e de informática, área coberta, ginásio de esportes, biblioteca com divisão para sala do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), conjunto sanitário masculino e feminino, além de um espaço verde e um campo aberto para esportes.

O quadro de funcionários é composto por aproximadamente 40 pessoas: um diretor e dois assistentes educacionais que contemplam a parte administrativa da escola; três assistentes técnico-pedagógico e um orientador educacional, que compõem a parte pedagógica da escola; nove professores efetivos, mas somente quatro estão lecionando efetivamente em sala de aula, pois os demais estão afastados para assumir outros cargos, ou por motivos pessoais; e aproximadamente 25 professores contratados em caráter temporário, demonstrando também, nesse sentido, uma rotatividade no quadro de professores da unidade escolar.

Portanto, essa é a realidade da EEB Padre Antônio Vieira em termos de estrutura física, aspectos históricos, pedagógicos e curriculares. É considerando esse contexto que continuamos com nossas reflexões, ouvindo e analisando o que os professores têm a dizer sobre o processo de implementação do NEM nessa escola-piloto do Oeste catarinense.

Ressaltamos que os 10 professores da EEB Padre Antônio Viera se propuseram a participar desta pesquisa e tornaram-se parte essencial no desenvolvimento deste estudo, criar um espaço de escuta para os professores é um desejo meu (Erica) como pesquisadora e principalmente como professora. O fato de estar na escola, como docente do NEM, me incentivou a compreendê-la como um todo, principalmente devido aos dilemas diários que enfrentamos. A implementação do NEM nas escolas catarinenses gerou em mim uma frustração imensa, pois não fomos ouvidos, consultados e sobretudo não fomos considerados parte da estrutura e da elaboração dessa proposta.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente pela pesquisadora no segundo semestre de 2022, com horário e data pré-agendados. O local foi a própria escola. Gravamos as entrevistas utilizando um gravador e também o gravador do computador. Cada entrevista teve duração de aproximada de 100 a 140 minutos, e conforme já mencionado na introdução desta dissertação os docentes foram identificados por pseudônimos, respectivamente chamados por: Márcia e Marta; Kemile;

Luiza; Liane; Ivone; Janqueli; Luciane; João; e Pedro, respeitando suas preferências pelo anonimato, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento por eles assinado.

Após essa etapa, transcrevemos as entrevistas²¹, recorrendo à categorização por análise de conteúdos, proposta por Bardin (2011), a partir de uma leitura categórica do objeto a ser estudado/pesquisado.

Categorizamos a entrevista considerando alguns aspectos: a voz dos professores com relação à compreensão do NEM, de sua organização e de sua implementação para o Ensino Médio na escola; as percepções que esses professores têm diante da política do Ensino Médio e do seu impacto na formação e no trabalho docente; e a visão desses profissionais sobre as parcerias público-privadas firmadas nos últimos anos na educação catarinense, principalmente com relação ao Instituto Iungo e ao seu papel no processo de implementação do NEM-SC.

3.2 Diálogos sobre o processo de implementação do NEM na escola: as compreensões e incompreensões dos professores

“nós fomos jogados em alto mar, e quem sabe nadar vai sobrevivendo, quem não sabe tá tentando... nadar pra chegar a algum lugar” (KEMILE, 2022).

O relato que inaugura esta seção foi extraído da entrevista de uma das professoras que compôs o quadro de servidores da EEB Padre Antônio Vieira durante o processo de implementação do NEM. Conforme já apresentado, o NEM-SC foi aprovado por meio da Medida Provisória nº 746/2016, que aprovou rapidamente a Lei nº 13.415, em fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Os apontamentos realizados no capítulo II desta pesquisa indicam

21. Optamos por manter o relato dos professores originais aos de suas falas, sem realizar correções gramaticais quando transcritos, expressando-se as suas vozes sociais.

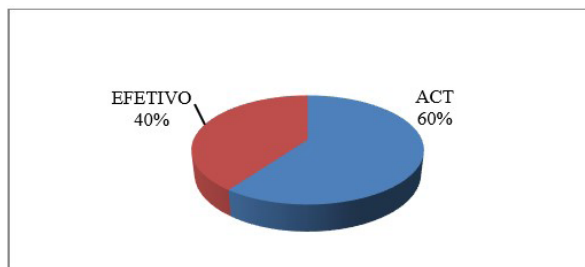
que a Lei nº 13.415/2015 mudou drasticamente a formação da juventude brasileira, alterando profundamente a formação inicial e continuada do professorado. Um movimento vinculado às Bases Nacionais de Formação Inicial e Continuada, aprovadas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 e na Resolução CNE/CP nº 1/2020, as quais determinaram que os currículos para as formações de professores devem seguir a BNCC (BRASIL, 2017).

Em 2020, no estado de SC, iniciou-se o processo de implementação do NEM, sem diálogo, sem formação, sem perspectiva de melhorias físicas nas escolas e, principalmente, sem nenhuma orientação concreta e precisa para que os professores catarinenses. Inicialmente, foram 120 escolas-piloto que aderiram ao NEM com estudantes de primeiras séries. Atualmente, segundo dados da SED, são mais de 700 escolas em todo o estado, dentre as quais está a EEB Padre Antônio Vieira, foco deste estudo, locus em que ouvimos os professores que são a base do processo de implementação no NEM nessa escola-piloto.

O roteiro para a entrevista semiestruturada foi dividido em três partes. Na primeira, as perguntas contemplaram a caracterização dos sujeitos entrevistados, como a formação, o tempo de atuação no magistério catarinense e no NEM, além do vínculo empregatício: efetivo ou contratado. Na segunda parte, analisamos a percepção do entrevistado/professor quanto ao NEM, à importância de uma reforma, à proposta do NEM, às dificuldades vivenciadas no processo de implementação do NEM e a como essa proposta de ensino pode ser vista na formação do jovem. Na terceira etapa, ouvimos os professores com relação ao processo de formação continuada e ao trabalho docente no contexto da implementação do NEM, identificando como ele ocorreu, quais as contribuições da SED e o papel do Instituto Iungo nesse processo.

Iniciamos a análise das entrevistas com a caracterização dos professores participantes da pesquisa, compreendendo que o fluxo de profissionais contratados temporariamente na escola (ACT) é maior que o de efetivos, conforme demonstramos no Gráfico 1.

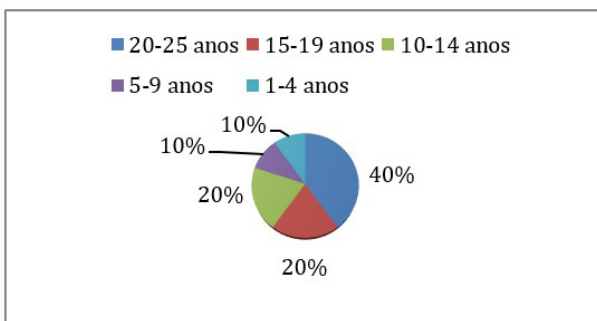
Gráfico 1 – Porcentagem de professores ACT e Efetivos da EEB Padre Antônio Vieira/2022



Fonte: Dados da autora.

Avaliamos também o tempo de atuação dos professores no magistério catarinense e no NEM-SC, aspectos evidenciados. No tocante ao trabalho no magistério público catarinense, o Gráfico 2 indica que o percentual de professores com mais de 10 anos em sala de aula ultrapassa os 50% dos entrevistados, sendo esse um bom tempo de vivência desses docentes em sala de aula.

Gráfico 2 –Tempo de atuação dos professores no magistério público catarinense da EEB Padre Antônio Vieira/2022



Fonte: Dados da autora.

O tempo de atuação dos professores no NEM-SC é de três anos, o que se justifica pelo período da pandemia, haja vista que não houve novo processo seletivo para novos professores, assim, os que já estavam contratados, permaneceram na vaga de 2020 até 2022.

Observamos também que há uma rotatividade de professores. O número de docentes contratados é maior do que o de profissionais efetivos. Silva (2017), Freitas (2016) e Oliveira (2023) identificam essa situação como uma forma de precarizar o trabalho docente. Para Oliveira (2023), a condição de trabalho fornecida aos professores contratados gera a desigualdade de benefícios em relação aos efetivos, já que tendem a trabalhar com várias disciplinas, inclusive com algumas bem distintas da sua formação original, o que muitas vezes desqualifica seu trabalho.

Silva (2017) comenta que, na atualidade, a precarização do trabalho docente ocorre em três tendências - terceirização²², pejotização²³ e uberização²⁴ -, ambas desestabilizam e fragilizam o trabalho docente, impulsionando as várias formas de interferência, de controle, de

-
22. Silva (2017, p.136) destaca que a terceirização é a entrega da “gestão pública” para a “gestão privada”, em que, na tentativa de evitar novos concursos, alguns mecanismos do poder público tentam privatizar unidades escolares ou redes educacionais, deixando a sua gestão para que ONGs assumam o comando, encarando a educação como mais um negócio.
 23. Para Silva (2017, p. 142), o fenômeno de pejotização é uma das novas modalidades de flexibilização do trabalhador que possibilita a descaracterização do vínculo empregatício e a contratação entre pessoa física e empregador, deixando de lado muitos dos direitos trabalhistas. Esse fenômeno vem ocorrendo muito em atividades intelectuais (mais não somente essas), como forma de camuflar e mascarar o vínculo empregatício, ressaltando, assim, a vulnerabilidade do trabalhador que aceita tal situação.
 24. O conceito de Uberização abordado por Silva (2017, p. 145) se apropria das afirmações de Freitas (2016) quando aborda a “charterização e a uberização” como formas de destruição da profissão docente, considerando a aproximação da uberização com a “*charters on-line*” (escolas estadunidenses que adotaram a gestão privada e podem ser presenciais ou *on-line*). Assim, a uberização é uma tendência em transformar as escolas em distribuidoras de conteúdos, com “tutores” *on-line* para apoiar os estudantes em seus estudos em plataformas de aprendizagens.

padronização e de alinhamento do fazer pedagógico. Ainda segundo a autora, a condição temporária de trabalho que muitos docentes vivenciam vem “desprovida de direitos e gera instabilidade cotidiana dentro dos espaços públicos”, resultando em grande desigualdade salarial. Nesse cenário, os docentes passam pelas mais diversas formas de atuação no serviço público, por estarem na condição de contratados, sendo esse um dos fatos observados na entrevista realizada com os professores da EEB Padre Antônio Vieira. O estado SC está há mais de cinco anos sem realizar concurso público para o quadro do magistério, conforme informação fornecida pela SED-SC em sua página na internet.

Silva, Silva e Simões (2023), na pesquisa *Impactos da Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina*, argumentam que, com relação ao NEM, não é possível construir políticas educacionais sólidas e práticas pedagógicas comprometidas com as juventudes enquanto as decisões dos formuladores das políticas educacionais desconsiderarem a necessidade das escolas terem um quadro de profissionais estável e uma política de valorização que abranja a carreira e o desenvolvimento profissional.

Ao analisarmos o posicionamento dos professores quanto à escuta da comunidade escolar (professores, estudantes, pais e comunidade em geral) para o processo de implementação do NEM-SC na escola, a respostas foram unânimes de que não houve escuta, como observamos no excerto a seguir:

Em nenhum momento fomos ouvidos, ela [a reforma] veio a toque de caixa. De forma rápida para ser implantado na escola, a escola tinha já o programa EMITI, então passou a ser piloto também do NEM e não tinha como negar ou não aderir a nova proposta. Essas coisas sempre vêm de cima para baixo de uma forma que não dava muito para analisar, veio a normativa em dezembro de 2019 e

em fevereiro de 2020 passamos a trabalhar com o NEM, sem formação, sem nada, somente nós e os alunos (LIANE, 2022).

O processo de implementação do NEM-SC, sem a escuta da comunidade escolar, se caracteriza, segundo Ribeiro (2021), como um processo autoritário e antidemocrático, conduzindo, conseqüentemente, há um Ensino Médio fragmentado e fragilizado. Essa situação favorece o esvaziamento da formação, que só que leva em consideração a pedagogia da acumulação flexível, e gera a ideia de um ensino como mercadoria, que pode ser comprado e vendido no mercado educacional. Além disso, a proposta está impregnada e alinhada aos processos de formação plataformizados fornecidos aos professores durante a implementação do NEM, conforme já mencionamos no capítulo II desta dissertação.

Outro aspecto importante a ser mencionado refere-se ao fato de que, conforme já destacaram Silva, Silva e Simões (2023, p. 45), há, por parte dos professores, “[...] um sentimento predominante de que o NEM é uma política imposta verticalmente, sustentada por bases legais que muitos ainda não se deram conta”. Isso é evidente na fala da professora Ivone (2022) sobre a referida reforma: “[...] é importante, entende-se que este projeto tem como intuito implantar melhorias na educação do país, porém, a pontos que precisam ser reavaliados, pois, a não aceitação dessa reforma é muito grande por parte dos estudantes, conforme eles mesmos falam em sala de aula”.

A professora ainda comenta sobre o discurso das “escolhas” para os jovens, baseado nos *slogans* do NEM: “[...] não é uma escolha livre, que eles têm que acabar aceitando aquilo que a escola pode fornecer, com sua infraestrutura e quadro profissional” (IVONE, 2022). Isso indica, mais uma vez, o caráter antidemocrático da contrarreforma do Ensino Médio. Klappot (2022, p.139) assevera que a escolha feita pelos jovens sobre o que estudar (os itinerários formativos) não passa de uma falácia,

pois há muita dificuldade na oferta desses itinerários de uma escola para outra, problemas estruturais e falta de professores habilitados, sem contar a acentuada precarização do trabalho docente, gerada com essa política de ensino.

Como sabemos, a MP 746/2016 justificou-se sob os argumentos de que há um baixo rendimento escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2016; de que a estrutura curricular do Ensino Médio superficial e fragmentada nas 13 disciplinas; e de que há um índice reduzido de estudantes que ingressam no Ensino Superior (16,5%) e Profissional (8%). Portanto, para os reformistas, é necessário melhorar o desempenho do Ensino Médio tomando como modelo os países bem colocados mundialmente que compõe a OCDE (BRASIL, 2016). É evidente que o Ensino Médio precisa de melhorias, sobretudo com relação à qualidade, conforme aponta Moura (2021), tendo como suporte o Estado, que deve garantir de forma pública e gratuita para todos ações que promovam essas melhorias necessárias à reestruturação dessa etapa educativa.

Assim, quando questionados sobre a necessidade e a importância da reforma do Ensino Médio, a análise que os professores fazem assemelha-se à fala de João:

[...] uma reforma era necessária, porém que avalie não apenas o currículo como esta fez, precisamos de uma mudança e não um desmonte de educação, criando abismos na educação pública, retirando do estudante o direito de ter acesso a uma educação de qualidade, com diálogo de conhecimento e aprendizagens garantida (JOÃO, 2022).

Os docentes revelaram também preocupações sobre a formação dos estudantes e do tempo destinado ao ensino do conhecimento científico, como notamos nas palavras de Kemile:

A gente sabe que é exigido muitas coisas, que os alunos saiam do ensino médio sabendo muita coisa e essa nova reforma não tá favorecendo para isso , muito pelo contrário, ela retirou parte do tempo que o jovem tinha para aprender conceitos importantes para a vida, então tá sendo um pouco desesperador na verdade (KEMILE, 2022).

Na voz dos docentes entrevistados, fica evidente que uma melhoria no Ensino Médio é necessária, visando à qualidade da última etapa da Educação Básica. Todavia, na contrarreforma em curso, têm-se várias fragilidades, tais como: a oferta de um currículo muito amplo; a retirada do tempo para se trabalhar a Educação Básica; a evasão dos jovens a partir da implementação do NEM; a falta de formação aos profissionais da educação; a ausência de suporte na infraestrutura das escolas para que esses jovens permaneçam em tempo integral ou mais tempo na escola. Esses aspectos são verificados em afirmações como a de Márcia “[...] é preciso uma mudança que venha aliada de investimentos, em infraestrutura nos prédios escolares, recursos tecnológicos e espaços adequados para trabalhar” (MÁRCIA, 2022) e de Janqueli: “os professores precisam receber capacitações de qualidade, adequada à sua área de conhecimento e às mudanças proposta aos sistemas de ensino” (JANQUELI, 2022).

Essas palavras têm eco no que Moura e Lima Filho (2017, p. 120) consideram negligências observadas na contrarreforma do NEM: a falta de infraestrutura para garantir uma qualidade de funcionamento nas escolas públicas; ausências de bibliotecas, laboratórios, espaços para práticas esportivas e culturas; e a precariedade de um quadro de professores efetivos, com plano de carreira e de formação, salários dignos e condições de trabalho. A nosso ver, isso precisa ser avaliado como umas das formas de precarização que o NEM brasileiro impõe.

No plano curricular do Ensino Médio, conforme destaca Araujo (2019, p. 80), “[...] os reformadores querem transformar a realidade escolar brasileira a partir de uma reforma de cunho curricular, tomando, portanto, o currículo como o único determinante da qualidade da educação ou atrativo da escola”. Em outras palavras, não levam em consideração os outros problemas vivenciados nessa etapa de ensino, como ressalta Moura (2021, p. 168): “[...] sem menosprezar a questão curricular, entendemos que não se faz uma educação de qualidade sem as condições adequadas que garantam a qualidade dos processos educativos”.

A educadora Marta (2022) também compartilha dessa visão:

Com 23 anos de magistério, eu vejo que é importante dar uma resignificação no o ensino médio, mais em um sentido amplo. A proposta do NEM mudou a meu ver somente o currículo, o mais absurdo, no meu ponto de vista e que retirou a carga horária das disciplinas, e até agora não consigo entender a contribuição desses itinerários para a construção do conhecimento dos estudantes.

É importante também registrar o posicionamento da professora Luiza (2022), destacando as indagações que faz sobre o componente curricular Projeto de Vida:

[...] tem sentido se a gente trabalhar de forma bem elaborado. Fiz um comparativo, eu trabalhei com o terceiro do noturno e com o terceiro do NEM, é nítido a diferença dos alunos. Os meus alunos do noturno, eles saíram sem saber o que eles querem fazer, ou ser, na grande maioria. E os estudantes do novo ensino médio eles tem clareza, pois o projeto de vida ajuda eles neste lado (LUIZA, 2022).

A contrarreforma do NEM sempre priorizou um currículo “atrativo” aos jovens. Com o *slogan* de que “agora você pode

escolher o que estudar”, os jovens e toda a equipe escolar foram sendo seduzidos pela proposta. O próprio Projeto de Vida, incluído em todas as grades curriculares do NEM, fomenta conceitos de autonomia, de responsabilidade e de construção de um projeto futuro, assim como identificamos na fala da professora Luiza, que ressaltou as mudanças aparentes que observa com esse componente do NEM, o que para nós precisaria ser analisado com mais afinco.

A proposta do Projeto de Vida, construído de forma estruturante para o NEM/SC), almeja o desenvolvimento de competências socioemocionais e a ampliação das dimensões pessoais:

[...]cidadã e profissional, devendo o trabalho didático priorizar o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, emocional, físico, social e cultural dos estudantes, desenvolver o autoconhecimento, a autonomia, a tomada de decisão e a atribuição de sentido à existência, de modo planejado e consciente, com vistas ao desenvolvimento integral do estudante”. Ainda de acordo com a proposta, este componente pode ser trabalhado por todos os professores das diversas áreas de conhecimento, que apresentem um “Perfil” “resiliente, flexível, empático e aberto ao diálogo” (SANTA CATARINA, 2020, p. 65-70).

Nessa perspectiva, Alves (2020), Danza (2019) e Silva (2019) entendem que formatar um “projeto de vida” atrelado à juventude responsabiliza o jovem em vários aspectos. Para Leccardi (2005, p. 36), “projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, quem se será”. Não se trata somente de se planejar para o futuro, mas de buscar sua própria identidade sem levar em consideração as alterações que a vida passa, e caso ocorra um fracasso, a responsabilidade ocorre porque não foi seguida a lógica construída do próprio projeto; está subjacente, desse modo, a ideia de responsabilização do próprio ser.

De fato, para compreendermos a dimensão estrutural e de importância que o componente Projeto de Vida traz para a escola, temos que analisar e entender os vários contextos (familiar, social, econômico e cultural) em que os estudantes estão. Assim, a perspectiva do Projeto de Vida está alinhada e padronizada aos discursos reformistas empresariais. De acordo com Silva, Martini e Possamai (2021), essas propostas desenvolvidas para o NEM-SC estão direcionadas ao interesse do empresariado e interferem na formação do jovem e dos professores, condicionando-os a uma política educacional que torna a educação uma mercadoria.

Compreendendo o currículo do NEM e as análises das falas dos professores, não podemos deixar de apresentar nesta seção as ponderações de Ferretti e Krawczyk (2017), que enfatizam que, no NEM, há uma tentativa de mascarar a escolha dos alunos, que não poderão escolher o que estudar, somente deverão se adaptar às propostas e às condições do Estado e de cada escola em oferecer um dentre os cinco itinerários pré-estabelecidos. Desse modo, fica evidente que o NEM não é uma escolha, mais sim um projeto de controle e de dominação articulado pelos empresários para controlar a educação da classe trabalhadora e, principalmente, para precarizar o trabalho do professorado.

Nessa direção se posiciona a professora Marta:

Na nova grade curricular do NEM foram acrescentados componentes curriculares eletivos e retirada aulas de várias disciplinas que são importantíssimas para a formação do jovem, com a retirada dessas aulas, diminui a quantidade de conteúdos trabalhados causando um esvaziamento de conhecimentos necessários para o sujeito que cursa o Ensino Médio. Muitas das eletivas trazem conteúdos desnecessários que servem somente para suprir a carga horária aumentada ao jovem na escola pública, mas não contribuem com sua formação (MARTA, 2022).

Essa docente tem 24 anos de atuação no magistério catarinense, sendo três no NEM. Nas suas observações está latente a preocupação com o esvaziamento do conhecimento transmitido aos jovens, assim como a desnecessidade de muitos dos temas abordados nos CCEs eletivos ou nas trilhas de aprofundamento. Isso vai ao encontro das análises de Simões (2016) sobre o NEM, quando o autor afirma que a criação dos chamados Itinerários Formativos específicos (alteração central da reforma) é, para muitos, o maior retrocesso nas políticas educacionais após a democratização, já que fragmenta a última etapa da Educação Básica e pode ter como resultado mais desigualdade estrutural na oferta de oportunidades educacionais para as classes populares, na periferia das grandes cidades e para os camponeses.

Kemile (2022), professora na unidade escolar, também afirmam: “[...] a gente tá fazendo um trabalho muito complicado, superficial, e não é exclusivamente só na minha disciplina é com todas as disciplinas, tem conteúdo que eu levaria um trimestre pra trabalhar e agora eu tenho que trabalhar em duas aulas”. No depoimento dessa professora, constatamos a percepção do esvaziamento de conteúdos, o que limita os conhecimentos necessários à formação das juventudes.

Para Frigotto (2017), a contrarreforma é a expressão consolidada do projeto da classe dominante brasileira em sua

[...] marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, **que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana.** Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci (FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Com intuito de compreender o processo de implementação do NEM no contexto escola, os professores ressaltaram aspectos como: “excesso de grades curriculares, em um único ano, foram 3 grades trabalhadas com o Ensino Médio” (MÁRCIA, 2022); “sobrecarga de trabalho e dificuldade de planejamento” (KEMILE, 2022); “[...] falta de orientação e formações para os docentes, ausência de materiais para o trabalho docente” (MARTA, 2022); a “[...] necessidade de capacitação com informações úteis, para a compreendemos o processo de implementação do NEM” (LUCIANE, 2022); e a “[...] resistência dos alunos em ficar o dia todo” (JANQUELI, 2022).

Com base nessas falas, constatamos que o processo de implementação do NEM nas escolas catarinenses foi caracterizado por muitas dificuldades, tanto pelos professores quanto pelos estudantes. A falta de informação e de organização e a carência de uma formação de qualidade foram categorizações marcantes nas falas desses professores. Alguns docentes também reproduzem os discursos neoliberais, alinhando-se ao interesse dos reformistas, padronizando suas falas quanto ao objetivo do NEM, como destaca a professora Ivone (2022): “Precisamos conseguir repassar para os estudantes o real objetivo dessa reforma, que é aproximar a escola com os estudantes de hoje, tornar a escola mais atrativa a eles”.

3.3 Avaliações dos professores sobre processo de formação continuada para implementação do NEM: o papel do Instituto Iungo

Nesta seção, é nosso escopo identificar, a partir das entrevistas, qual é a percepção dos professores com relação à formação continuada realizada durante o processo de implementação do NEM-SC, desde o uso das novas metodologias ativas e a parceria público-privada entre o Instituto Iungo e a SED-SC. Além disso, interessa-nos saber como essa nova configuração do sistema educacional catarinense vem alinhando, padronizando e controlando o trabalho docente em uma perspectiva de formatar um novo modelo ao professorado.

Quando analisamos a realização da formação continuada para a implementação do NEM na escola, as respostas dos professores foram semelhantes, como as destacadas a seguir: “[...] sim, participamos, foi de forma on-line, estávamos na pandemia da covid-19” (MÁRCIA, 2022); “Não lembro muito bem, mas estávamos na pandemia, eram vídeos, *webs*, vários dias, com o pessoal de todo o estado” (LIANE, 2022); “Quem dava a formação era a SED e alguns do Instituto Iungo, tinha também professores de universidades” (JANQUELI, 2022); “[...] a formação aconteceu depois do início das atividades com os estudantes. Foi remota, pelo motivo da pandemia do covid-19, e foram realizadas pelo instituto Iungo com uma parceria com a SED” (LUCIANE, 2022). Essas falas ressaltam a participação do Instituto Iungo no processo de formação para a implementação do NEM-SC.

Sobre a formação recebida, a avaliação que os professores fazem se divide entre boa, regular e ruim: “As formações foram oferecidas pelo Instituto Iungo, com o objetivo de ajudar nos nas escolas com o NEM, e foram boas” (IVONE, 2022); “A formação foi regular, pois foram pinceladas de como seria a organização do NEM, mais a realidade é bem diferente da parte teórica proposta no curso” (LUCIANE, 2022); “[...] ruim porque muitas dúvidas não foram sanadas e o tempo destinado a sanar as dúvidas era mínimo, recebemos algumas orientações sobre o NEM, mas não o suficiente para iniciar um trabalho” (MARTA, 2022),

Assim, a formação continuada fornecida para o processo de implementação do NEM-SC, conforme avaliamos, foi marcada por muitas lacunas, sendo uma “formação superficial” (KEMILE, 2022), que “deixou muitas dúvidas” (MÁRCIA, 2022), que “não satisfazem a real necessidade nossa (professores)”, sendo “[...] foram duas modalidades a ser implantadas, a implementação do NEM e o ensino à distância (EAD)” (JOÃO, 2022); ou seja, “um período de muitas incertezas”(KEMILE, 2022).

De acordo com Silva, Silva e Simões (2023), no NEM-SC a formação continuada iniciou-se por meio das plataformas virtuais, assim permanecendo d após a pandemia. Para os pesquisadores, isso revela que “[...] a plataformização para/da formação dos professores tem muitas fragilidades e não tem surtido muito efeito” (p. 10). Mello (2022) pondera que a maioria das escolas públicas brasileiras não tem condições e equipamentos adequados para garantir a conectividade plena de estudantes, de professores e de gestores para o uso das plataformas digitais. Entretanto, o uso das plataformas, como a do Instituto Iungo, via *YouYube*, e a plataforma virtual para capacitações, manteve-se como importante ferramenta para a organização do trabalho escolar durante e após o período pandêmico. O sistema plataformizado de capacitações no formato *on-line* foi e continua sendo o pilar estruturante do NEM-SC.

No artigo *Política de Profissionalização: apropriação ou desintelectualização do professor?*, Shiroma (2016) aborda a formação docente no formato *on-line*, realizando alguns indícios das prescrições do UNICEF²⁵. Com base no documento “*Making quality basic education af-fordable: what have we learned?*”, dentre tantas possibilidades de desprofissionalização aos professores, a formação apoiada pela educação à distância é uma estratégia para expandir rapidamente o fornecimento de professores. A autora destaca esse processo como forma de aligeiramento da formação docente, redução de gastos e “[...] controle sobre a categoria, através da proletarização e desqualificação dos docentes” (SHIROMA, 2016, p. 73). Trata-se de uma formação barata, de baixo aproveitamento e que abrange uma

25. Organismo internacional criado em 11 de dezembro de 1946, na Assembleia Geral da ONU, para fornecer assistência emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra, na Europa, no Oriente Médio e na China. Em 6 de outubro de 1953, tornou-se órgão permanente do sistema das Nações Unidas e teve seu mandato ampliado para chegar a crianças e adolescentes em todo o mundo. Dados retirados da plataforma on-line da UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>. Acesso em: 26/06/2023.

larga escola de profissionais, treinando-os para o serviço educacional de forma alinhada às demandas dos proponentes das capacitações.

Freitas (2018) e Mello (2022) entendem que a formação docente fornecida por sistemas plataformizados está submetida a um sistema gerencialista com controle e redefinição do trabalho docente, direcionando, ao professor, “[...] o quê, quando e como se ensina” (FREITAS, 2018, p. 105), o que, por sua vez, está articulado às demandas empresariais enquadradas na educação catarinense. Portanto, a plataformização que foi incluída no processo de formação e trabalho docente se caracteriza como uma forma de **controle** do trabalho do professorado catarinense.

No entanto, alguns professores julgaram a atividade satisfatória e concordam com o suporte do Instituto Iungo obtido pela SED-SC. Os docentes defendem questões como o “trabalho por competências” e a busca por uma “nova metodologia”, porém, com pouca indagação sobre elas. Assim, podemos destacar que o discurso neoliberal já está se impregnando na fala de alguns professores, e isso pode estar ligado à posição de uma das entrevistadas sobre a contribuição do Instituto Iungo ao processo de implementação do NEM:

Eu vejo que a chegada desses Institutos, tanto do Iungo, como do Ayrton Senna, foi maravilhosa para a escola, por olhe, quanta coisa a gente ganhou, veio muito material didático que a gente não tinha, TV, equipamento de laboratório, notebooks, material para trabalhar matemática e tantas outras coisas, se a gente fosse esperar pelo estado levaria anos e anos (JANQUELI, 2022).

Com base em Hypólito (2014, p. 828), podemos dizer que o discurso da professora se adéqua às demandas das políticas neoliberais desenvolvidas para a educação pública. Inicialmente,

oferece-se a cooperação técnica, seguida da sedução por recursos e, posteriormente, lançam-se as estruturas paralelas para operacionalizar e fiscalizar o cumprimento do projeto. Assim, essas políticas ganham espaço entre os professores que acabam sendo seduzidos por uma melhora no aspecto físico da escola, mas não compreendem o real interesse por trás desses ganhos.

Conforme aponta o autor, nessa lógica de recomposição hegemônica do capital, as instituições formadoras (nesse caso, o Instituto Lungo e a SED) voltam seus objetivos para racionalizar, para adequar e para otimizar a força de trabalho às demandas do sistema produtivo, correspondendo ao que se propõe o Estado neoliberal: transferir a escola da esfera política para a esfera do mercado. Dessa maneira, muitos professores, alunos e comunidade escolar são condicionados a acreditar que essa é a saída para melhorar a qualidade educacional, propondo-se novas estratégias de ação pedagógica.

Além disso, ressaltamos que, com o intuito de melhorar e inovar a ação pedagógica, o Caderno 1 – Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Disposições Gerais (2021), tem uma abordagem para o trabalho docente a partir das metodologias ativas, em que:

[...] o professor atua no sentido de conferir aos estudantes a centralidade no processo de aprendizagem. Essas metodologias não se localizam, de forma estanque, em uma teoria específica, mas remetem, em linhas gerais, ao pressuposto do “aprender fazendo” e ao de “aprender a aprender”, ancoradas em processos educativos, em práticas voltadas a produzir sentidos e significados, favorecendo o protagonismo juvenil (p. 69).

A abordagem que estamos realizando sobre as metodologias ativas vai ao encontro da discussão inicial apresentada nesta pesquisa:

analisar e identificar quais os meios que o Instituto Iungo utiliza para padronizar, alinhar e controlar a formação e o trabalho docente no processo de implementação do NEM. Como vimos, essa uma proposta apresentada pela SED, em parceria com o Instituto Iungo, durante o processo de implementação do NEM, em que as “novas metodologias” são consideradas como um modo de favorecer a reforma curricular do NEM-SC.

O termo “metodologias ativas” deriva do conceito de “pedagogias ativas” ou “pedagogias da aprendizagem”, evidenciado ainda no século XIX, conforme pontua Libâneo (2022, p. 109):

[...] o movimento da Educação Nova na Europa, inicialmente chamado de Escola Ativa, Escola do Trabalho, entre outras denominações, impulsionado por vários educadores e pesquisadores, entre outros, Decroly, Ferrière, Claparède, Piaget, Freinet e Montessori, O mesmo movimento repercute nos Estados Unidos, no início do século XX, iniciado por Dewey, que propõe uma educação centrada na criança e na atividade da criança, com base em suas necessidades, interesses, e a aprendizagem pela experiência própria, pondo-se em destaque metodologias de ensino como a da descoberta, do estudo do meio, do jogo, da solução de problemas, do trabalho em grupo, do aprender fazendo, da cooperação, ou seja, metodologias ativas”(LIBÂNEO, 2022, p. 109).

Quando questionados os professores sobre o uso de metodologias ativas no contexto do NEM-SC, verificamos duas vertentes importantes para a discussão: a primeira é que “As metodologias ativas vieram para inovar o ensino-aprendizagem na sala de aula, transformando os estudantes em protagonistas, e assim, desenvolver habilidades cognitiva, técnicas e emocionais essenciais para a vida (IVONE, 2022); a segunda é que

[...]essas metodologias, tornam o jovem responsável por seu próprio aprendizado colocando-os como **protagonistas** na sala de aula, estimulando-os a **resolução de problemas e responsabilizando-os** pelo seu próprio aprendizado, tornando o **professor um mediador**. Essas **metodologias** contribuem para gerar **competição e individualismo** entre os jovens” (MARTA, 2022, grifo nosso).

A nosso ver, a contrarreforma do NEM modifica não apenas o currículo, mas também o modo como ele é trabalhado com os estudantes, alterando, controlando e alinhando o trabalho docente. Isso é ressaltado por alguns docentes da EEB Padre Antônio Vieira: “[...] O papel do professor, é raso, visto por muitos como apenas um facilitador do conteúdo” (JOÃO, 2022); “[...]o trabalho do professor passa a ser de um orientador em sala de aula (MARTA, 2022); “As metodologias ativas são muito atrativas e interessantes quando você as conhece, **elas vão modificando nossa forma de trabalho intercalando coisas novas, nos tirando da monotonia**” (IVONE, 2022, grifos nossos).

Nessa perspectiva, fica notório que a percepção dos professores no tocante às metodologias ativas desenvolvidas no NEM-SC direciona-se para dois caminhos. No primeiro, temos novamente o alinhamento, a aceitação e a reprodução ao/do discurso neoliberal, raízes da política do NEM, como uma visão reducionista do trabalho docente. No segundo, observamos uma crítica a tal forma de ensino, a qual tenta compreender a real intenção da “nova forma de ensinar”, verificando-se a responsabilização e o individualismo que se estende do trabalho docente à formação do estudante. Compreende-se, nesse viés, que o papel do professor nessa metodologia é o de facilitador/orientador do processo de ensino-aprendizagem.

Libâneo (2022) assevera que as metodologias ativas na perspectiva da racionalidade instrumental (reflexividade neoliberal) propõem uma adequação do sujeito aos processos produtivos capitalistas, requerendo

mais habilidades e menos teoria, centralizando o conhecimento no próprio indivíduo e responsabilizando-o pelos seus processos de desenvolvimento.

Dessa forma, o trabalho docente vem sendo **padronizado** pela perspectiva neoliberal das metodologias ativas, moldando-se uma nova forma de ensinar, a qual deve ser adaptada à nova demanda da proposta da política educacional do NEM. A reforma educacional empreendida por grupos empresariais tem por bases social a relação entre capital e trabalho vigente sob o capitalismo competitivo, a partir da lógica da cooperação, introduzindo formas de flexibilidade profissional, trabalho em equipe, atendimento às individualidades e à diversidade social e a capacitação para a solução de problemas (LIBÂNEO, 2022 p. 112). O objetivo é, desse modo, melhorar as competências individuais, sendo mobilizadas para isso metodologias ativas que se alinham à pedagogia das competências para difundir a contrarreforma do NEM-SC.

Márcia (2022), professora que participou da pesquisa, destaca que “[...]trabalhar competências socioemocionais é a proposta do NEM dentro das metodologias ativas”. E ainda, conforme Ramos (2001), a utilização do conceito de metodologias ativas contextualizada na educação pública está ligada à pedagogia das competências, sendo essas reduzidas a um dispositivo prático e vistas como a solução para os problemas do Ensino Médio, como já mencionados no capítulo II desta dissertação.

Neste sentido, as “metodologias ativas” e a “pedagogia das competências” utilizadas nas perspectivas neoliberais contribuem para a formação de um ser pragmático, que sabe resolver problemas práticos e imediatos, desenvolvendo competências e habilidades próprias para isso. Em outras palavras, colaboram para “[...] formar a subjetividade do trabalhador, a aquisição de capacidades cognitivas e socioafetivas em função de melhor desempenho nas atividades profissionais” (LIBÂNEO, 2022, p. 112).

Essa qualificação de capacidades cognitivas não é apropriação do conhecimento científico, tampouco o desenvolvimento de

capacidades intelectuais, mas de conhecimentos tácitos e práticos necessários ao desempenho em um posto ou função; nesse caso, mão de obra (RAMOS, 2001).

O NEM-SC, além de orientar os professores sobre a forma metodológica de trabalho, propôs para a rede uma gama de materiais e portfólios didáticos, apresentados no capítulo II desta pesquisa. Vamos registrar a opinião de uma professora sobre esse material:

Sobre os componentes eletivos foi elaborado o portfólio de educadores, construídos pela SED em parceria com o Instituto Iungo e alguns professores da rede. Nela estão contemplados todos os componentes eletivos e a grande maioria apresenta algumas ideias de percurso metodológico, no sentido do que fazer e não do como. na minha área ele é regular, traz boas ideias. na parte dos componentes integradores é fraco. Sobre as trilhas de aprofundamento, o material é o que está no Caderno 3 da BNCC, que também foi elaborado em parceria do Iungo com os professores da rede. Este parece apenas os conceitos a serem desenvolvidos deixa muito aberto, você não sabe por onde seguir, fica difícil integrar as áreas. eu particularmente acho ruim, ele amarra os professores no sentido do que ensinar e como. (LUCIANE, 2022).

O trabalho do professor sofre um **alinhamento** a partir do material didático fornecido por um Instituto (o Instituto Iungo em parceria com a SED), delimitando o que fazer, ou melhor, o que pode ser trabalhado em sala de aula. Vieira (2002), Ball (2005), Constâncio (2012) e Silva (2020) apontam sem seus estudos que esse processo de alinhamento docente, a partir do material didático, revelam a forma condicionada, disciplinar e homogeneizada que o trabalho do professor é submetido. Para os autores, isso, em muitas situações, causa uma impossibilidade de reflexão da práxis, forçando-os a submeterem-se ao processo de aceitação

desse alinhamento, o que, a nosso ver, afeta o professor de tal forma que ocasiona a perda de sua identidade profissional.

Também notamos a questão da identidade profissional nas falas dos docentes entrevistados: “Percebo que a minha identidade profissional vem sendo reconstruída, acho legal, porque a escola do jeito que estava não dava mais, precisamos nos atualizar, para poder suprir a necessidade dos alunos” (LUIZA, 2022); “[...] acredito que minha identidade profissional está novamente em formação, pois o NEM é algo que ainda não está claro pra mim” (LUCIANE, 2022).

É importante trazer para a análise a compreensão dos professores com relação ao controle de sua prática pedagógica, gestado por meio da contrarreforma do Ensino Médio e das formas de alinhamento e de padronização exercidas pela parceria público-privada na educação catarinense (Instituto Iungo e SED-SC). Elencamos como pontos marcantes as seguintes observações: “[...] precisamos nos atualizar” (IVONE, 2022); “[...] sair da monotonia” (LUIZA, 2022); “[...] trabalhar conteúdos de forma atrativas”; (JANQUELI, 2022); “[...] trabalhar a autonomia de nossos alunos” (LIANE, 2022). A partir desses excertos, compreendemos que há um alinhamento das ideias às políticas neoliberais na fala desses professores, moldadas, mesmo que implicitamente, na formação e no papel do docente. Conforme observa Ball (2009, p. 25), muitas das estratégias de controle são vistas de tal forma que se caracterizam por uma subjetivação que conduz o professor a um comportamento de aceitação. Para o autor, isso é eficaz e produtivo no ato de ensinar, pois o trabalho do professor vai sendo subordinado e sofrendo interferências pelas políticas educacionais impostas nos últimos anos.

Para Oliveira (2007, p.356-357), esse novo sistema de organização escolar e de formação docente está alinhando a um modelo de regulação educativa, produto de novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais. Nesse contexto, as propostas de flexibilidade, de autonomia, de descentralização financeira, pedagógica e

administrativa, engrenadas nas demandas empresariais para a educação, trazem para as escolas um crescente aumento das atividades e dos sistemas burocráticos, conduzindo à intensificação e à autointensificação do trabalho da mobilização da subjetividade dos trabalhadores (BALL, 2002). Assim, os professores acabam se sentindo autorresponsabilizados pelo desempenho, pela formação e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do aluno ou da escola, muitas vezes competindo uns com os outros para mostrar mais resultados. Essa autorresponsabilização está evidente na fala da professora Luiza (2022):

[...] interligar as atividades propostas com a nova metodologia do NEM é muito importante para que o “programa” de certo, porém temos pouco tempo para estudar e empreender isso, temos 5 aulas de planejamento e em meio a tudo isso precisamos preparar as aulas, realizar avaliações e recuperações paralelas, eu fico preocupada com a qualidade das minhas aulas.

Nas palavras da professora, notamos preocupação entre o estudar as metodologias novas, trabalhar e preparar as aulas, deixando claro que há uma grande intensificação e culpabilidade do trabalho do professor, corroborando com a análise de Ball (2002).

Para Oliveira (2007), a intensificação do trabalho do professor ocorre a partir da assunção de tarefas que extrapolam as atividades em sala de aula: participação em reuniões pedagógicas e da gestão escolar, planejamento pedagógico, aulas de reforço, preparação dos alunos para as avaliações externas e outras. Na maioria das vezes, a intensificação do trabalho docente é vista pelo próprio professor como uma espécie de “autonomia”, habilidade conceituada na BNCC e implantada no NEM e na formação docente.

Nóvoa (2009, p. 17) assevera que essa autonomia atrelada aos professores é mais uma ação estratégica de controle, pois, segundo

o autor, conduz a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. Com o aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão, a autonomia não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de controle e padronização da profissão. Na visão de Oliveira (2007), trata-se de uma autonomia prescrita e alinhada a um sistema e não aquela almejada pelos professores. É como, “[...]se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas” (OLIVEIRA, 2007, p. 369), e o preço a ser pago é a intensificação do trabalho docente, seja por meio de sistemas plataformizados, pelo cumprimento das demandas excessivas de avaliações e recuperações, pelas participações em cursos de formações “*on-line*” - como os oferecidos pelo Instituto Iungo, Vivo Telefonia (2023) e Instituto Reúna (2023) - ou pelo preenchimento de plataformas virtuais de notas e planos de ensino²⁶.

A Lei nº 13.415/2017 abriu a possibilidade de interferência da esfera privada na oferta da educação pública, como lemos no artigo 4º § 11: “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...]” (BRASIL, 2017). Anteriormente, caracterizarmos o Instituto Iungo, de acordo com seu Estatuto, como uma instituição do terceiro setor. Assim, percebemos claramente que o estado de SC vem firmando parcerias com Instituições desde o programa EMITI e as intensificando com o processo de implementação do NEM.

26. O estado de SC conta com um sistema *on-line* – Professor *on-line* –, por meio do qual realizam diariamente a publicação de planos de aulas, organização de chamadas e notas, além de lançar o plano anual de ensino. Esse sistema é monitorado pela gestão escolar, pelas secretarias regionais da educação e pela SED.

Com relação a essa parceria público-privada, percebemos que há dois blocos de identificação entre os educadores da EEB Padre Antônio Vieira. De um lado, há os que veem essa parceria como interessante:

A parceria entre o Iungo e a SED? Eu avalio como regular. essas empresas poderiam realizar mais formações para os professores, contribuindo assim com a organização do Nem (LUCIANE, 2022).

A parceria é ótima, visto que o Instituto Iungo tem como foco os profissionais da educação, promovendo sempre o desenvolvimento profissional de educadores, porém, cada escola e cada profissional tem suas particularidades, desse modo, tem que se criar estratégias para inúmeros meios de trabalho. Acredita-se que dessa forma, apoiando e valorizando a comunidade escolar, teremos sim uma educação de qualidade fortalecida dessa relação (IVONE, 2022).

Por outro lado, há o grupo que compreende as parcerias público-privadas como a terceirização da educação e como uma retirada do real papel da escola:

[...] isso tudo é uma forma do capitalismo adentrar na educação e tornar o que é público uma maneira de gerar lucro, os instituto vende seu serviço para o Estado, que paga para formar jovens com eficácia e eficiência para trabalhar nas empresas e não se preocupar em progredir nos estudos e pensar em conseguir uma melhor formação e profissão, isso é muito triste para nós docentes que tentamos fazer com que o jovem tenha um olhar crítico na sociedade e aprenda a exigir seus direitos de igualdade (MÁRCIA, 2022).

Vale destacar que o grupo que se opõe e faz uma análise reflexiva da parceria público-privada nas escolas catarinenses é muito pequeno: dos 10 entrevistados, três fazem essa criticidade, três não opinaram sobre o assunto e quatro concordam com a parceria firmada com o setor empresarial. Nessa direção, conforme aponta Peroni (2017), a reforma do Ensino Médio é um exemplo expressivo de como o capital, por meio da privatização, tem atuado em rede para implementar a sua agenda para a educação, ocasionando profundas consequências para o trabalho docente, desrespeitado cada vez mais a sua autonomia, seja com relação à sua formação, ao monitorando de seu trabalho por meio de sistemas educativos, ao patrocínio de avaliações internacionais, dentre outras ações para as quais são estabelecidas metas a serem cumpridas que interferem tanto na gestão como no próprio currículo escolar. Muitos docentes, infelizmente, não compreendem esse processo de privatização e acabam atrelando tudo isso a um trabalho escolar normativo.

Controlar, alinhar e padronizar a formação e o trabalho docente são processos utilizados pelas políticas neoliberais para implementar e conciliar, por meio da educação pública, os interesses capitalistas, transformando a educação em mercadoria e criando uma demanda educacional, a do mercado.

Frigotto (2010) argumenta que a política neoliberal tem, para a escola pública, um papel de valorização do capital, tornando-a um meio de acumulação econômica. Em seus estudos, o autor relata que, desde os anos 1980, a teoria que utiliza as “novas metodologias” adentrou às escolas públicas, impondo conceitos como de flexibilidade, de participação, de competências, de competitividade e de trabalho em equipe, dando destaque às “pedagogias da qualidade, multi-habilidades, polivalência e formação abstrata” (2010, p. 59).

Para o teórico, essa perspectiva continua sendo imposta na educação, mas com uma “nova roupagem” (FRIGOTTO, 2010, p.154), porém, permanece subordinando a real função social da educação. Nesse

contexto, até os professores são tomados pelos processos de subordinação, a partir da falsa ilusão da melhora na qualidade educacional diante das parcerias públicos-privadas.

Podemos perceber isso na fala da professora Janqueli (2022): “[...] eu acho muito boa a parceria entre os institutos (IAS e Iungo) e a SED, porque a escola ganhou muito com isso, ganhamos materiais pedagógicos, livros, o laboratório de ciências, notebooks, coisas que se viesse pelo estado nunca chegaria, ou iria demorar demais”. Assim, muitos professores são “seduzidos” (HYPÓLITO, 2015, p. 828) pelo discurso de melhorias dos espaços escolares, o que faz com que não percebam que seu trabalho está sendo moldado, reestruturado e utilizado como mecanismo de interferência para gerar uma educação alienada e subordinada ao interesse empresarial.

Por outro lado, há docentes que reconhecem as implicações das parcerias para a educação pública:

[...] a entrada do privado, no ensino público tem objetivo enfraquecer mais ainda o Ensino público e principalmente seus usuários, os estudantes que são os mais afetados com isso, posso dizer que o privado na figura do *Instituto Iungo*, **representa uma gaiola que vem aprisionar e dar limites á que podem voar muito alto**. Mas a história nos ensina sempre, que não há boas intenção em fazer com que as grandes massas tenham os mesmos acessos, direitos e oportunidades, para eles, quanto maior for o abismo entre a grande maioria dos estudantes periféricos e a pequena elite estudantil das escolas privadas existente no Brasil, será melhor”(JOÃO, 2022, grifo nosso).

A partir da concepção apresenta por esse professor, notamos alguns dos desafios que a escola, a formação do jovem e a formação e o trabalho docente enfrentam nesses tempos da ação do empresariamento na educação: “enfraquecimento do ensino público” (MÁRCIA, 2022);

“limite, subordinação e falta de liberdade” (KAMILE, 2022); “perda de direitos” (LEANE, 2022) “ensino dual (diferença entre a classe trabalhadora e a classe burguesa)” (MARTA, 2022), “o abismo da educação pública” (JOÃO, 2022). Tais pontos são considerados como estratégias de alicerce nas reformas neoliberais para a educação.

Os processos de empresariamento da educação observados nos últimos 20 anos, para Silva (2017), apresentaram-se de forma crescente na educação pública. Várias entidades privadas, sem fins lucrativos e de interesse público por parte dos empresários, banqueiros e grupos sociais afins, têm o interesse de estabelecer parcerias público-privadas nas perspectivas da responsabilidade social e do investimento social privado. Grande parte dessas novas organizações foi regulamentada no âmbito da Lei nº 9.970/1999, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), compondo o conjunto de encaminhamentos realizados após a Reforma da Administração dos Aparelhos do Estado (BRASIL, 1995), que introduziu a noção de setor público não -estatal, conforme já apresentamos nesta dissertação.

Desde essa reforma, entidades sociais “sem fins lucrativos” (como o GIFE e o TPE) ganham força no campo educacional brasileiro, criando dinâmicas de obtenção da hegemonia por parte dos setores ligados ao capital financeiro para formar um conglomerado empresarial, a exemplo do Instituto Iungo. Dessa forma, esse bloco empresarial propõe para o ensino público um investimento privado com protagonismo total nas definições das políticas educacionais para as redes públicas.

Em síntese, a proposta do NEM-SC reflete o processo de empresariamento da educação, por meio das parcerias público-privadas, as quais, por sua vez, culminam em um ajuste e alinhamento da formação e do trabalho docente, controlando-se o processo pedagógico e precarizando cada vez mais o magistério. Compreender o processo de implementação do NEM-SC nos permite perceber como ocorre, na prática, a inserção do empresariamento e as implicações das parcerias público-privadas para a

escola. Nesse cenário, a formação e o trabalho docente assumem uma posição de destaque, pois existe interesse por parte dos reformadores empresariais em controlar esse campo (FREITAS, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi nosso objetivo nesta pesquisa analisar a compreensão dos professores da EEB Padre Antônio Vieira, localizada no município de Ipuacu - SC, com relação aos processos de padronização, de alinhamento e de controle da formação e do trabalho docente, implantados no contexto do NEM-SC, em parceria com o Instituto Iungo.

Para alcançar esse intento, foi necessário percorrer um caminho desde a compreensão das políticas educacionais neoliberais, as suas mudanças e os direcionamentos para a educação, para a formação e para o trabalho docente. Propomo-nos a entender a tão falada contrarreforma do NEM e como ela vem interferindo na formação e na prática do professorado catarinense, a partir da parceria público-privada com o Instituto Iungo.

Nesse viés, o primeiro capítulo desta dissertação - *Neoliberalismo, Empresariamento da Educação, Formação e Trabalho Docente* - considerou as mudanças causadas pelas políticas neoliberais e como elas interferem na educação, na escola, na formação do jovem e, em especial, na formação e no trabalho dos docentes, sendo possível verificar qual é a agenda imposta para a educação pública a partir dessa política. Resgatamos também autores que pesquisam esse tema, conceituações e as formas de operacionalização e interferências que as parcerias público-privadas promovem na educação pública, sobretudo no tocante à formação e ao trabalho docente.

Avaliamos que o empresariamento da educação tem se tornado cada vez mais presente na educação brasileira, principalmente por meio do estabelecimento das parcerias público-privadas, que se referem à aplicação de lógicas e práticas empresariais no setor educacional, com a velha forma hegemônica traçada pelos neoliberais: eficiência, competitividade e lucratividade. Além disso, os empresários buscam controlar e ditar as regras da educação pública; em outras palavras, a elite brasileira comanda as regras da educação da classe trabalhadora.

Compreendemos também, a partir desse primeiro capítulo, que a lógica empresarial proposta para a educação brasileira visa a abarcar o maior número de serviços possíveis, tais como a educação pública, a gestão compartilhada de escolas, a criação de escolas privadas financiadas com recursos públicos, os sistemas de apostilamento, o desenvolvimento de material didático e a tomada de frente no processo de formação continuada de professores, como fez o Instituto Iungo durante a implementação do NEM/SC nas escolas-piloto.

No segundo capítulo, denominado *O Novo Ensino Médio em Santa Catarina: Formação e Trabalho Docente no Contexto da Parceria com o Instituto Iungo*, analisamos essa a organização e os caminhos que o estado de SC percorreu para implantar o NEM ainda em 2020. Nesse período de pandemia mundial, em 120 escolas-piloto, a proposta da Lei nº 13.415/2017, que estipulou NEM, foi sendo implementada. Nosso objetivo neste capítulo foi compreender a estruturação e os impactos ocasionados pela referida lei.

Analisamos os documentos legais, disponibilizados no site da SED-SC, e os cadernos de sistematização e implementação do NEM-SC. Assistimos às formações iniciais fornecidas pelo Instituto Iungo para a implementação do NEM, entendendo, a partir disso, o seu papel nesse processo pioneiro realizado em SC. Por fim, examinamos e identificamos quais os processos de padronização, de alinhamento e de controle da formação e do trabalho docente organizados por meio da ação do Instituto Iungo no processo de implementação do NEM-SC: a elaboração de material didático para o NEM como forma de alinhamento ao trabalho docente; a padronização a partir do trabalho com as metodologias ativas; e o controle por meio de plataformas digitais propostas para a formação continuada do professorado catarinense.

No terceiro capítulo, nominado de *Compreensões e Incompreensões da formação e do Trabalho Docente no NEM: o que dizem os professores?*, o foco foi identificar a percepção que os

professores têm sobre o processo de participação do Instituto Iungo na formação continuada e como eles perceberam a interferência dessa instituição em sua formação e trabalho docente, reconfigurando o trabalho pedagógico da escola.

Compreendemos que a disputa empresarial para propor uma agenda para educação pública decorre também da relevância que os processos de formação dos jovens e dos professores assumem no cenário atual. Para os empresários, importa mais a “rentabilidade” do que a “qualidade” educacional; assim, objetivam subordinar a educação ao serviço do capital, exercendo uma dominação sobre a subjetividade dos indivíduos, como pontua Peroni (2018):

Mais do que privatizar escolas, importa ao mercado interferir na política educacional, principalmente nos casos de parcerias do Instituto Ayrton Senna e Unibanco com escolas do ensino fundamental e médio, em que o conteúdo da educação é monitorado, com metas estabelecidas pelos institutos (PERONI, 2018, p. 97).

Silva (2020) e Peroni (2017) ressaltam que as políticas educacionais atuais se configuram por seus aspectos mercadológicos, próprios do contexto neoliberal. De fato, a predominância do paradigma capitalista afeta as diversas esferas sociais, como a educação, que passa a ser reestruturada a partir de características como a flexibilidade, a meritocracia, a capacidade de adaptação, a qualificação por competências e a formação de um novo perfil docente.

Nesse contexto, temos um novo modelo de ensino, desenvolvido a partir de “competências” alinhadas às “novas metodologias”, tendo como parceiro o setor empresarial, que controla e direciona a legislação educacional brasileira, com impactos na formação inicial, continuada e no trabalho docente.

Martins e Krawczyk (2018) afirmam que é perceptível o avanço da frente empresarial, a qual assume o discurso da educação para todos. A escola, nesse viés, torna-se “[...] um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como a produção e venda de material didático, a formação de professores, a prestação de consultorias etc.” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 6). Com isso, o trabalho docente é afetado e os professores enfrentam grandes desafios.

Concluimos, assim, que os encaminhamentos empresariais implementados na educação pública determinam um tipo específico para a formação profissional dos docentes. Para Silva (2017), o trabalho docente passa por um processo de regulação e de organização por meio do currículo. O modelo, do modo como é passado, impacta diretamente o trabalhador e o conduz para a sua “reconversão” (SHIROMA et al., 2000). Dessa forma, o empresariamento da educação, por meio de parcerias público-privadas, envolve a aplicação de princípios e de práticas empresariais que visam ao alinhamento, à padronização e ao controle do trabalho docente, por meio de aspectos fundamentais, tais como a busca por eficiência e qualidade do processo educacional (FREITAS, 2018), garantindo a aplicabilidade da proposta de alinhamento dos docentes.

Como vimos no decorrer da pesquisa, o estado de SC, desde 2017, vem firmando parcerias com instituições privadas, como o IAS ou do terceiro setor (Instituto Iungo), as quais definem o conteúdo da educação, por meio dos cadernos curriculares e da elaboração dos portfólios que estruturam o currículo flexível do NEM, bem como o modelo da formação continuada oferecida ao professorado da rede pública.

Identificamos, a partir da análise dos documentos, do processo de formação e da voz dos professores que participaram desta pesquisa, que a parceria entre a SED e o Instituto Iungo consiste em assegurar que o trabalho dos professores esteja em consonância com os objetivos, com as metas e com as diretrizes estabelecidos pelo setor empresarial. Para

Peroni (2021, p. 28), isso caracteriza-se por uma forma de controle e garantia de que os produtos educacionais serão executados.

A padronização do trabalho docente é vislumbrada a partir das diretrizes que estabelecem procedimentos e critérios comuns ao trabalho dos docentes, com a definição de currículos, de programas de estudo, de metodologias de ensino, de recursos didáticos, de avaliações e de indicadores de desempenho (SILVA, 2021, p. 89).

Além disso, o controle do trabalho docente no contexto do empresariamento da educação pode ser atrelado à monitorização e à avaliação sistemática do trabalho dos professores, com o objetivo de verificar se as metas e os padrões estabelecidos estão sendo alcançados. A nosso ver, isso vem sendo realizado por meio de observações de aulas, análise de planos de ensino, resultados de avaliações, *feedback* regular e reuniões de acompanhamento, como é o caso do contexto do NEM-SC.

Aqui entra o papel dos sistemas plataformizados impostos ao professorado catarinense, que salvam seus planos anuais e semanais de aulas no sistema on-line (“professor on-line”), para serem verificados pela gestão escolar e pelas coordenadorias regionais e estaduais. Isso também é evidente por meio do sistema de capacitação no formato *on-line* proposto pela plataforma do Instituto Iungo e nas demais instituições parceiras da SED. Assim, consideramos que as parcerias público-privadas estão cada vez mais presentes nas escolas catarinense, tentando moldar, reconfigurar e adaptar o trabalho do professor de acordo com as demandas neoliberais.

Vale destacar que em meados do mês de julho/2023 tramitou na assembleia legislativa de SC a PEC 03/2023 - projeto de lei “Universidade Gratuita” -, a qual propõe democratizar o acesso ao Ensino Superior no estado. O objetivo é oferecer até 75 mil vagas gratuitas em nível de graduação aos estudantes catarinenses nas universidades comunitárias da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe). Em contrapartida, a Acafe, uma instituição privada, responsabiliza-se em

fornecer os Itinerários Formativos para o NEM-SC. Conforme anúncios realizados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE-SC), desde abril de 2023, o governo do estado vem firmando um convênio com o Sistema, objetivando que as trilhas formativas do NEM sejam fornecidas também pelo Senai, sendo que o contrato pode custar R\$ 120 milhões anuais para os cofres públicos, podendo chegar até meio bilhão de reais. Para nós, isso só reforça os fortes indícios da privatização da educação catarinense e como o empresariado tem dominado a educação pública.

Assim, a classe empresarial se organiza para assegurar elementos que trabalhem a seu favor, garantindo a perpetuação da dominação intelectual dos professores. Atualmente, a reestruturação do trabalho docente resulta na apropriação cultural e intelectual da formação clássica desses profissionais. Isso demanda um maior controle do processo educativo, que envolve mecanismos coercitivos que buscam melhor desempenho, a eficiência e a produtividade.

Em outras palavras, os novos reformadores têm como objetivo formar uma camada de intelectuais que sejam assimilados pelo projeto hegemônico do grupo dominante, por meio dos processos de alinhamento, de padronização e de controle da formação e do trabalho docente. Logo, a formação e o trabalho docente em tempos de empresariamento da educação são utilizados como forma de manobra para manter a educação encarcerada, submissa e atrelada ao capital.

Diante desse cenário, o desafio que se coloca é o de continuarmos estudando e refletindo para se pensar coletivamente estratégias que desmantelam os ditames do capital, na sua forma neoliberal sobre a escola, sobre a formação e sobre o trabalho docente. Por fim, concordamos com Freitas (2018) sobre a necessidade da organização de formas de resistência, por exemplo, a luta contra o desprofissionalismo do magistério, assegurando condições adequadas para a formação teórica e prática, entendendo que a formação de docentes é um campo de disputa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Míriam Fábria; DE OLIVEIRA, Valdirene Alves. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. In. **Humanidades & Inovação**. Palmas, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 16 out. 2013.

ARAÚJO, R. M. L. **Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

AZEVEDO, Jéssica Boscolo Gomes de. **Trabalho Docente e Mecanismos de Gestão da Educação**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação (UNICAMP). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 47. 2018.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In. **Currículo sem Fronteiras**. v. 1, n. 2, p.99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. In. **Educação& Realidade, /S. l./**, v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 7 set. 2022.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2005, v. 35, n. 126 [Acessado 7 Setembro 2022], pp. 539-564. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>>. Epub 13 Mar 2006. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>.

BALSAMO DE MELLO, M.; CERQUEIRA DE FREITAS SANTOS, C.; DA SILVA PEREIRA, R. A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho docente. In. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 899–916, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i36.1642. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1642>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BARBACELI, Juliana Trindade. **A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.48.2018.tde-30012018-135854. Acesso em: 10. out. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. Decreto 6094/07. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – 2007. . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso: 25/07/2022

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso: 10 ago. 2022.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, 17.2.2017a, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: 2018b. 576 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensinomedio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº1/2020 de 29 de outubro de 2020. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Portal do MEC. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 26 maio. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 521 de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 47.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. MEC: 2018. **Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 72. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, 15 de abr. de 2020, p. 46-49.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República; Câmara da Reforma do Estado; Ministério administração Federal e Reformado Estado, 1995.

BRASIL. Plataforma Lattes – Currículo: Natalino Uggioni - <http://lattes.cnpq.br/6655084071549497>. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6655084071549497>. Acesso em: 15.set.2022.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

BRASIL. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília. Seção 1, p. 46, 13 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/busca?q=portaria+n%C2%BA+de+2021+cronograma+de+implementacao+%C3%A7%C3%A3o+do+novo+ensino+medio> Acesso em: 11 ago. 2021.

BECHI, D. **A formação da subjetividade empresarial e a implementação da cultura performativa na educação**. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 7, p. e021044, 2021. DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8658347. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8658347>. Acesso em: 20 out. 2023.

CASTILHO, D. **Reforma do Ensino Médio**: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html>. Acesso em: 19 ago. 2022.

CONSTÂNCIO, Alexandra Regina. **A padronização do trabalho docente: crítica do Programa Ler e Escrever**. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, M. de O. ; GENTIL, H. S. Educação na agenda 2030 e emenda constitucional 95: uma erosão do direito a educação. Educação: Teoria e Prática, vol. 28, n.59, pp. 662-681, set/dez. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DA SILVA, Amanda Moreira. MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO COMO PREMISSE PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE. e-Mosaicos, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 226-237, dez. 2017.

ISSN 2316-9303. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30254>>. Acesso em: 03 jul. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.30254>.

DANZA, Hanna Cebel. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre educação em valores**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.48.2020.tde-11122019-165812. Acesso em: 2023-06-26.

DARDOT, Pierre; LAVALL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.**; Tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016. (Estado de sitio) Tradução de: La nouvelle raison du monde: essai sur la société néolibéral.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 20, n. 24, p. p. 213-225, dez. 2004. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>>. Acesso em: 10 nov. 2021. E-book: 304p. Color.

Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias. Canal Youtube, instituto Iungo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCaYSK1eXOQmcEoadWgQFzjg/videos>>. Acesso em: 12/10/2021.

Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias. Web – Aspectos do currículo integrado no contexto do Novo Ensino Médio. Youtube, 28/05/2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rLrQj44hp94>>. Acesso em: 14/10/2021.

Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias. Web – Componentes Curriculares Eletivos Novo Ensino Médio. Youtube, 03/06/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HbyvDOIW_uY>. Acesso em: 14/10/2021.

Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias. Web - Diálogos sobre o projeto de vida, Web 01 e 02. Youtube, 18/06/2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ncLaG8mdX44>>. <<https://www.youtube.com/watch?v=ncLaG8mdX44>>. Acesso em: 12/10/2021.

Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias. Web - Gestão pedagógica em tempos de pandemia- contexto de mudanças e necessidades de inovação. 08/06/2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xfFEfgjI05E&t=85s>>. Acesso em: 15/10/2021.

Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias. Web – Gestão pedagógica em tempos de Pandemia: Avaliação Formativa, 08/06/2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nNod-PuDgG0>>. Acesso em: 15/10/2021.

Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias. Web – Integração Curricular. Youtube, 23/06/2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fTBk6Fn33XM>>. Acesso em: 14/10/2021.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FELIPE, E. da S.; CUNHA, E. R.; BRITO, A. R. P. de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. In. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8920. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8920>. Acesso em: 11 maio. 2022.

FIGLIARELLI, Gilmar. **Plano Nacional de Educação (2014 – 2024): Política de Formação de Professores da Educação Básica**. 2016. 164 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. In. **Estudos Avançados** [online]. 2018, v. 32, n. 93 [Acessado 28 Agosto 2022] , pp. 25-42. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>>. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas/ SP, v. 38, nº. 139, p. 385- 404, abr/jun, 2017.

FREI, Eric Barbosa da Silva. O Pacto Global das Nações Unidas: fornecendo soluções para desafios globais. In. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 26, n. 6601, 28 jul. 2021. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/92072>. Acesso em: 28 jul. 2022.

FREITAS, L. C. de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. In. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 48–59, 2014. DOI: 10.9771/gmed.v6i1.12594. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n.119, p.379-404, abr. jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: novas direitas, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expresso popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). In. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos. **Neotecnicismo digital**. Publicado em 11-07-2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/>. Acesso em: 01 de agosto de 2022.

FRIGOTTO, G. Educação e Formação Humana: Ajuste neoconservador e Altamente Democrática. In: GENTILI, P. e SILVA T. (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FRIGOTTO, G. Trabalho e formação docente, contexto histórico e política na América Latina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; MARTINÉZ, Deolinda (Org.). **Nuevas regulaciones educativas en América Latina**. Experiencias y subjetividad. Lima (Perú): Fondo Editorial, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico – social capitalista**. 9.ed., São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria do capital humano. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html#:~:text=Trata%2Dse%20da%20concep%C3%A7%C3%A3o%20>

de,para%20explicar%20o%20comportamento%20social. Acesso em: 15.Ag.2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In. **Trabalho Necessário**. Niterói, v. 3, n. 3, p. p. 1-26. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 03 jan. 2022.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. In. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GENTILI, P. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. SP: Atlas, 2002.

FIORESE, Gilmar. Plano Nacional de Educação (2014 – 2024): Política de Formação de Professores da Educação Básica. 2016. 164 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

GOMES, V. C. **Formação de professores no contexto da crise estrutural do Capital**. 2006. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

HYPOLITO, Á. L. M.. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. In. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 97, p. 517–534, set. 2015.

HYPOLITO, Á.M. **Políticas curriculares, Estado e regulação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n.113, p. 1337-1354, Dec. 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**, SP: Papyrus, 1977. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).2. ed. [E-book]. / Álvaro Moreira Hypolito. – São Leopoldo: Oikos, 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Princípios da educação Integral**. Uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. Santa Catarina, 2017.

INSTITUTO IUNGO. **Estatuto Social do Instituto Iungo**, 2020. Disponível em: <https://iungo.org.br/sobre/#quem-somos>. Acesso em: 01/11/2021.

INSTITUTO IUNGO. Quem somos. Disponível em: <<https://iungo.org.br/sobre/>>. Acesso em: 01/11/2021.

INSTITUTO IUNGO; SANTA CATARINA. **Componentes Curriculares Eletivos - Parte Flexível Novo Ensino Médio**. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5EQzQ22pQ_c&t=829s. Acesso em: 05.jul.2022.

INSTITUTO IUNGO; SANTA CATARINA. **Portfólio Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes**. 2020. 497 p. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/novo-ensino-medio/9054-portfolioeducadores-digital>. Acesso em: 15. jul. 2022.

KLAPPOT, Karina Cavassani. et al. A contrarreforma do ensino médio em santa catarina: Impactos sobre o trabalho e a formação dos professores e das juventudes. In: KÖRBES, Cleci; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro; BARBOSA, Renata Peres. (Orgs). **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba: CRV, 2022, p. 135-146.

KRAWCZYK, Nora. FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. In. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15. jul. 2023.

KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In. Magalhães. J. In. **Trabalho docente sob fogo cruzado II** [recurso eletrônico]. 1. ed. - Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 235-250.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. In. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em 20. out. 2021.

LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público/Christian Laval; tradução Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LECCARDI, Carmen. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. In. **Tempo social**, v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. **CLACSO**, Buenos Aires, 2000. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010022921/8leher.pdf>>Acesso em: 20 out. 2017

LEVORATO, Thalita Beatriz; GOZZI, Fernanda; BORDIN, Reginaldo Aliçandro. Um estudo crítico sobre as metodologias ativas na construção de saberes. In. **EVENTOS EPCC - Encontro Internacional de Produção Científica X EPCC - Encontro Internacional de Produção Científica. (24 à 26 de Outubro de 2017)**. Disponível em: <https://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/1578>. Acesso em 05 de agosto de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso em: 30/06/2023

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Jonas E. P.; AFFONSO, Claudia R. A.; NEPOMUCENO, Vera Lucia da C. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. 243p.

MALANCHEN, J.; MATOS, N.d.S.D.de; ORSO, P.J.(Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. São Paulo: Autores Associados, 2020.

MALINI, E. **O Consenso como Ponto de Partida? Uma análise dos papéis desempenhados pelos atores participantes na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil, 2009. Disponível em: www.ufjf.br/ppge/2010/07/Eduardo-Maline.pdf

MARTINI, Tatiane Aparecida. **Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada de professores**. 2021. 265p. Dissertação (mestrado em educação)- Instituto Federal Catarinense (IFSC), Camboriú, 2021. Disponível em: https://pergamumweb.ifc.edu.br/pergamumweb_ifc/vinculos/00001a/00001a77.pdf. Acesso em: 20.jul.2022.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do

movimento “Todos Pela Educação”. In. **Revista portuguesa de Educação**.v.31, n. 1, p. 4-20, jun.2018.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação**: Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. I edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS. A. A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. In. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Ponta Grossa v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009.

MARTINS. E. M. Movimento **Todos Pela Educação: um projeto de nação para a educação brasileira**. 2013. 193f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação - Campinas, 2013.

MASCARELLO, C. A.; REZER, R. Em tempos de “formação por competências”, reflexões sobre a utilidade do inútil: possibilidades para a formação escolar. In. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, 2020. DOI: 10.14295/momento. v29i2.9777. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9777>. Acesso em: 11 out. 2021.

MELO, Alessandro de. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000**. Tese de Doutorado UFPR. Curitiba, 2010.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

MORAES, M. L. B. Modelos de gestão, performatividade e intensificação do trabalho docente. In. **Revista Thema**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 553–562, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.553-562.796. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/796>. Acesso em: 7 set. 2022.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**. De onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora Senac, 2001.

MOTTA, Vânia Cardoso da e Andrade, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. In. **Educação & Sociedade** [online]. 2020, v. 41 [Acessado 20 Julho 2022] , e224423. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.224423>>. Epub 14 Set 2020. ISSN 1678 4626. <https://doi.org/10.1590/ES.224423>

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A Reforma do Ensino Médio: regressão dos direitos sociais. In. **Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 91- 108, jan/jun, 2017.

NETO, Anibal Correia Brito Neto. **Política Nacional de Formação de Professores no Brasil (2003-2016) como Expressão da Governança Global**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193601>>. Acesso em: 05. out.2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Dalila A. **Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. In. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: . Acesso em: 10 mar. 2023.

OLIVEIRA, W. L. de; RIBEIRO, L. A. Reflexões sobre a precarização do trabalho docente na América Latina. IN. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 29–47, 2023. DOI: 10.35699/2238-037X.2022.40831. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/40831>. Acesso em: 25 jun. 2023.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira. **Metodologias ativas de ensino: novas práticas, antigas reproduções? Uma análise à luz da crítica marxista**. Dissertação (mestrado em educação)- Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/09/dissertacao_marlla_rubya_ferreira_paiva.pdf. Acesso em: 10.jul.2022.

PARENTE, Juliano Mota. Gerencialismo e Performatividade na Gestão da Educação Brasileira. **Educação em Revista**, Marília, v.19, n.1, p. 89-102, Jan.-Jun., 2018. ISSN: **2236-5192**. Disponível em: <<https://orcid.org/0000-0001-6309-9632>>. Acesso em: 15.jul.2022.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. São Paulo: Lua Nova, 1998. n° 45, p.49-95

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Gestão do Setor Público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos e SPINK, Peter. **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 7 ed. Rio de Janeiro: FGV. 2007.

PERONI, Vera; SCHEIBER, Leda. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. *Revista Retratos da Escola*. v. 11, n. 21, p. 387-392, jul./dez, 2017.

PERONI, V. M. V. Privatização do público versus democratização da gestão da educação. In: GOUVEIA, A.; PINTO, M.; CARBUCCI, P. Federalismo e políticas na efetivação do direito à educação no Brasil. Brasília: IPEA, 2011.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. (Orgs.). Sessão temática: Privatização da Educação Pública. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, jan./abr. 2018.

PERONI, V. M. V. As Parcerias público-privadas na educação e as desigualdades sociais. In. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 4, n. 7, p. 139-160, nov.2009.

PERONI, V. M. V.; AMARAL, J. C. S. R. DO; COMERLATTO, L. P.; COSTA, M. DE O.; SUSIN, M. O. K. Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS/sistemas de ensino público no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 19, n. 32, p. 17, 31 ago. 2009.

PERONI, V.; SCHEIBE, L. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. In. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 387–392, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i21.831. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/831>. Acesso em: 2 jul. 2023.

PERONI, V; ROSSI, A.J; LIMA, P. V. **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal (org). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. In. **Revista Científica EccoS**, vol. 8, núm. 1, janeiro-junho, 2006, pp. 111-132. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil.

PERONI, Vera, V.M.V.; OLIVEIRA, R.T.C.; FERNANDES, M.D.E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. In. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PINHEIRO, Dalessandro de Oliveira. **O movimento “Todos Pela Educação”**: o público, privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil. 314 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Monica Ribeiro da Silva. Curitiba, 2018.
Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/56953>. Acesso em: 10.ago.2022

PIRES, E. C. **O desvelamento do Movimento Todos Pela Educação e seus desdobramentos na política educacional do estado de Goiás**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Dissertação de Mestrado. Goiânia, 2015

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. In. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8649207. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 28 ago. 2022.

RAMOS, Marise. **Pedagogia das competências**. In: PEREIRA, Isabel Brasil e LIMA, Júlio César França. Dicionário da educação profissional em saúde.2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

RIBEIRO DA SILVA, M. .; MARCOS LIMA DE ARAÚJO, R. . Educação na contramão da democracia - a reforma do ensino médio no brasil. In. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 6-14, 27 maio 2021.

ROCHA, Luciano Daudt da. **Professores e gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio: gerenciamento estatal da educação e precarização do trabalho docente em Santa Catarina**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89454>>. Acesso em: 05. Mar.2022.

ROSA, Luciane O.; FERREIRA, Valéria S. A rede do movimento pela base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, v.21, n.2 p.115-130, 2018.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/SC nº 004, de 09 de março de 2021. Institui e orienta a implantação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense no âmbito do Sistema Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 12. Maio.2022.

SANTA CATARINA. Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 1: disposições gerais. Florianópolis, 2020.

SANTA CATARINA. DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO/SC - nº 21.361, publicado em 25/09/2020. Disponível em: <https://doe.sea.sc.gov.br/index.php/buscar-jornal-antigo/>. Acesso em: 02.set.2022

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 1 –disposições gerais / Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis :Gráfica Coan, 2021.120 p. : il.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Brasil terá novo modelo de Ensino Médio. 2016. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/27540-brasil-tera-novo-modelo-de-ensino-medio>. Acesso em: 20. Ag. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio. 2019. 64 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio. Caderno 1. 2021. 116 p. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 16 set. 2022.

SANTA CATARINA. **Secretaria de Estado da Educação. Educação discute Novo Ensino Médio com gestores de escolas estaduais de Santa Catarina.** 2019. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30353-educacao-discute-novo-ensino-medio-com-gestores-de-escolas-estaduais-de-santa-catarina>. Acesso em: 15.nov. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Live Componentes Curriculares Eletivos (CCE) - Novo Ensino Médio. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HbyvDOIW_uY. Acesso em: 10.ago. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Novo Ensino Médio e BNCC do EM. 2019. Disponível em: <ps://www.youtube.com/watch?v=U-jFqihkqrA>. Acesso em: 21 set. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Novo Ensino Médio e BNCC do EM**. 2019. Disponível em: <ps://www.youtube.com/watch?v=U-jFqihkqrA>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Primeira Reunião Técnica (Chapecó). 2019. 62 slides. Disponível em: http://ceduphh.com.br/novo_ensino_medio/Arquivos/Novo_Ensino_Medio_Catarinense.ppt. Acesso em: 21 jan. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Primeiro Ciclo de Formação de professores. 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/scemformacao/1%C2%BA-ciclo-de-forma%C3%A7%C3%A3o/forma%C3%A7%C3%B5es-1%C2%BA-ciclo>. Acesso em: 21. jul 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Santa Catarina terá Novo Ensino Médio em 120 escolas-piloto da rede estadual em 2020. 2019. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/impressao/noticias/30445-santa-catarina-tera-novo-ensinomedio-em-120-escolas-da-rede-estadual-em-2020>. Acesso em: 03.ag. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Segundo Ciclo de Formação de professores. 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/scemformacao/2%C2%BA-ciclo-de-forma%C3%A7%C3%A3o/forma%C3%A7%C3%B5es-2%C2%BA-ciclo>. Acesso em: 01 ag. 2022.

SANTOS, F. S.; FIORESE, G.; COMAR, S. R. **A meritocracia nas orientações internacionais: convergências e desafios para educação**

brasileira. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4570>

SAVIANI, Dermal. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. 1 reimpr. -Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sepé – Paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, . O.; CAMPOS, . F.; GARCIA, . M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 31 set. 2022.

SHIROMA, E. et al. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, E. O. (2003). O eufemismo da profissionalização. In. MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A. SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane e GARCIA, Rosalba. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização aprimoramento ou desintelectualização do professor?. In. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, v. 9, n. 17, 18 nov. 2016.

SHIROMA, O Eneida.; MORAES, Maria. C.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, A. M. A presença de frações da classe burguesa na educação pública brasileira e as interferências no trabalho docente. In: MAGALHÃES. J. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1. ed. - Rio de Janeiro. Gramma, 2018. P. 129-145.

SILVA, A. M. da; MOTTA, V. C. da. A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente. In.. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 27–42, 2017. DOI: 10.36311/2236-5192.2017.v18n2.03.p27. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7412>. Acesso em: 21 maio. 2023.

SILVA, Afonso Reno Castro da. **A concepção de trabalho e formação na Reforma do Ensino Médio de 2017**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214769>>. Acesso em: 05. Out.2021.

SILVA, Amanda Félix da. **Projetos de vida dos jovens do ensino médio de escola pública**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35736>. Acesso em 25/06/2023.

SILVA, Amanda Moreira da. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras**. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Amanda Moreira da. **Trabalho docente sob a lógica privatista empresarial: a busca pela força de trabalho a se de um projeto hegemônico**. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, Amanda Moreira. **A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-**

formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 2018. 395p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tAmanda%20Moreira%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 05. Out. 2021.

SILVA, F. G. R.da, POSSAMAI F. L., T. , MARTINI, T. A. (2021). A reforma do ensino médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. In. **Revista Trabalho Necessário**. V. 19, n. 39, 58-81. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tm.v19i39.47398>>. Acesso em 20 ago. 2021

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, maio/ago, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15254/209209213324>Acesso em 10.NOV.2020

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte/MG, v. 34, e214130, 2018.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; Silva, Juliano André Deotti; Simões, Willian. IN: Pesquisa: **Impactos da Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina**. Entidade Responsável: Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (Sinte/SC). Florianópolis, maio de 2023 (online). Disponível em: <file:///C:/Users/PROFESSOR%20ACT/Downloads/Minuta%20Relat%C3%B3rio%20de%20Pesquisa%20Sinte-%20NEMSC%20-%202018-05-2023%20(3).pdf>. Acesso em: 15. jun.2023.

SOBREIRA, Sílvia; Lima, Alba Janes Santos. **A Resolução CNE/CP 02/2019**: a formação docente sob risco. XXV Congresso Nacional da ABEM. 2021. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/view/824>

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado).In. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/Dez 2002. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 15. Out.2021.

ANEXO I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PPGEFB

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisadores: Erica Rodrigues (Mestranda) e Prof^a Dra. Franciele Soares dos Santos (Orientadora)

Pesquisa: Padronização, Alinhamento e Controle da Formação e do Trabalho Docente no Novo Ensino médio em Santa Catarina: Parceria da Secretaria do Estado da Educação com o Instituto Iungo.

Pesquisa realizada como requisito para conclusão de curso de Mestrado em Educação, pela Unioeste.

Objetivo: Analisar a compreensão dos professores da Escola Antônio Vieira do município de Ipuacu/SC em relação aos mecanismos de gestão e controle da formação e do trabalho docente, implantados a partir do Novo Ensino Médio no estado de Santa Catarina, em parceria com o Instituto Iungo.

Participam da pesquisa os 12 professores que compõe o quadro docente ao qual fizeram parte do processo de implementação do Novo Ensino Médio da Rede Pública de Educação de Ipuacu - SC, a fim de relatar e dialogar sobre suas vivências, experiências e desafios frente ao processo de implementação do novo modelo de ensino da unidade escolar abordada o qual teve início no ano de 2020. A entrevista é semiestruturada e o anonimato do entrevistado está garantido.

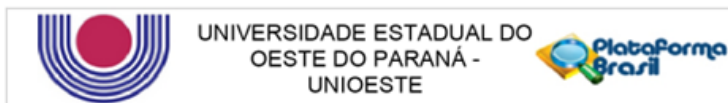
| Entrevistado | Categoria | Subcategoria |
|--------------|----------------|--|
| Professores | Caracterização | <p data-bbox="583 302 656 329">Idade:</p> <p data-bbox="583 383 850 451">Sexo: () Masculino () Feminino</p> <p data-bbox="583 505 671 532">E-mail:</p> <p data-bbox="583 581 938 649">Local onde reside: () Rural () Urbana</p> <p data-bbox="583 703 826 771">Tempo de atuação no magistério:</p> <p data-bbox="583 824 924 893">Formação acadêmica (graduação e pós graduação)?</p> <p data-bbox="583 946 944 1015">Vínculo empregatício: ACT ou Efetivo</p> <p data-bbox="583 1068 909 1096">Tempo de atuação no NEM?</p> |

| | |
|-------------------------------------|--|
| <p>Análise da NOVO ENSINO MÉDIO</p> | <p>Para você qual é a função do Ensino Médio?</p> <p>Você considera importante a reforma do ensino médio? Por quê?</p> <p>A proposta do NEM contribui para uma melhor estratégia didática e pedagógica nas escolas? Por que? De que forma?</p> <p>O que você, enquanto professor de uma disciplina específica notou na nova grade proposta ao NEM? Houve acréscimo ou diminuição/esvaziamento de conteúdo? Como você avalia isso para a formação dos jovens?</p> <p>Quais as principais dificuldades vivenciadas neste processo?</p> <p>E quais foram os pontos positivos observados com a proposta do NEM?</p> <p>Em sua opinião, qual seria a melhor maneira de “reformular o Ensino Médio”?</p> <p>Para o processo de implementação do NEM nesta unidade escolar que você atua, professores, estudantes, pais e equipe gestora foram ouvidos?</p> |
|-------------------------------------|--|

| | |
|---|--|
| <p>Formação continuada e trabalho docente no contexto da implementação do NEM</p> | <p>Durante o processo de implementação do NEM, você recebeu algum tipo de formação (ano de 2020/2021), se sim, conte como ela foi realizada? Qual a empresa/instituição que realizou a formação?</p> <p>Como você avalia essa formação? Boa, ruim ou regular? Ela contribuiu para sanar suas dúvidas iniciais no processo de implementação do NEM?</p> <p>Sobre as metodologias ativas proposta para o Novo Ensino Médio, e apresentada nos cursos de formação para o NEM, qual é sua visão sobre elas? Contribuem significativamente para melhorar a aprendizagem dos jovens?</p> <p>Neste sentido de novas metodologias, como fica o seu trabalho docente em sala de aula, e sua própria metodologia?</p> <p>As capacitações fornecidas pelo Instituto Iungo demonstram a avaliação por competências e habilidades? Qual é sua opinião sobre isso? Concorda/discorda, por que?</p> <p>Enquanto professor e com suas próprias vivências escolares, como você avalia a sua identidade profissional com a chegada do NEM?</p> <p>Você teve que realizar muitas mudanças didáticas/metodologias/profissional para trabalhar com o NEM?</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| | <p>Como você avaliar a proposta curricular do NEM? Em que medida está exercendo controle sobre sua prática pedagógica?</p> <p>Existe um material específico para ser trabalhado com os jovens/estudantes sobre os itinerários formativos/disciplinas eletivas? Qual empresa é responsável por eles? E como você avalia esse material em seu componente curricular?</p> <p>Como você analisa a parceria pública (escola) privado (Instituto Iungo) na rede pública de ensino?</p> |
|--|--|

ANEXO II – Parecer de aprovação comitê de Étic



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Mecanismos de Gestão e Controle da Formação e do Trabalho Docente no Novo Ensino Médio em Santa Catarina: Parceria da Secretaria do Estado da Educação com o Instituto Iungo.

Pesquisador: ERICA RODRIGUES

Versão: 1

CAAE: 61302822.0.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 085563/2022

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Mecanismos de Gestão e Controle da Formação e do Trabalho Docente no Novo Ensino Médio em Santa Catarina: Parceria da Secretaria do Estado da Educação com o Instituto Iungo, que tem como pesquisador responsável ERICA RODRIGUES, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE em 06/08/2022 às 07:12.

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

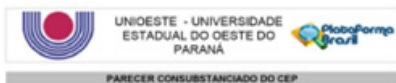
UF: PR

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Mecanismos de Gestão e Controle da Formação e do Trabalho Docente no Novo Ensino Médio em Santa Catarina: Pioria da Secretaria do Estado de Educação em um Instituto Longo.

Pesquisador: ERICA RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 01302022.0.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.568.090

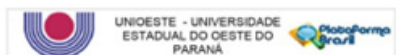
Apresentação do Projeto

Analisar o contexto histórico vivenciado durante o processo de implantação do novo ensino médio na Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira, voltando-se o olhar para a formação e trabalho docente, implica na escolha de um método de análise que nos ajude a elucidar estas questões. Entendemos que a proposta de investigar os mecanismos de gestão e controle vai muito além de uma análise de documentos e questionários, mas implica em compreender o contexto e as mediações históricas vivenciadas por esta unidade escolar durante este processo de implantação e as mudanças apresentadas em seu sistema de ensino.

Neste sentido, optamos pelo método do materialismo histórico e dialético. O materialismo histórico e dialético surgiu no século XIX, com Karl Marx que recebeu contribuições de Friedrich Engels, enquanto método que busca analisar e explicar os fenômenos sociais e históricos visando em compreender o contexto histórico, e desenvolvimentos/fatores que podem ser analisados no objeto a ser pesquisado. Compreendemos que o materialismo histórico e dialético propõe uma investigação a partir da realidade, da historicidade concreta do objeto, por meio de uma investigação que tenha suporte teórico para observar, analisar e interpretar com o objeto, articulando teoria e prática em um momento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empirico, não de forma fragmentada e desconexa, mas intrínseca nas relações.

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 2000 CEP: 85.050-110
 Bairro: UNIVERSITÁRIO UF: PR Município: CASCAVEL E-mail: cep.pr@unioeste.br
 Telefone: (41)3222-3300

Página 2 de 10



Continuação do Parecer: 1.568.090

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/PR. Orientadora: Professora Doutora Francisca Soares dos Santos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequadamente apresentados

Recomendações:

No TCLE está dito que o documento é redigido em duas páginas e de fato, são três páginas. Revise isso antes de apresentar o TCLE aos participantes da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Indagações:

Aprovado

Considerações Finais e critério do CEP:

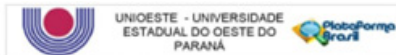
Apresentar o Relatório Final na Plataforma Brasil até 30 dias após o encerramento desta pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Título Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--|---|------------------------|-----------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PR_INFORMACOES_BASICAS_00_0_01302022_00000107.pdf | 05/08/2022 20:27:45 | | Awaited |
| Outros | RespostasTCLE.pdf | 05/08/2022 20:27:19 | ERICA RODRIGUES | Awaited |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Avaliação | TCLE_CEP_terminados_mais.pdf | 05/08/2022 20:50:44 | ERICA RODRIGUES | Awaited |
| Outros | RespostasTCLEconformancia.pdf | 04/08/2022 20:29:46 | ERICA RODRIGUES | Awaited |
| Cronograma | CRONOGRAMA.pdf | 04/08/2022 20:27:46 | ERICA RODRIGUES | Awaited |
| Projeto Detalhado / Inicialização | ProjetoMetodologia.pdf | 04/08/2022 20:36:50 | ERICA RODRIGUES | Awaited |
| Outros | respostasquestionarios.pdf | 07/08/2022 18:24:17 | ERICA RODRIGUES | Awaited |
| Matriz de Risco | MatrizRisco.pdf | 07/08/2022 18:40:28 | ERICA RODRIGUES | Awaited |
| Outros | Declaraçãodeconcordancia.pdf | 22/07/2022 21:14:24 | ERICA RODRIGUES | Awaited |
| Solicitação Assinatura NEM | Requerimento.pdf | 22/07/2022 21:13:14 | ERICA RODRIGUES | Awaited |

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 2000 CEP: 85.050-110
 Bairro: UNIVERSITÁRIO UF: PR Município: CASCAVEL E-mail: cep.pr@unioeste.br
 Telefone: (41)3222-3300

Página 3 de 10



Continuação do Parecer: 1.568.090

No campo analisado:

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a compreensão dos professores da Escola Antônio Vieira do município de Itaipuaçu/SC em relação aos mecanismos de gestão e controle da formação e do trabalho docente, implantados a partir do Novo Ensino Médio no estado de Santa Catarina, em parceria com o Instituto Longo.

Objetivo Secundário:

• Investigar e analisar a influência do Instituto Longo na reconfiguração da formação e do trabalho dos docentes da Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira.

Padrão Antônio Vieira:

• Analisar e identificar quais os mecanismos de gestão e controle da formação e do trabalho docente são organizados por meio da ação do Instituto Longo no processo de implementação do NEM.
 • Compreender os sentidos e significados que os professores atribuem à formação continuada realizada via Instituto Longo para a implementação do Novo Ensino Médio na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Por se tratar de uma pesquisa com a coleta de dados realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores que trabalham ou trabalharam na Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira no período de 2020, 2021 e 2022, durante o processo de implementação do NEM, podem ocorrer algum desconforto ou se sentirem intimidados ao responder algo sobre a formação de entrevista. Caso isso venha a ocorrer o participante pode optar por não fazer o relato, isso não lhe causará nenhum prejuízo.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação (leia de seu físico) em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência médica, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, comprovadamente decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a nós, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

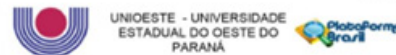
Benefícios: Um dos benefícios aos participantes da entrevista semiestruturada é em receber o resultado desta pesquisa, após a conclusão dela. Estes resultados podem contribuir para entender como o NEM sem modificando e alterando a formação e o trabalho docente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado/PPQGEF, de

Endereço: RUA UNIVERSITÁRIA 2000 CEP: 85.050-110
 Bairro: UNIVERSITÁRIO UF: PR Município: CASCAVEL E-mail: cep.pr@unioeste.br
 Telefone: (41)3222-3300

Página 4 de 10



Continuação do Parecer: 1.568.090

| | | | | |
|--|--------------------------------|------------------------|-----------------|---------|
| Pesquisador/Responsável | Requerimento.pdf | 22/07/2022 21:13:14 | ERICA RODRIGUES | Awaited |
| Declaração de Participantes | Declaraçãodeconcordancia.pdf | 22/07/2022 21:04:57 | ERICA RODRIGUES | Awaited |
| Organograma | Organograma.pdf | 22/07/2022 21:02:28 | ERICA RODRIGUES | Awaited |
| Outros | RelatórioEntrevista.pdf | 22/07/2022 21:31:56 | ERICA RODRIGUES | Awaited |
| Declaração de concordância | Termosdeconcordancia.pdf | 20/07/2022 20:28:14 | ERICA RODRIGUES | Awaited |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Termosdeconcordanciaescola.pdf | 20/07/2022 20:23:56 | ERICA RODRIGUES | Awaited |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessária Avaliação do CEP:

Não

CASCAVEL, 08 de Agosto de 2022

Assinado por:
 Daniel Fereser de Lima
 (Coordenador(a))