



**A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO
MÉDIO: AVALIANDO OS RESULTADOS DA POLÍTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS
LOCALIZADAS EM RECIFE/PE**

Linha de pesquisa: Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais

Autor: Danilo Diêgo de Lemos Belém

Orientadora: Bruna Tarcília Ferraz

DANILO DIÊGO DE LEMOS BELÉM

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO:
AVALIANDO OS RESULTADOS DA POLÍTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS
LOCALIZADAS EM RECIFE/PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco. Linha de pesquisa 03: Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais.

Orientadora Prof^a Dr^a Bruna Tarcília Ferraz

B428pp Belém, Danilo

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO:
AVALIANDO OS RESULTADOS DA POLÍTICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS
LOCALIZADAS EM RECIFE/PE / Danilo Belém. - 2024.
97 f.

Orientadora: Bruna Tarcilia Ferraz.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, , Recife, 2024.

1. Reforma do Ensino Médio. 2. Flexibilização profissional. 3. Profissionalidade docente. I. Ferraz,
Bruna Tarcilia, orient. II. Título

CDD

Sumário

INTRODUÇÃO.....	10
1 A REFORMA NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA 16	
1.1 um apanhado internacional das reformas empresariais da educação.....	17
1.2 A articulação política da reforma no Brasil.....	19
1.3 A reforma e o que o seu conteúdo altera.....	30
1.4 A reorganização curricular.....	34
2 A FLEXIBILIZAÇÃO PROFISSIONAL E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	44
2.1 Reformas educacionais e a profissionalidade docente.....	45
2.2 A docência de Sociologia e a atribuição das aulas do currículo flexibilizado.....	50
2.3 As estratégias de realocação da força de trabalho docente: o caso da implementação da reforma em Pernambuco.....	54
3 OS IMPACTOS DA FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO: ANALISANDO OS DISCURSOS DE QUEM LECIONA AS TRILHAS FORMATIVAS.....	61
3.1 A distribuição das trilhas formativas nas escolas estaduais em Recife.....	63
3.2 O discurso docente sobre o impacto das trilhas formativas na sua profissionalidade.....	65
3.2.1 A análise do discurso: questões relacionadas às disposições previstas em lei.....	70
3.2.2 A análise do discurso: questões relacionadas à atuação docente nos itinerários formativos.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
APÊNDICES.....	80
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	108

LISTA DE SIGLAS

EM – Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

EB – Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

FMI – Fundo Monetário Internacional

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PFL – Partido da Frente Liberal

DEM – Partido Democratas

Consed – Conselho Nacional de Secretários da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEEGP – Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano

Procentro – Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental

PEI – Programa de Educação Integral

EREMs – Escolas de Referência em Ensino Médio

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PSB – Partido Socialista Brasileiro

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PNE – Plano Nacional de Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INSE – Índice de Nível Socioeconômico

PEM – Projeto de Empreendedorismo

FGB – Formação Geral Básica

SEE-PE – Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco

EaD – Educação à distância

RESUMO

O Ensino médio (EM), que, a partir de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação de 1996 passa a compor a última etapa da Educação Básica (EB), se encontra – no momento de escrita deste trabalho – em um processo de transformação. As mudanças previstas pela Lei 13.415/17 para o ensino médio no Brasil têm se caracterizado de maneira semelhante àquelas ocorridas em outros países cujas políticas econômicas neoliberais produzem um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados no funcionamento empresarial. A reforma apresenta, ao mesmo tempo: (1) uma reorganização da formação geral para todos, ao transformar as disciplinas científicas em áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), *prevista para compor menos da metade da jornada escolar*, e (2) uma estratégia de flexibilização do currículo, com o propósito de alterar o modelo de ensino médio único para todos com a justificativa de “contemplar as diferenças culturais das diversas juventudes” ao instituir o ensino dos chamados itinerários formativos. O problema de pesquisa que guiou este trabalho se refere às consequências dessa reforma para a *profissionalidade docente* de quem leciona nesse novo modelo de EM, onde um número expressivo de profissionais passa a ter sua carga horária nas disciplinas científicas reduzida, enquanto têm diante de si uma profusão de unidades curriculares possíveis de serem atribuídas a quem delas necessitar para cumprir sua jornada de trabalho, *independente dos seus perfis de formação*. Nosso objetivo geral, portanto, foi, avaliar de que forma a profissionalidade docente é atravessada pelo ensino do currículo flexível, para tanto, o decompomos nos seguintes objetivos específicos: (1) contextualizar a implementação da reforma do ensino médio prevista na Lei 13.415/17 em Pernambuco; (2) identificar a distribuição das trilhas formativas nas escolas estaduais localizadas em Recife; e (3) analisar o discurso docente a respeito do impacto da atuação no currículo flexível para a profissionalidade. Enquanto pressupostos teóricos, partimos da discussão em torno da *profissionalidade docente*, sobretudo na contribuição que tal categoria tem para a compreensão de processos atravessados de contradições como o são as reformas educacionais, onde o uso retórico da profissionalidade que podem fazer as administrações para garantir algum tipo de lealdade dos docentes, divide espaço com valores ocupacionais reais que estão em consonância com características e necessidades de realização da função de docente. Em nosso percurso metodológico, buscamos em primeiro lugar, contextualizar o cenário de implementação da reforma do EM em Pernambuco, com base nas informações do Plano de Implementação da Reforma; em seguida, buscamos identificar como tem se dado a distribuição das turmas de trilhas formativas nas escolas estaduais em Recife, o que fizemos a partir de dados solicitados à Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco; e, por fim, utilizamos o método de coleta da entrevista semiestruturada com docentes de sociologia que hoje complementam sua jornada de trabalho com aulas das trilhas formativas, submetendo-as à análise do discurso tal qual está colocada por Orlandi (2005). Ficou evidenciado na nossa investigação que esse novo profissional *cujas qualificação é medida pelo seu grau de flexibilidade* não se resume, no âmbito da escola, à juventude em formação, mas, antes de tudo, está cada vez mais expresso já naqueles/as que formam, isto é, nos/as docentes.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Flexibilização profissional; Profissionalidade docente.

ABSTRACT

High school (EM), which, as of the 1996 Education Guidelines and Bases Law (LDB) became the last stage of Basic Education (EB), is – at the time of writing this paper – undergoing a process of transformation. The changes provided for by Law 13.415/17 for high school in Brazil have been characterized in a similar way to those that have occurred in other countries whose neoliberal economic policies produce a process of aligning school activities with the results expected in business operations. The reform presents, at the same time: (1) a reorganization of general education for all, by transforming scientific disciplines into areas of knowledge of the National Common Curricular Base (BNCC), expected to make up less than half of the school day, and (2) a strategy of curriculum flexibility, with the purpose of changing the single high school model for all with the justification of “considering the cultural differences of different youths” by establishing the teaching of the so-called formative itineraries. The research problem that guided this work refers to the consequences of this reform for the teaching professionalism of those who teach in this new EM model, where a significant number of professionals have their workload in scientific disciplines reduced, while having before them a profusion of curricular units that can be assigned to those who need them to fulfill their workday, regardless of their educational profiles. Our general objective, therefore, was to evaluate how the teaching professionalism is permeated by the teaching of the flexible curriculum, for this purpose, we broke it down into the following specific objectives: (1) Contextualize the implementation of the high school reform provided for in Law 13.415/17 in Pernambuco; (2) identify the distribution of formative paths in state schools located in Recife; and (3) analyze the teaching discourse regarding the impact of acting in the flexible curriculum for professionalism. As theoretical assumptions, we start from the discussion around teaching professionalism, especially in the contribution that this category has for the understanding of processes crossed by contradictions, such as educational reforms, where the rhetorical use of professionalism that administrations can make to ensure some kind of loyalty from teachers shares space with real occupational values that are in line with the characteristics and needs of performing the teaching function. In our methodological approach, we sought, first of all, to contextualize the implementation scenario of the EM reform in Pernambuco, based on information from the Reform Implementation Plan; then, we sought to identify how the distribution of formative track classes has been taking place in state schools in Recife, which we did based on data requested from the Pernambuco Department of Education and Sports; and, finally, we used the collection method of semi-structured interviews with sociology teachers who currently complement their workday with formative track classes, subjecting them to discourse analysis as proposed by Orlandi (2005). It was evident in our research that this new professional whose qualification is measured by his/her degree of flexibility is not limited, within the school environment, to young people in training, but, above all, is increasingly expressed in those who train, that is, in teachers.

Keywords: High School Reform; Professional flexibility; Teaching professionalism.

QUADROS E TABELAS

- 1 - Média das escolas de EM estaduais públicas no Ideb, no Brasil e em Pernambuco e por ano
- 2 - Modelo de divisão curricular adotado pela SEE-PE para as escolas de 3000h
- 3 - Tabela de turmas de eletivas realizadas nos 03 primeiros anos de implementação da reforma do ensino médio em Pernambuco
- 4 - Relação das trilhas formativas e número de escolas com cada trilha em Pernambuco
- 5 - Recorrência das trilhas formativas por escolas e turmas em Pernambuco
- 6 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa
- 7 - Quadro de respostas das entrevistas

Dedico este trabalho aos/as estudantes da primeira escola onde trabalhei, por me fazerem professor.

Agradecimentos

À mainha, por todas suas noites mal dormidas decorrentes de seu sacrifício pela educação pública e por minha criação.

À Dayane, companheira com quem divido as delícias e dores dessa vida, pelas privações que esse trabalho de pesquisa lhe causou direta e indiretamente.

Aos amigos e amigas, pela paciência que precisaram ter com minha constante indisponibilidade.

Aos estudantes secundaristas do nosso país, por sua resistência e coragem mesmo com tão pouca idade.

À Bruna, que orientou esse trabalho, por todo incentivo para que eu não desistisse nas inúmeras vezes em que a vida material se mostrou materialmente difícil.

Aos/às colegas de trabalho da assistência social, por toda ajuda que me deram na reta final da escrita da dissertação, sem vocês não teria sido possível.

Aos docentes, por lutarem no presente pelo nosso futuro.

A meus e minhas camaradas de todo o mundo, pela honestidade de não fingirem que o domínio burguês se baseia em outra coisa senão na exploração.

INTRODUÇÃO

*Me diz quem foi que inventou o analfabeto e ensinou o
alfabeto ao professor*

Chico Buarque em Almanaque

O Ensino médio (EM), que, a partir de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação de 1996 passa a compor a última etapa da Educação Básica (EB), se encontra – no momento de escrita da presente pesquisa – em um processo de transformação. Em 2017, durante o governo golpista de Michel Temer e com o Ministério da Educação (MEC) chefiado por Mendonça Filho, foi aprovado um marco legal desse processo, a Lei 13.415 – comumente chamada de “Lei do Novo ensino médio”. No entanto, a base textual da Lei se encontra na Medida Provisória (MP) 746 de 2016, instituída logo depois do *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff.

As mudanças previstas pela reforma no Brasil têm se caracterizado de maneira semelhante às aquelas ocorridas em outros países cujas políticas econômicas neoliberais produzem “um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial” (Freitas, 2018, p. 34). A essa conexão de elementos semelhantes nas reformas educacionais em diferentes países, tem-se dado os nomes de “reforma empresarial” (Ravitch, 2011); Movimento Global da Reforma Educacional (Sahlberg, 2011); e, ainda, uma terceira denominação advinda do campo da gestão, que chama este movimento de “nova gestão pública” (Ball e Youdell, 2007; Verger e Normand, 2015).

As consequências desse conjunto de reformas se fazem observáveis nos mais variados campos e temáticas da educação e têm sido objeto de estudos que passam pela discussão em torno da *concepção de educação* (Ferretti, 2018); *as consequências para o currículo* (Loveless, 2015, 2016, 2018; Polikoff, 2017); *os impactos para o prosseguimento da juventude nos níveis de educação subsequentes* (Harris e Larsen, 2018); *os efeitos sobre os/as estudantes deficientes* (Dudley-Marling e Baker, 2012); entre tantos outros.

A presente pesquisa visou contribuir para a investigação das consequências que a reforma apresenta para o campo da *profissionalidade docente*, tendo em vista as consequências que a implementação da Lei 13.415/17 tem para a função profissional dos/as trabalhadores/as docentes. O novo modelo curricular apresentado pela Lei, embora não seja o objeto direto de nosso estudo, aparece de maneira central por definir os novos parâmetros do que deve ser ensinado nas escolas que aderirem à reforma. Somado às alterações do currículo, a característica comum às reformas empresariais da educação de promoverem mecanismos de “responsabilização verticalizada” fazendo com que a noção de “profissional docente competente” esteja na ordem do dia.

O que passa a ser valorizado enquanto *competência profissional* é uma relação entre o saber, o saber-fazer e a autonomia dos professores voltada para a adaptabilidade desses profissionais frente aos “desafios do século para a sua profissão” que a reforma impõe com uma aparente inevitabilidade. A noção de um profissional competente difundida pela política oficial aqui se expressa como uma das maneiras da “profissionalidade” ser evocada de modo a encerrar o argumento, uma “exigência em relação aos professores como forma de obter sua colaboração e obediência em tempos de reformas” (Contreras, 2002, p. 72).

No entanto, embora os estudos sobre a profissionalidade docente ofereçam elementos importantes para a discussão de como esse é um conceito fundamental para se entender processos de reformas educacionais de maneira geral, é preciso também de iniciativas que investiguem a forma como tem se dado a relação do conceito com a reforma a partir da realidade empírica do atual processo em curso no Brasil. A partir do que a Lei da reforma prevê, a jornada escolar passa a ser ampliada para se tornar de tempo integral, no entanto, a parcela dessa jornada ampliada que será comum a todos os estudantes, e que até então era composta pelas disciplinas científicas tradicionais, passa a ser reduzida no decorrer dos três anos do Ensino Médio.

É importante ressaltarmos, no entanto, que a desigual distribuição de carga horária entre as diferentes disciplinas é um elemento historicamente presente na educação básica brasileira, portanto anterior à atual reforma do ensino médio. Desde a década de 1990, tem-se construído políticas curriculares que desenvolvem os preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e que têm produzido o histórico de supervalorização de disciplinas como língua portuguesa e matemática em detrimento das demais. Tal movimento vem no intuito de produzir uma aprendizagem voltada para as avaliações de larga escala, que avaliam fundamentalmente o domínio do idioma formal e de conhecimentos matemáticos, emparelhando os medidores de qualidade da educação brasileira aos parâmetros internacionais de organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Por um lado, a política de reforma que aqui avaliamos dá continuidade e desenvolve esse cenário de desigualdade de carga horária como fruto das avaliações de larga escala, sobretudo ao instituir língua portuguesa e matemática como as únicas obrigatórias nos três anos do EM e ao dispersar as disciplinas, através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em *áreas de conhecimento*. Certos estudos, inclusive, vão no sentido de investigar as consequências da reforma sobre esse aspecto (Corti; Travitzki; Ribeiro; e Carneiro, 2018). O que será objeto de nossa avaliação, no

entanto, é aquilo que a reforma apresenta de “inérito” para o conjunto do ensino médio no Brasil, a saber, o ensino de trilhas formativas.

Como forma de complementar a jornada escolar, passam a ser lecionadas nas escolas as *trilhas formativas*, que diferenciarão a formação dos estudantes a partir “de suas escolhas” e que, para tanto, se tratam de componentes curriculares com títulos diferentes e organizados por habilidades e competências praticamente irreconhecíveis aos/às professores/as (Corti; Goulart; Cássio; 2022). Esse processo tem produzido uma generalizada flexibilização da função docente, de forma que “professores/as com diversos perfis de formação podem assumir as mesmas trilhas formativas”, fenômeno do qual fiz parte e que inaugurou minha trajetória profissional.

Concluí minha licenciatura em 2020 e em 2021 passei a lecionar na rede Estadual da Paraíba. A escola na qual trabalhei havia aderido ao modelo da reforma naquele ano, e em sua placa de inauguração parafusada na parede do corredor principal podia-se ler:

GRUPO ESCOLAR **** **¹

Uma realização conjunta dos governos do Brasil e Estados Unidos da América do Norte através de convênio entre o Estado da Paraíba, SUDENE e USAID, dentro do programa

ALIANÇA PARA O PROGRESSO

Governador do Estado Dr. João Agripino Filho

Sec. da Educação e Cultura Monsenhor Manuel Vieira

Ampliado em Julho de 1966

Segundo funcionários, a escola não havia sido reformada desde então, estando com a mesma infraestrutura da inauguração – salvo as ocasiões em que o corpo docente se juntara e com economias próprias instalara ar-condicionado em duas das salas de aula. Durante o ano todo em que lá trabalhei a questão da “reforma da escola” era pauta de presença obrigatória em nossas reuniões que fazíamos por área de conhecimento e aquelas com todo o corpo docente, muito embora os responsáveis pela gestão não fossem os maiores entusiastas quando entrávamos no assunto. Apesar das insistências dos professores para que algum tipo de mudança na infraestrutura fosse realizada, o fato de que a escola não possuía sequer descargas no banheiro acabou não sendo o suficiente para que o repasse garantido às escolas que aderissem à reforma do ensino médio fosse aplicado, no caso da nossa, em sua infraestrutura, ainda que houvesse previsão legal para tanto (§3º

¹ Nome omitido, por referenciar episódios e pessoas cuja divulgação das identidades não foi por nós solicitada.

do art. 14 da Lei 13.415/17).

Por outro lado, outras aplicações do repasse como os significativos acréscimos na remuneração dos/as docentes não faltaram e acabaram funcionando, até certo ponto, como amortecimento das demandas que vinham acontecendo por infraestrutura, ainda que constassem na folha de pagamento como “bolsas e benefícios” e acabassem não entrando no vencimento. Esse último detalhe não soa estranho quando lembramos que o repasse previsto no Programa de Fomento tem a validade máxima de 10 anos, deixando incerta a origem dos recursos necessários para manter o novo modelo de ensino médio nas escolas após esse tempo, dentro dos quais estará a remuneração do quadro docente.

Durante o ano letivo percebi uma adesão quase inquestionável ao novo arranjo curricular por parte dos professores, sobretudo com a professora de Geografia com quem realizava semanalmente as “reuniões da área de humanas” e que me contava, com a certeza de quem adquiriu uma verdade, que “no novo modelo, sobretudo de forma virtual, só não aprende quem não quer” – havíamos apenas nós dois nessas reuniões da área de humanas, uma vez que quando entrei na escola não havia professores de história nem de filosofia, condição que durou todo o ano de 2021.

No entanto, o entusiasmo visível em muitos dos docentes pelas “disciplinas flexíveis” que “construíam o protagonismo” e representavam a maior parte de nossa carga horária (com exceção das cargas horárias de Língua portuguesa e Matemática) dividia espaço constantemente com uma intensa troca entre nós de angústias e dúvidas sobre o que significavam e como deviam ser utilizados os inúmeros novos instrumentos que chegavam da Secretaria com o intuito de “organizar a implementação da reforma”, sobretudo aqueles que acabavam cumprindo o papel de cartilhas e materiais didáticos. Esses últimos se tornavam ferramentas de trabalho aparentemente tão necessárias a quem estava lecionando componentes curriculares absolutamente inéditos e irreconhecíveis quanto o é para o entregador de delivery, por exemplo, o app da plataforma.

As contradições com as quais me deparei primeiro pela experiência vivida como professor das trilhas formativas, a despeito de ser nomeado para o cargo enquanto licenciado em Ciências Sociais, e depois, ao retornar para Pernambuco, pelo exercício intelectual de investigação científica que desenvolvo nesse projeto – na companhia da minha orientadora Prof.^a Dr.^a Bruna Tarcília Ferraz – se convergem no problema de pesquisa: “quais os impactos da atual reforma do ensino médio na profissionalidade docente?”. Nosso objetivo geral, portanto, foi *avaliar de que forma a*

profissionalidade docente é atravessada pela atuação profissional nas trilhas formativas no contexto do novo EM. Para tanto, o decompomos nos seguintes objetivos específicos: **(1)** contextualizar a implementação da reforma do ensino médio em Pernambuco; **(2)** identificar a distribuição das trilhas formativas nas escolas estaduais localizadas em Recife; e **(3)** analisar o discurso docente a respeito da atuação nas trilhas formativas.

A presente proposta de pesquisa se encontra estruturada em três partes: no primeiro momento, tratamos de definir a reforma neoliberal da educação básica na sua relação com o processo de reformas educacionais a nível internacional, passando pela construção da articulação em nosso país e, finalmente, delimitando o que seu conteúdo altera. No segundo item, tratamos da relação da atual reforma com o referencial teórico da profissionalidade docente, sobretudo a partir dos que a compreendem como elemento central na construção de reformas educacionais. No terceiro e último item, expomos nossas considerações metodológicas; as categorias a partir das quais investigaremos o objeto; as ferramentas e os métodos de análise. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

Essa é uma pesquisa que visa tornar a mais recente reforma da educação básica em objeto de estudo científico, elencando, sobretudo, as contradições desse processo que, na primeira vista, podem não se encontrar como facilmente observáveis. Em meio às justificativas e propostas dos reformadores não encontramos preocupações em torno das consequências desse modelo de reforma sobre a profissionalidade de quem leciona, o que implica em transformações tanto para a atuação profissional dos que já atuam no presente assim como para a formação de novos quadros da profissão. Além dessa relevância social, elencamos também uma de natureza acadêmica, visto a pertinência do nosso recorte específico (a profissionalidade docente) para a compreensão do movimento de reformas neoliberais da educação no seu conjunto, somando-se aos esforços de avanço científico da área.

A REFORMA NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Assim, todos, juntos, continuavam a sua vida cotidiana, cada um a seu modo, com ou sem reflexão; tudo parecia seguir o seu rumo habitual como em situações extremas, nas quais tudo está em jogo, e a vida continua como se nada acontecesse.

Goethe (Afinidades Eletivas)

1.1 Um apanhado internacional das reformas empresariais da educação

Desde o desuso das políticas econômicas de Estado de bem-estar social que, diga-se de passagem, ficaram restritas em sua maioria aos países de capitalismo central, a ascensão das políticas econômicas fundamentadas nas formulações teóricas do neoliberalismo retomam, sobretudo a partir da década de 1970, a expansão da forma de se produzir e circular riquezas e serviços a partir do paradigma da *mercadoria*. Os “serviços que fornecem educação”, por sua vez, não escapam a essa dinâmica que, por meio de amplas políticas públicas, posiciona o Estado como impulsionador dos mecanismos legais e práticos da regulação das sociedades por meio das “leis de mercado”. Como efeito, se estabelece “um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial” (FREITAS, 2018, p. 34).

As consequências dessa dinâmica de produção para as realidades educativas têm sido vistas nos mais variados níveis de abstração: nos movimentos por bases comuns que alinham os currículos aos parâmetros das avaliações de larga escala; nas propostas dos modelos de *vouchers* distribuídos pelos Estados para que os pais “escolham” no mercado as escolas de seus filhos; na concorrência entre essas escolas para oferecerem melhores resultados nas avaliações e, por consequência, se mostrarem como mais atraentes aos pais; na formação de consultorias privadas que, por meio de concessões, fornecem o “modelo administrativo mais eficiente” para as escolas alcançarem os resultados; nas inúmeras alterações nas relações de trabalho dentro das escolas que visam “cortar gastos e maximizar lucros”; entre tantas outras sobre as quais poderíamos nos demorar.

Freitas (2018) distingue três diferentes maneiras de sistematizar e denominar todo esse processo:

Uma, vinda da tradição estadunidense, o denomina [o movimento das reformas] de “reforma empresarial” (Ravitch, 2011). A outra é uma formulação que procura ressaltar sua amplitude internacional, chamando-o de Movimento Global da Reforma Educacional (Sahlberg, 2011). Há ainda uma terceira denominação advinda do campo da gestão, que chama este movimento de “nova gestão pública” (Ball e Youdell, 2007; Verger e Normand, 2015).

As primeiras manifestações desse processo nos Estados Unidos culminam, em 1983, no relatório *A Nation at Risk - the Imperative for Educational Reform*, que visava um convencimento público de que haveria uma *urgência* da reforma empresarial da educação em território estadunidense. A

estreia formal enquanto política pública, no entanto, viria a acontecer no estado do Texas com G. W. Bush – usado como exemplo de sucesso para generalizá-lo no país posteriormente (FREITAS, 2018, p. 37). Àquela altura, a crise cíclica do sistema capitalista estava relacionada sobretudo à desvalorização do dólar e da produção de petróleo, o que produziu mudanças políticas que visaram reorganizar as dinâmicas de hegemonia do poder estadunidense perante os demais Estados capitalistas centrais e as periferias do sistema. Dentre tais mudanças, observou-se uma forte articulação de atores políticos conservadores e liberais em torno de radicais transformações na condução de políticas educacionais.

Inicialmente, os impactos foram sentidos na educação superior: cortes de subsídios para as universidades – sobretudo para os cursos de Artes, Ciências Sociais e Humanidades – ataques à expansão do acesso ao Ensino Superior, substituição dos quadros de docentes efetivos por contratos temporários, e perseguição política a funcionários abertamente marxistas (ARONOWITZ; GIROUX, 1986). Somado a isto, as mudanças também se fizeram sentir no Ensino Fundamental e Ensino Médio, a escola passou a ser entendida não mais como espaço de formação para uma sociedade industrializada e de dinâmica estável, mas como formadora de sujeitos voltados para a rápida adaptabilidade às transformações tecnológicas do novo mundo produtivo que se desenhava, para tanto, inicia-se um processo de espelhar nas escolas a dinâmica de gerenciamento empresarial.

Uma outra característica desse movimento global reformador que insere as escolas no livre mercado é a restrição das propostas “às variáveis intraescolares”, secundarizando as variáveis “extraescolares”, como, por exemplo, os impactos que as condições socioeconômicas dos/as estudantes têm na sua educação. A partir desse entendimento de que as escolas são, cada qual, unidades autosuficientes, os problemas educacionais passam a ser entendidos como problemas unicamente de gestão, corrigidos pela identificação dos responsáveis (escolas e professores/as).

As articulações políticas em torno de elementos que, mais adiante, apareceriam na realidade brasileira se fizeram presentes no movimento reformador estadunidense. As figuras e entidades do Brasil, sobretudo as empresariais, que, por exemplo, organizariam a aprovação BNCC em nosso país se firmaram enquanto defensores do Common Core (Núcleo Comum), programa que redefine o currículo padronizado durante a reforma da educação nacional do governo Obama (Macedo, 2014). Além dos Estados Unidos, Freitas (2018) cita também o Chile como um dos principais locais de desenvolvimento da reforma empresarial da educação. A partir do assassinato do então presidente chileno Allende com o golpe que inicia em 1973 a ditadura de Pinochet, os “Chicago Boys”

(economistas treinados na Universidade de Chicago) participam ativamente no planejamento econômico do novo regime, entre eles James Buchanan, um dos principais agitadores das propostas neoliberais para a educação nos Estados Unidos.

Considerar o movimento das reformas nesses primeiros países de experiência neoliberal – entre os quais também podemos considerar a Inglaterra durante o governo Thatcher – nos fornece elementos para observarmos o fenômeno de maneira mais desenvolvida, cuja importância está em que “a partir dele, pode-se observar melhor a sua dinâmica, constituição e formas que o caracterizam. Isso, no entanto, não implica afirmar que tais aspectos se repetirão de maneira idêntica em outros países, pois tais processos são imersos em contradições locais e resistência” (FREITAS, 2018, p. 41).

Esse processo de dimensões internacionais de reformas educacionais a partir do modelo de gestão neoliberal se insere nas agendas de políticas públicas dos diversos países a partir das dinâmicas de articulações políticas próprias de cada Estado. No caso brasileiro, por exemplo, a defesa da reforma se articula com o histórico de fortalecimento dos institutos privados de educação profissionalizante, como se verifica na fala de João Batista Araujo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto e escolhido por nós aqui como um porta-voz da burguesia educacional brasileira:

A reforma do Ensino Médio vem também em boa hora para as combalidas finanças dos Estados e sua proverbial dificuldade de administrar gigantescas redes de ensino. Imaginemos uma situação em que o Sistema S e outras escolas especializadas ofereçam Ensino Médio técnico de excepcional qualidade para 50% dos jovens de 15 a 17 anos (Revista Valor Econômico, 2016).

Nos deteremos a partir de então como, no Brasil, tem se dado a correlação de forças em torno da expansão mercantil sobre o terreno da educação básica pública, expansão que necessita do Estado como impulsionador ao passo que busca lhe atribuir o papel de provedor de recursos públicos, sem que deles seja gestor (FREITAS, 2018).

1.2 A articulação política da reforma no Brasil

Diversas políticas públicas foram articuladas em torno dos anos que compõem o EM desde que essa etapa passou a fazer parte, junto com a educação infantil e o ensino fundamental, da chamada Educação Básica, regulada pela LDB. A disputa pela “identidade” da etapa de ensino que se

encontra entre o ensino fundamental e o ensino superior se expressa em cada processo de elaboração, articulação e de resistência a essas políticas públicas, sobretudo naquelas que foram gestadas com a participação da sociedade civil e com debate crítico de cada ação proposta (GONÇALVES, 2017).

A articulação política da atual reforma do EM, no entanto, tem seguido, desde seu início, sem diálogo com setores populares e demais entidades que têm se colocado como críticas a ela. Como veremos mais adiante, uma das características da atual reforma é seu foco nas avaliações de larga escala, essas, por sua vez, estão articuladas com um movimento pelas “referências nacionais curriculares”, introduzido no final da década de 1990 pela coalização de centro-direita entre o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o então Partido da Frente Liberal (PFL), atualmente denominado Partido Democratas (DEM), movimento esse que resultaria nos Parâmetros Curriculares Nacionais (FREITAS, 2018). O reaparecimento de quadros que compuseram as equipes dessa coalizão – assim como a defesa irrestrita do empresariado capitalista no que diz respeito ao modelo da atual reforma – expressa, na verdade, uma retomada da agenda neoliberal que havia se acelerado com a reabertura política e econômica do Brasil dos anos 1990 e perdido velocidade, em determinados setores da administração pública a partir de 2003, com os governos do PT.

Em 22 de setembro de 2016, vinte e dois dias após o impeachment da então presidenta Dilma Rousseff e da consolidação de um Golpe civil, jurídico e midiático que marca o início do governo golpista de Michel Temer, a MP 746 sinalizava a reformulação do EM que se segue desde então. Em paralelo com o desenho das reformas trabalhista e da previdência, a MP anunciava o alinhamento das políticas educacionais ao aprofundamento das reformas neoliberais no país, sobrepondo também a gestão da educação básica à lógica mercantil e concorrencial. Dessa forma, o artifício da MP permitiu que não se desse diálogo e discussão em torno da proposta, visto seu efeito imediato, precisando ser aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias.

Em um momento posterior, trataremos em mais detalhes dos elementos modificados pela reforma. Para o nível de exposição em que nos encontramos, é suficiente sabermos que aquilo que a MP informava sobre o que seria o novo modelo curricular, estava de acordo com uma proposta já apresentada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) ao MEC através de uma Carta de Princípios. Este documento foi elaborado a partir de resultados de dois estudos realizados pelo próprio Consed com parcerias privadas a respeito do currículo do EM e maneiras de

“flexibilizá-lo”.

Além disso, a esse posicionamento do Conselho de Secretários favorável à reforma, logo se somaria a defesa daquilo que viria a ser a BNCC, uma vez que Eduardo Deschamps, então presidente do Consed, seria indicado e assumiria a presidência do Conselho Nacional de Educação (CNE), o órgão responsável por aprovar a Base. Começamos a identificar, a nível nacional, a articulação política entre o Ministério da Educação, órgãos como o Consed e o CNE e o setor empresarial (GONÇALVES, 2017).

Houve no estado de Pernambuco, desde a década de 1990, um movimento de reformulação do ensino médio que acelerou progressivamente a “complexificação dos marcos fronteiriços entre a esfera pública e privada” (DOURADO, 2009, p.11), complexificação pernambucana essa que viria a embasar posteriormente a reforma do ensino médio a nível nacional. Lima e Gomes (2022), pontuam como o processo de pensar uma pedagogia eficaz, articulada a uma gestão comprometida com resultados e em parceria com grupos empresariais (como o Gerdau e Philips do Brasil) passou a ser observada a partir da gestão do então governador de Pernambuco Jarbas Vasconcelos (MDB/1998-2006) que, a partir de 1998 implanta o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP).

O projeto-piloto que visava a reestruturação física do prédio; implantação de um novo modelo de gestão administrativa e pedagógica; e ampliação da carga horária logo seria expandido a partir da criação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro) (LIMA e GOMES, 2022). Essa expansão também foi acompanhada, durante o primeiro mandato do governador Eduardo Campos (PSB/2007-2010) e nos dois governos de Paulo Câmara (PSB/2015-2022) pela criação do Programa de Educação Integral (PEI), por meio da Lei Complementar nº 125/2008. A partir de então, os antigos CEEGPs são transformados em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs).

Tal modelo de escola se mostrou alinhado aos parâmetros das metas internacionais de aprendizado que medem a performance em matemática e língua portuguesa. Dessa forma, a sua expansão em Pernambuco passou a ser percebida, por exemplo, através da elevação da média do estado em um dos medidores dessa performance, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e que se vê no gráfico a seguir:

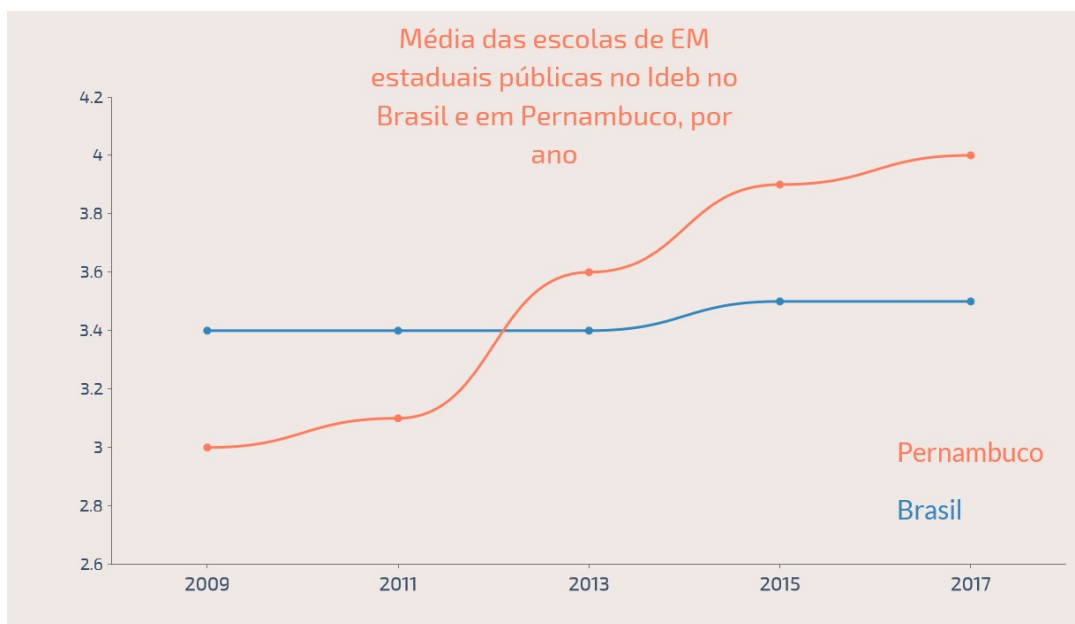


Figura 1 Formulação própria a partir de dados do MEC/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Dessa maneira, a implementação da gestão administrativa e pedagógica das escolas de tempo integral em Pernambuco demonstravam oferecer um modelo mais alinhado aos propósitos das avaliações de larga escala que instituem a hipervalorização do ensino da língua formal e de conhecimentos matemáticos em detrimento das demais áreas de formação educacional.

Esse breve apanhado, nos demonstra as transformações nas políticas educacionais em Pernambuco que “resultaram numa espécie de projeto-piloto que foi, posteriormente, incorporado pela equipe do então ministro da educação, Mendonça Filho (DEM), e tomado como base para a atual reforma do ensino médio” (LIMA e GOMES, 2022, p. 6). Não soa estranho, portanto, que o que hoje se atribui à atual reforma como uma produção de “deslocamento das finalidades educacionais da formação humana em suas múltiplas dimensões para a mensuração excessiva centrada em modelos administrativos das organizações privadas” (Benittes, 2014, p.8) já tenha sido apontado como o resultado das escolhas feitas em Pernambuco, anos antes da reforma nacional.

O lugar assumido também por figuras como Maria Helena Guimarães de Castro nos ajuda a compreender como o ano de 2016 pode ser considerado uma retomada do liberalismo econômico frente a um certo desenvolvimentismo dos governos petistas (BERRINGER, 2015)². Tendo atuado

² Freitas (2018) aponta que, embora a discussão sobre as continuidades e/ou rupturas da coalização petista de 2003

no governo do PSDB/PFL no final dos anos 1990, ela se torna, no ano do impeachment, a secretária executiva do MEC, atuando, em adição à implementação da reforma, na defesa da cobrança de mensalidades nas universidades e institutos federais.

É importante lembrar que a MP 746/16, no entanto, não inicia a articulação governamental em torno do modelo proposto pela reforma. Como lembra Ferretti (2016; 2018), “a intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que, há tempos, inclusive nos governos do PT, vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses” acabou por resultar, nos idos 2013, no Projeto de Lei 6.840, que já previa alterações que serão encontradas na política da reforma aqui avaliada, sobretudo no que diz respeito às trilhas formativas.

Outro fato, também ocorrido em 2016, demonstra que, logo após o impeachment de Dilma Rousseff, a correlação de forças governamentais e empresariais desejava o aligeiramento da implementação da reforma: em 10 de outubro – apenas 18 dias após o *anúncio* da MP, e, por isso, sem que ela tivesse sido sequer analisada pelo Congresso Nacional para ser ou não convertida em Lei – o Ministério da Educação, através da Portaria n. 1.145 (BRASIL, 2016), instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, essa que viria a ser a forma de oferta do EM a partir de então.

A partir do posicionamento oficial do governo brasileiro, o anúncio da reforma contou com o documento Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC, assinado pelo então ministro da Educação Mendonça Filho e que tinha o objetivo de apresentar uma justificativa para as mudanças previstas pela reforma. Os motivos destacados são “a baixa qualidade do ensino médio ofertado no país”, tendo em vista os resultados das avaliações padronizadas, e “os altos índices de abandono e reprovação”, justificativa essa que tem se feito presente, inclusive, nas diversas propagandas do governo veiculadas nas redes sociais através de seus perfis oficiais e nas propagandas do horário comercial da rede televisiva, sob as condições previstas pelo art. 10 da Lei 13.415/17.

Como veremos em um momento posterior, são duas justificativas que se conectam, respectivamente, às duas novas composições curriculares trazidas pela reforma, a saber, a BNCC

em relação aos governos PSDB/PFL anteriores seja “matéria aberta a exame”, uma vez que a “nova direita” neoliberal disputou os rumos da educação brasileira por dentro e por fora do governo também entre 2003-2016, pode-se dizer que, ao menos, “a coalização petista não foi uma linha nem reta e nem célere em direção à reforma empresarial” nos termos que essa vinha sendo sinalizada e construída.

(ligada à supervalorização de uma preparação para os testes padronizados) e as trilhas formativas (anunciadas pelo Governo como a “adequação do currículo às diversas realidades dos/as estudantes”, que, a partir de então, deixariam de evadir por “sentirem interesse na escola”). Por hora, vale nos demorarmos nos argumentos da Exposição de Motivos pois apresentam inconsistências que nos dão a oportunidade de evidenciar as elaborações teóricas e as ações políticas contrárias à reforma.

Neste documento, é afirmado que “apenas 58% dos jovens estão na escola na idade certa”, sem um maior aprofundamento das possíveis causas desse cenário, o MEC deduz que ele advém de um “generalizado desinteresse da juventude pela forma como o EM vinha sendo ofertado”, reformulá-lo, portanto, teria como estratégia “apresentar um modelo de EM atraente, a fim de resolver a defasagem escolar”.

Na ocasião do documento de justificativas havia apenas 03 anos que o Ensino médio tinha se tornado uma etapa obrigatória da educação, o que se deu a partir da Lei 12.796, que alterou o art. 4 da LDB e definiu a obrigatoriedade dos 04 aos 17 anos de idade. Este dado não poderia ter sido desconsiderado ao se discutir a defasagem escolar, uma vez que revela o quão recente é qualquer tentativa de universalização dessa etapa, sobretudo na data da MP que deu origem à Lei da reforma (GONÇALVES, 2017). Para citarmos outro fenômeno ausente na justificativa oficial do governo que também está atrelado à defasagem escolar, poderíamos lembrar da necessidade que parte da população jovem em idade de cursar o EM tem de trabalhar, uma vez que pertencem às famílias da classe trabalhadora mais precarizada.

São ignorados também pelo MEC em sua elaboração de justificativas os resultados de estudos que apontam como causas frequentes do abandono escolar a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola (VOLPI, 2014).

Assim, a defasagem constatada, se cientificamente corroborada, exigiria de quem a usasse como justificativa para a Reforma o reconhecimento de que não se pode explicar tudo a partir do mero (des)interesse dos jovens. No entanto, ainda que tomássemos o argumento do (des)interesse pelo modelo ofertado como suficiente para a implementação da reforma, um dado logo nos saltaria aos olhos: diante da MP, houve uma ampla resistência à reforma nas universidades, nas entidades e associações da área, *bem como nas escolas de ensino médio* (GONÇALVES, 2017).

Em matéria publicada no dia 30 de março de 2023, no *Le Monde Diplomatique Brasil*, Antonia Malta Campos divulgou dados referentes a uma pesquisa realizada na época da MP em parceria com o pesquisador Márcio Moretto Ribeiro, na qual foram feitas entrevistas com estudantes secundaristas a respeito de como eles/as estavam compreendendo o modelo da Reforma. A partir das entrevistas, pôde-se observar que os estudantes faziam oposição à MP a partir de uma leitura e estudo do texto desta. Ao considerarem a reforma como “desastrosa”, tais estudantes elencaram as suas consequências e os principais interessados nela com base no que, de fato, estava previsto textualmente.

As colocações dos secundaristas obtidas nessa pesquisa podem ser agrupadas em, pelo menos, três eixos: (1) a “incompatibilidade do modelo de tempo integral com a realidade da maioria das escolas e dos estudantes”, estando aquelas necessitadas de infraestrutura, merenda e quadro completo de professores para uma dinâmica de maior jornada escolar, e aqueles sem a possibilidade de seguirem os estudos nesse formato de escola, uma vez que precisam trabalhar em um dos turnos durante o dia; assim como (2) as críticas ao currículo demonstram que os estudantes “sabiam que perderiam não apenas conteúdo, mas oportunidades de conhecimento e aprofundamento”, sobretudo no cenário em que disciplinas seriam ministradas por professores sem a formação necessária; e, finalmente, (3) demonstravam entendimento não só das consequências da Reforma mas também dos interesses dos atores responsáveis por ela, aquilo que hoje, sete anos após o início desse processo, já é evidenciado por estudos científicos como a produção de um verdadeiro “apartheid social na educação” (Moraes, 2022, Sisto, 2022, REPU, 2022).

Soam como proféticas as falas dos/as estudantes quando esses diziam que “eles [os reformadores] representavam as grandes empresas, o pessoal que tá lá no topo” e ironicamente perguntavam “pra que auxiliar um aluno pra ter um curso superior? Se ele pode sempre ter o técnico e sempre ser o empregado”. É importante ressaltar que na forma como a reforma se apresentava na MP as disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia deixariam totalmente de fazer parte do arranjo curricular. Este elemento, apontado pelos/as estudantes àquela altura, foi apenas parcialmente revisto no documento final, ficando a presença dessas disciplinas não mais garantida para os 03 anos do ensino médio, além de terem seus conteúdos “diluídos”.

Na mesma matéria para o *Le Monde*, Campos (2023) lembra que tal posicionamento estudantil contrário à Reforma acabou por organizar, sobretudo a partir do segundo semestre de 2016, uma

série de ocupações secundaristas, das quais ela cita as 850 escolas ocupadas no Paraná, 150 em Minas Gerais e 60 no Espírito Santo. O embate em torno desse processo – que extrapolou as unidades escolares e alcançou universidades e núcleos de formação – acabou por tomar dimensões nacionais, com múltiplas especificidades em cada estado, município e território³, foi e continua sendo documentado em diversos estudos (Ribeiro e Pulino, 2019; Alvim e Rodrigues, 2017; Corti, Corrochano e Silva, 2016) e produções audiovisuais de documentários como o “BORA OCUPAR”, “A Escola É Nossa!” e “Escolas Ocupadas – a verdadeira reorganização”.

Muito embora a onda de ocupações escolares de 2016 seja hoje, em grande parte, atribuída a uma luta mais abrangente e genérica “contra o golpe”, parece necessário que evidenciemos a partir de que trincheira e com quais reivindicações isso se deu: se tratou de um movimento hegemonicamente secundarista com propostas para a educação brasileira e com um posicionamento transparente de oposição à Reforma do EM indicada na Medida Provisória 746 e “justificada” na Exposição de Motivos do MEC.

A resposta do Estado brasileiro – o mesmo que propunha a Reforma do EM dizendo preocupar-se com o “interesse da juventude” – pôde ser vista nas reintegrações de posse, como as aplicadas em algumas das principais escolas de Curitiba para que fossem compulsoriamente desocupadas, assim como na intimidação através do exército, como foi o caso da Escola Municipal Nilo Pereira, localizada na zona norte de Recife, capital pernambucana. Dessa maneira, tanto o desejo expresso dos estudantes de que a MP não se convertesse em Lei, assim como as ações de repressão contra os secundaristas que ocuparam as escolas, sobretudo a partir do segundo semestre de 2016, demonstraram que não era o interesse de quem estuda no EM sobre o que deveria ou não ser essa etapa de ensino que orientava o Estado brasileiro na implementação da atual reforma. Esses fatos contribuem para contradizer as justificativas do MEC no campo empírico, no entanto, podemos observar elementos suficientes para também fazê-lo no campo lógico, para tanto, lembramos do estudo de Bastos (2017) a respeito dos impactos da política econômica global sobre a educação básica pública.

Em um item específico, esse autor faz uma discussão sobre como avanços metodológicos da teoria social têm demonstrado uma crescente concentração de poder econômico e político no nosso tempo presente. A partir disso, ele verifica que as abordagens teóricas utilizadas pelos neoliberais diante

3 Devemos ressaltar que tais especificidades se expressaram nas formas como cada unidade escolar ocupada demandava não apenas a pauta comum da oposição à Reforma, mas também reivindicações referentes às condições locais de gestão, infraestrutura, desvio no fornecimento de merenda, etc.

desse fato revela (implícita e explicitamente) uma escolha que produz uma “esterilização da capacidade analítica do modelo teórico empregado” por eles.

Tal esterilização deriva do fato da produção intelectual neoliberal se apoiar em uma análise dos “agentes individuais” (consumidores, empresas, indivíduos, etc) que até chega a possuir uma consistência interna, mas que falha ao tentar “agregar os casos individuais em uma teoria geral”. Se baseiam, portanto, em uma “teoria de como os mercados e as economias se comportam que era estritamente verdadeira apenas para indivíduos isolados, mas era falsa para os mercados e as economias em si” (KEEN, 2001).

Ao tentar justificar as premissas da reforma elaborada a partir de pesquisas do setor empresarial – e amplamente defendida pelos empresários capitalistas, articuladores políticos e formuladores teóricos neoliberais – o MEC, enquanto órgão governamental incorre na mesma “esterilização da capacidade analítica” do fenômeno que lhe cabe, a saber, o modelo de ensino médio. Como vimos, a Exposição de Motivos explica a defasagem escolar como que produto do (des)interesse dos/as jovens pelo modelo ofertado, posicionando no indivíduo-estudante e na sua “liberdade de escolha individual” a ação política reformadora, sem, entretanto, demonstrar como pretendia “agregar os casos individuais das escolhas” em uma articulada ação por sobre toda uma etapa educacional com as dimensões que tem o ensino médio no Brasil que, em 2016, contava com 28.354 unidades escolares (IBGE, 2023).

Ao tratarmos de forma mais detalhada a composição curricular relacionada à “escolha individual” – as trilhas formativas – veremos como as contribuições de estudos desenvolvidos no campo da avaliação de processos e de impactos (Figueiredo e Figueiredo, 1986) oferecem ferramentas de análise úteis à nossa investigação. Nesse ponto, trataremos como essa estratégia de gerir as unidades escolares, os estudantes e professores como elementos individuais regidos pela *oferta e demanda* que “se autorregula” tem, na verdade e sem surpresas, induzido intensas desigualdades escolares e sociais (REPU, 2022).

Dessa maneira, a Exposição de Motivos da Reforma decepcionaria aqueles que olhassem para uma política pública com a dimensão de uma reforma educacional esperando que ela estivesse amplamente apoiada no conhecimento científico das áreas competentes para analisar as realidades por ela tocadas, sobretudo quando esta política já se encontra na etapa de divulgação pública de sua proposta e justificativa.

Ainda na etapa da MP, surge para nós as declarações públicas do empresariado da educação sobre os *seus* interesses na reforma. Vemos que as justificativas dadas por essa classe revelam saberem muito bem como se posicionam nessa correlação de forças com o Estado no processo de enriquecimento de seus negócios, sobretudo na gerência da matéria-prima força de trabalho/mão de obra. Tenham eles investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas (MARX, 1867), não altera em nada a consciência que têm desses interesses.

Como mostra Costa (2023), a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), antes mesmo da aprovação da Lei 13.415/17 e através da resolução 5.508/2017, implementou em algumas escolas do estado do Rio de Janeiro um curso de referência cujo currículo “foi concebido em clara sintonia com a ‘reforma’ do EM e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[...] com horário integral, disciplinas divididas por áreas, e um núcleo articulador voltado ao desenvolvimento de competências (socioemocionais)”.

Atualmente o curso funciona em 150 escolas e ainda serve de referência para a implementação da “reforma”, passando a ser chamado, a partir de 2019, de Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo. Aqui chamamos atenção para a forma como essa mudança no nome acaba por tornar transparente o que orienta a neoliberalização do ensino médio nas sociedades onde o modo de produção capitalista é hegemônico: submeter o processo formativo vivido nas escolas a uma capacitação própria da atual teoria da gestão empresarial, essa que é voltada para a produção de uma força de trabalho altamente adaptável/flexível, que contará com pouca seguridade social e de compreensão individualizada sobre as questões do mundo social que lhe rodeia.

Ao passarmos das esferas das justificativas governamentais – carregadas do formalismo republicano e que, como vimos, tem até aqui carecido de cientificidade em sua defesa da política pública alvo de nossa avaliação – e adentrarmos no mundo empresarial, o interesse em “resolver a defasagem” logo se submete, sem rodeios, à doutrina da “maximização de lucro e minimização de custos”.

Dessa maneira, o argumento dos capitalistas educacionais é que a atual reforma deveria ser defendida não por princípios humanistas, defesa essa necessária à formalidade da imagem pública do Governo, mas por se tratar de uma reforma que prevê um enquadramento dos parâmetros de qualidade da educação brasileira às orientações de organismos internacionais. Além disso, ela também instrumentalizaria a função primária da escola pública a partir do princípio da produção de

mão de obra, transformando as várias instâncias escolares em lucrativos segmentos de mercado.

Quando lembramos da naturalidade com a qual a classe capitalista no Brasil conviveu com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação até que esses fossem empecilhos para a taxa de acumulação de sua riqueza, (FREITAS, 2014), não fica difícil perceber que a fala de João Batista Araujo e Oliveira à Revista Valor Econômico – já citado aqui como um porta-voz dos capitalistas educacionais – expressa uma preocupação da mesma natureza:

Essa MP [a de n. 746] significa igualmente o reencontro com a economia. Nos EUA, pouco mais de 50% da força de trabalho tem algum tipo de curso pós-secundário. Não existe nenhuma economia capaz de oferecer emprego de nível superior para 100% de sua população. Na maioria, entre 40 a 50% da força de trabalho possui uma formação profissional adequada em nível médio. No Brasil temos apenas 8% de alunos matriculados em cursos médios técnicos e menos de 15% da força do trabalho com formação profissional, o que está associado à baixa produtividade da nossa mão-de-obra.

E complementa, com uma sentença que termina de revelar seus interesses: “Para a reforma virar realidade é fundamental o envolvimento do Sistema S e do setor privado na aprovação dessa legislação e na sua implementação”.

O sr. João Batista acaba por se parecer com aquele dogmático personagem que, “estando certo dia num congresso mundial para discutir economia, argumentou em favor de mais trabalho; mais empenho; mais esforço; mais controle; e mais-valia, falou de polos industriais; de energia, e demonstrou de mil maneiras como que um país crescia”⁴. Tratemos de dar a ele, então, o mesmo fim do personagem⁵: Enfatizamos a qualidade de “dogmático” pois é pela “crença nas teses do liberalismo e na dinâmica empresarial que se baseiam, e não na ciência” (FREITAS, 2018). Notemos que, embora o empresário da educação afirme que “nenhuma economia é capaz de oferecer emprego de nível superior para toda população” não explicita por meio de quais estudos que relacionem “o avanço do ensino superior” e o “desemprego” está fundamentado - para citar

4 Referência à música “um sonho” de Gilberto Gil (1992), onde o eu-lírico diz ter sonhado ser um defensor, em pleno congresso mundial, dos preceitos presentes nas políticas econômicas neoliberais como “arrocho salarial”, “austeridade fiscal”, e “intensificação das jornadas de trabalho” e ainda o fazia “estando certo de que tudo que dizia representava a verdade”.

5 O eu-lírico “demonstra” também, a partir de “estatísticas e gráficos”, os “maléficos efeitos da teoria do lazer, do descanso, da ampliação do espaço cultural e da poesia”, mas percebe, antes de acordar do sonho, que fizera tudo isso estando nu. Assim como Gil fez pela música, propomos fazer pela investigação científica o desnudamento (ou, se preferirem, a exposição) dos elementos em torno da reforma de maneira geral, e dos seus efeitos para a profissionalidade docente em específico.

apenas duas variáveis. Se acaso o fizesse, ele precisaria abordar elementos relacionados a esse problema que são justamente frutos da expansão do setor privado, essa que é justamente a sua proposta.

Assim, ele esquivava-se de questões fundamentais para quem se propõe a debater a temática, das quais poderíamos citar “qual a finalidade e quem se beneficia de um modo de produção cuja formação educacional limita-se ao processo de produção de mão-de-obra?” ou mesmo “porque se deveria conceder à classe capitalista a propriedade privada das instituições de formação técnica e profissional, dando a essa classe o papel de regular as proporções entre os diferentes níveis de formação educacional do país?”

A articulação entre o empresariado e as forças governamentais unificadas em torno da derrubada do PT expressa o diagnóstico feito por Freitas (2018) a respeito do avanço da direita neoliberal sobre a própria institucionalidade da democracia liberal, ao dizer que:

A questão, portanto, não tem apenas um lado econômico, como querem fazer parecer os empresários. É também ideológica, no sentido de dar garantias à defesa da apropriação privada e sua acumulação contínua que, nas formas democráticas liberais vivenciadas, não teria demonstrado estar suficientemente protegida ou seria ineficaz para barrar reivindicações de grupos organizados, que promovem a cooptação de políticos contra o livre mercado.

Em 2017, duas ações governamentais marcaram o início da Reforma em seu caráter de Lei. **(1)** Em fevereiro daquele ano, o Congresso Nacional, presidido por Rodrigo Maia, decreta a conversão da Medida Provisória na Lei n. 13.415, fazendo alterações na LDB, assim como na Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007), responsável por regulamentar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e também na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Além disso, **(2)** a partir de junho, a já mencionada Portaria do MEC 1.145/2016 que tratava do Programa de Fomento é substituída pela de nº 727/2017. Estavam colocadas, a partir de então, as formas mais acabadas da reforma empresarial do EM no que diz respeito à sua **(1)** política de implementação e seu **(2)** programa de fomento, respectivamente.

Após essa contextualização dos interesses de classe e mecanismos estatais acionados em torno da articulação política da reforma, nos deteremos a seguir em seu conteúdo, a partir de então

poderemos delimitar melhor quais propósitos e impactos da política avaliaremos durante o percurso metodológico.

1.3 A reforma do ensino médio e o que o seu conteúdo altera

Ao ser desenvolvida em Lei própria, a reforma do EM passa a prever uma série de alterações para a legislação educacional e das relações de trabalho. Conforme seu caput:

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017)

Financiamento

Do art. 13 ao 20 da Lei 13.415 são dispostas as considerações quanto ao financiamento da política: fica instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio Em Tempo Integral, prevendo o “repasso de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio de tempo integral na respectiva escola”. Fica previsto que o repasse deve priorizar “as regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação no ensino médio” (inciso I do art. 14), além de estar baseado no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica (§1º do art. 14).

Além disso, para que a unidade escolar receba o repasse deve ter seu projeto político-pedagógico alinhado à dupla composição curricular fruto da alteração que a reforma faz no art. 36 da LDB. A partir disso, cada escola fica de acordo com a previsão de que seus arranjos curriculares dependerão das “possibilidades dos sistemas de ensino” (inciso II do art. 14).

Estando a escola condizente com as condições acima mencionadas, o repasse feito poderá ser aplicado *em algumas* das despesas de manutenção e desenvolvimento previstas na LDB, a saber: **(1)** remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; **(2)** aquisição, manutenção construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; **(3)** uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; **(4)** realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento do sistema de ensino; e **(5)** aquisição de material didático escolar e manutenção de programas de transporte escolar (§3º do art. 14).

Entretanto, algumas despesas que a LDB também reconhece como ligadas aos “objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis”(caput do art. 70) ficam de fora dessa previsão. Com isso, ainda que as unidades escolares se submetam às condições cadastrais exigidas pela Lei 13.415, não poderão aplicar o repasse recebido em **(1)** levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; **(2)** concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; e **(3)** amortizações e custeio de operações de crédito destinadas a atender todas as 08 despesas aqui mencionadas.

Quando observamos o que está dentro e o que está fora da possibilidade legal de aplicação do repasse podemos perceber que, no contexto dessa reforma educacional do EM, os efeitos dos recursos que as escolas dispõem para a docência não abrangem possíveis levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas, ficando limitados “à aquisição de material escolar, remuneração e *aperfeiçoamento* do pessoal docente”, sem, ainda assim, definir o que se entende por tal aperfeiçoamento. Não há, a partir do ponto de vista do financiamento, as condições para que sejam realizadas pesquisas por iniciativa das unidades escolares que visem, por exemplo, identificar como *os/as docentes que trabalham na jornada escolar a ser reformada terão sua profissionalidade atravessada pelo novo modelo*.

Devemos lembrar que, além do Programa de Fomento, tratado inicialmente na Portaria 1.145/2016 e que é substituída pela de nº 727/2017, também foi aprovado durante o governo golpista de Michel Temer a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 95, ficando a partir dela estabelecido um congelamento de gastos primários por 20 anos, entre eles, a educação. Há, portanto, um aparente impasse entre uma política de reforma educacional que visa a expansão do tempo escolar e a impossibilidade de investimento em setores como o da educação. Arelaro (2017) alude à ditadura militar (1964/1985) como um cenário semelhante a esse, quando o regime não conseguiu “impor a profissionalização obrigatória e terminal do ensino de 2º grau [...] porque tinha

que investir muito mais recursos financeiros do que se dispôs”.

Após a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2022, tal PEC é substituída por uma proposta vinda do governo de um “novo arcabouço fiscal”, que, embora não congele diretamente os gastos primários, reduz a capacidade de investimento à arrecadação do ano anterior⁶. Ao somarmos esse brevíssimo conjunto de fatos envolvendo o financiamento público já nos deparamos com o suficiente para indicar a contradição de outra das alterações: a forma de oferta. A extensão da jornada escolar prevista pela reforma visa ofertar o ensino médio a partir do modelo de *tempo integral*, o que, por si só, diferencia-se de uma *educação integral* (COELHO, 2012), distinção apenas referenciada aqui mas que não nos interessa de forma direta para os objetivos dessa pesquisa.

Forma de oferta

Ao alterar o art. 24 da LDB, a Lei da reforma prevê que 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” (inciso I do art. 1º). Para o EM, essa carga horária mínima anual deverá ser ampliada para pelo menos mil horas em até cinco anos, a partir de 2 de março de 2017, devendo chegar, de forma progressiva, para mil e quatrocentas horas anuais (§1º do art. 1º). Quanto à educação de jovens e adultos e ensino noturno regular, os sistemas de ensino disporão da oferta “adequada às condições do educando” (§2º do art. 1º).

O art. 8º da Lei 13.415 traz uma mudança para o art. 318 da CLT, permitindo que o/a professor/a leccione em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, o que se relaciona com a possibilidade de instituição da escola de tempo integral. É importante, no entanto, uma avaliação da política que investigue se a alocação do/a professor/a em uma única escola tem se convertido em um maior tempo para o atendimento aos alunos dentro e fora da sala de aula e maior possibilidade de reunião com fins de promoção da integração entre as diferentes disciplinas ou se, por outro lado, tem se apresentado apenas como sobrecarga de trabalho ao se dobrar o tempo de atividade do/a docente em sala de aula (FERRETTI, 2018).

6 Já se apresenta hoje (2024) apontamentos do atual governo para cortes de gastos nos pisos da saúde e educação, fato anunciado por economistas na época da aprovação do arcabouço como cenário inerente à defesa da continuidade deste.

A expansão do tempo da jornada escolar vai ao encontro da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê “até 2024, educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos/as alunos/as da educação básica”. Uma contradição torna-se evidente, entretanto, quando consideramos “as condições existentes nas redes públicas de ensino brasileiro, do ponto de vista tanto da infraestrutura das escolas quanto das condições de trabalho e da carreira dos docentes, bem como de oferta de alimentação adequada aos alunos” (FERRETTI, 2018), dificuldades estas que têm sua superação dificultada já no ano seguinte à reforma, devido ao congelamento de investimento público da PEC 95, e que perdura até o presente momento na forma do novo arcabouço fiscal.

Essa aparente contradição entre uma política de congelamento/redução dos investimentos públicos e outra que visa expandir o serviço público para a etapa do ensino médio encontrará no conteúdo da Lei da reforma uma suposta resolução, uma vez que nela estará prevista a relação entre o estado e a iniciativa privada para fins de criação de escolas, oferta de consultorias ou parcerias (FERRETTI, 2018).

Entendemos que a compreensão das alterações propostas no financiamento e na forma de oferta, bem como nas relações entre ambas, precisa de estudos voltados mais detidamente a esse recorte da reforma – considerando, inclusive, o cumprimento ou não do teto para a área da educação durante o governo Bolsonaro (2019-2022). Devemos citar aqui, entretanto, a existência de estudos recentes que tomam o estado de São Paulo como recorte e que já revelam que a expansão da jornada escolar tem se feito, majoritariamente, através do artifício do ensino virtual (CÁSSIO, GOULART e CORTI, 2022), burlando a necessidade de mais materiais, equipamentos, merenda, profissionais da educação e mais salas para as escolas, “de modo que a ‘expansão’ da carga horária prevista na Lei n. 13.415/17 vem sendo realizada da forma menos dispendiosa possível, isto é, à distância”. Dado que, por sua vez, demonstra uma indução das desigualdades socioescolares, tendo em vista a desigual distribuição das tecnologias de comunicação necessárias a esse tipo de ensino.

Organização curricular

Ao acrescentar o art. 35-A à LDB, a reforma institui que a BNCC definirá os objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, em quatro áreas de conhecimento que compõem a BNCC: **(I)** linguagens e suas tecnologias; **(II)** matemática e

suas tecnologias; **(III)** ciências da natureza e suas tecnologias; e **(IV)** ciências humanas e sociais *aplicadas*. Deverão ficar harmonizados a essa composição da BNCC a parte diversificada dos currículos (§1º do art. 3º); os processos nacionais de avaliação (§6º do art. 3º); processos seletivos para o ensino superior (art. 5º) e os cursos superiores de formação para a docência (§8º do art. 7º).

Quando tratamos da articulação política em torno da reforma mencionamos que, após a pressão de secundaristas, universidades e entidades educacionais, os componentes curriculares Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia não foram completamente retirados da matriz curricular, como previa a MP. No entanto, longe de apresentar uma vitória desses grupos no processo de disputa pelo rumo do ensino médio, a permanência desses componentes curriculares se deu em troca de duas alterações significativas para os mesmos. Em primeiro lugar, embora tenham permanecido no currículo, o seu ensino não é mais obrigatório nos três anos do ensino médio; e em segundo lugar, apesar de estarem obrigatoriamente presentes nos currículos escolares, estarão sob a forma de *estudos e práticas*, como prevê o §2º do artigo 3º da Lei da reforma.

Ferretti (2018) nos lembra o episódio em que Maria Helena Guimarães de Castro – a mesma que, como dissemos, participou do governo de coalizão PSDB/PFL e que retorna à esfera governamental a partir de 2016 como Secretária Executiva do MEC para atuar na implementação da reforma – ao dar uma entrevista para a Revista Nova Escola (2017) esclarece o que seriam tais *estudos e práticas*. De acordo com ela, “não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar”. Por outro lado, à língua portuguesa e à matemática fica estabelecido o ensino obrigatório *nos três anos do ensino médio* (§3º do art. 3º).

Dentro da nova carga horária prevista pela expansão da jornada, aquela destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a mil e oitocentas (1800) horas do total da carga horária do EM (§5º do art. 3º). Se pensarmos no cenário de expansão progressiva para quatro mil e duzentas (4200) horas totais previsto pela Lei, identificamos que a formação ofertada de maneira comum a todos estudantes através da BNCC deverá ser de apenas 42,86% da jornada escolar, o que equivale a dizer, para fins da nossa pesquisa, que, de acordo com as metas previstas para a expansão da jornada escolar e para a reorganização curricular, a atuação docente no ensino médio deve se dar, *em sua maior parte*, a partir do ensino de arranjos curriculares “flexíveis”, cujos saberes, práticas e competências não se conectam necessariamente às formações das áreas científicas das licenciaturas. Questão de provocação: *nesse cenário, como e com que consequências para a profissão se constrói*

a profissionalidade docente?

A essa parcela curricular que não é comum a todos estudantes e que não corresponde a uma área específica de formação das licenciaturas dá-se o nome de trilhas formativas⁷, previstas para serem compostas “por meio de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. Essa parcela flexível do currículo deve ser organizada a partir de cinco áreas: **(I)** linguagens e suas tecnologias; **(II)** matemática e suas tecnologias; **(III)** ciências da natureza e suas tecnologias; **(IV)** ciências humanas e sociais aplicadas; e **(V)** formação técnica e profissional (caput do art. 4º). Além disso, também fica permitido que os sistemas de ensino ofertem as trilhas formativas integradas, que se tratam de uma combinação de mais de uma dessas áreas (§3º do art. 4º).

Os interesses do empresariado de que o Sistema S tenha uma maior presença na oferta do EM no Brasil (João Batista Araujo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, Valor Econômico, 2016) aparecem como contemplados na Lei quando esta prevê que os sistemas de ensino “poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento” (§11º do art. 4º). Essa aproximação da reforma com o fortalecimento do empresariado da educação técnica e profissional fica mais evidente quando identificamos que as alterações que permitem “profissionais com notório saber com experiência em corporações privadas” de lecionar no EM são exclusivas para o ensino do itinerário formativo V, aquele que se refere à formação técnica e profissional. Podemos citar também como exemplo Rafael Lucchesi, diretor geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) desde julho de 2016, que prontamente considerou a inclusão da educação profissional nas trilhas como “a maior conquista da reforma do ensino médio”.

De maneira resumida, a reforma apresenta, quanto à organização curricular, ao mesmo tempo: **(1)** uma reorganização da formação geral para todos, ao transformar as disciplinas científicas em áreas de conhecimento da BNCC, prevista para compor menos da metade da jornada escolar, e **(2)** uma estratégia de flexibilização do currículo, com o propósito de alterar o modelo de ensino médio único para todos com a justificativa de “contemplar as diferenças culturais das diversas juventudes”. No entanto, a discussão levantada pelas entidades e pesquisadores/as da educação desde a imposição da MP é de se essa flexibilização e reorganização tem, de fato, sido uma maneira adequada de

⁷ Importante ressaltar que essa nomenclatura é a que vem sendo utilizada no estado de Pernambuco, variando para cada ente federativo, expressando assim também na linguagem a profusão de formas despadronizadas e desarticuladas de se implementar a política pública.

favorecer as diversas realidades socioeducacionais ou se, ao contrário, tem tornado o currículo reducionista, e, para os fins da nossa pesquisa, aqui acrescentamos: se não tem, na verdade, produzido uma *fragilidade na profissionalidade docente*.

Apresentamos de maneira resumida as alterações que o conteúdo da reforma traz, sobretudo para a organização curricular. Trataremos a seguir de maneira mais detalhada os dois aspectos dessa alteração, a saber, a formação comum a todos os estudantes (fundamentada na BNCC) e a formação flexibilizada que complementa a jornada escolar (executada através das trilhas formativas); a partir disso, poderemos incorrer nos impactos que a prática docente nesse tipo de jornada escolar tem para a profissionalidade desse segmento de classe.

1.4 A reorganização curricular

Quando nos dedicamos a expor a articulação política em torno da reforma no Brasil mencionamos o documento da Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC, na qual constam duas grandes justificativas para se reformar o EM: **(1)** a baixa qualidade da educação ofertada nessa etapa de ensino verificada nos índices das avaliações em larga escala e **(2)** um generalizado desinteresse da juventude pelo modelo anterior, “deduzido” dos altos números de evasão e/ou defasagem. Também dissemos anteriormente como essas duas justificativas são expressas, respectivamente, nos dois grandes formatos que passam a compor a nova organização curricular do EM, a saber, a BNCC e as trilhas formativas, respectivamente. Nos dedicaremos agora a expor de que maneira essa dupla composição curricular que se apresenta simultaneamente relacionada com a preparação para as avaliações de larga escala e com a flexibilização da formação dos estudantes tem apresentado efeitos sobre a profissionalidade docente.

A formação geral básica

Além da desobrigatoriedade de disciplinas da área das ciências humanas e da redução dos conjuntos de conhecimentos de seus componentes curriculares à categoria de *estudos e práticas*, o art. 35-A em seu §3º estipula os componentes de Português e Matemática como os únicos a serem trabalhados durante todos os três anos do ensino médio. A escolha de valorizar essas duas áreas do conhecimento em detrimento das demais se explica na medida em que as metas de organismos internacionais como O Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OCDE) estabelecem os parâmetros para programas e indicadores da educação como o Programme for International Student Assessment (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Tais metas, convertidas em bases curriculares e avaliações, criam a tradição de se medir os múltiplos contextos educacionais a partir de um ideal de educação mínima universal composto pelo “domínio da língua culta” e dos “conhecimentos matemáticos”.

Complementando essa ideia de educação mínima universal, também foi usado como justificativa para a implementação da Reforma do EM “o fato de o Brasil ser o único país no mundo que tem um modelo único para o EM”. Gonçalves (2017) nos lembra, no entanto, que tal justificativa ignora as diferenças e desigualdades entre o Brasil e países como os europeus, onde, por exemplo, a “etapa que corresponde ao ensino fundamental acontece em tempo integral e os jovens chegam para cursar o ensino médio com um bom embasamento nas diferentes áreas do conhecimento e com o domínio de no mínimo 2 idiomas”, fazendo com que a etapa correspondente ao EM nesses países possa ser o momento de diferenciação da trajetória escolar, e não o da oferta de um modelo que busque igualar as condições de aprendizado.

Dessa maneira, se as desigualdades de conhecimento e de condições de acesso e permanência dos jovens do EM brasileiro não são levadas em conta, desmontar o modelo de EM planejado e único para todos é reproduzir tais desigualdades pela inércia e agravá-las ao limitar as possibilidades de “demanda” da sociedade às desiguais condições da oferta das diferentes e desiguais unidades escolares.

O que se apresentou em 2016 na Exposição de Motivos para a Reforma como a “crítica ao modelo único de EM praticado apenas no Brasil” traz como proposta a redução da formação comum para menos da metade da carga horária dos três anos. O resultado é um EM comum a todos que não deixa de existir, mas que passa a ser dado em apenas metade dos três anos. Aliado à diminuição quantitativa, essa formação comum também é alterada qualitativamente, na medida em que tem como parâmetro a produção de índices nas avaliações externas, supervalorizando o ensino de língua portuguesa e de matemática em detrimento do aprofundamento científico das demais disciplinas.

O desenvolvimento de *competências e habilidades* previsto na BNCC, visa:

A busca de soluções para problemas ocorridos nos contextos abordados, bem como na aplicação dos conhecimentos originários das diferentes áreas na busca dessas soluções, conferindo pouca atenção à gênese econômica,

política e social de tais problemas, como se, encontradas tais soluções, o que gerou sua necessidade tivesse menor importância ou não pudesse se manifestar, posteriormente, sob a forma de problemas correlatos (Ferretti, 2018).

Somado às discussões em torno de como essa proposição da BNCC produz um reducionismo da formação integral dos estudantes a uma de caráter meramente instrumental (Ferretti, 2018; Freitas, 2018), nos perguntamos também das consequências de se atuar nesse tipo de jornada escolar para a relação que os/as docentes mantêm com o saber, o saber-fazer e a sua autonomia.

Freitas (2018) verifica que entre os reformadores empresariais a defesa é de que se deve transferir para a organização escolar aquilo que se entende por mais eficiente da gestão organizacional das empresas. Dessa maneira, a “*padronização* através de bases nacionais curriculares” corresponderia a um duplo movimento de *definir objetivos claros* (o que se espera da educação?) e *compartilhar as metas com os colaboradores* (a BNCC é prevista na Lei como o novo parâmetro que orienta a prática docente). Somando-se a isso, os testes censitários (avaliações em larga escala) *quantificam as metas* e servem de *instrumentos para acompanhar o funcionamento*. Por fim, os *mecanismos de premiação, punição e correção dos desvios* completam a responsabilização *verticalizada*.

Entre essas várias ações aparentemente desconexas estabelece-se uma “engenharia de alinhamento” que pode ser expressa no esquema bases/ensino/avaliação/responsabilização (Freitas, 2018). O espaço de atuação profissional docente dentro dessa esteira é mediado por “assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns”. Com a dinâmica desse ciclo da política (Mainardes, 2006), as discussões em torno do que seria uma “boa educação” se reduzem às formas de produzir uma “boa aprendizagem” para a elevação das notas das unidades escolares nos testes que avaliam os desempenhos na língua portuguesa e na matemática.

De acordo com Freitas (2018), houve um esforço recente por parte de um grupo de pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), responsável por planejar as avaliações de larga escala, em demonstrar “a inadequação de se tomar como única referência os resultados cognitivos dos testes” (Santos, Horta Neto e Junqueira, 2017), no entanto, o comprometimento da direção do órgão com a reforma empresarial acabou por censurá-lo.

É preciso ressaltar, no entanto, que a supervalorização das disciplinas de língua portuguesa e matemática é um elemento que vem sendo construído nas políticas da educação básica brasileira, pelo menos, desde a década de 1990. É a partir desse daí que se constroem políticas curriculares que desenvolvem os preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e que têm produzido o histórico de supervalorização dessas disciplinas em detrimento das demais. Tal movimento vem no intuito de produzir uma aprendizagem voltada para as já mencionadas avaliações de larga escala, emparelhando os medidores de qualidade da educação brasileira aos parâmetros internacionais de organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

É fundamental lembrar, no entanto, que a adoção desse projeto curricular não representa uma especificidade brasileira fruto de demandas nacionais, antes, expressa a subordinação do Brasil à supremacia educacional exercida pelos Estados centrais do capitalismo. A partir das últimas décadas do século XX o PISA passa a servir de referência para as políticas educacionais de diferentes Estados-nação que buscam a construção de um sistema de indicadores de avaliação *comparada internacionalmente e em larga escala*.

Ao tratarmos das articulações políticas em torno da reforma do EM no Brasil dissemos que a defesa do MEC pela flexibilização curricular se assentava também no argumento de que “não há outro país no mundo com um EM comum a todos os estudantes”. Esse episódio expressa uma das principais consequências dessa inserção dos Estados-nação em um sistema de avaliação comparada internacionalmente e em larga escala: uma indiferença às realidades e especificidades nacionais no que tange à elaboração e implementação de políticas públicas.

Dessa forma, ao estar fundamentada na BNCC que dispersa as disciplinas em “áreas de conhecimento” e ao tornar obrigatório nos três anos do ensino médio unicamente o ensino de língua portuguesa e matemática, a atual reforma se apresenta como parte do conjunto de políticas educacionais de um intervencionismo de Estado mais autoritário face ao operariado e a certos setores das classes médias [...] e mais diligente no atendimento das exigências macro-econômicas da acumulação de capital (SANTOS, 2010). Esse tipo de intervenção se realiza no enfoque nas avaliações de larga escala e certos estudos, inclusive, vão no sentido de investigar as consequências da reforma sobre esse aspecto (Corti; Travitzki; Ribeiro; e Carneiro, 2018), o que será objeto direto de nossa avaliação, no entanto, é aquilo que a reforma apresenta de “inérito” para o conjunto do EM no Brasil, a saber, o ensino de trilhas formativas.

A formação flexibilizada

Por outro lado, e somando-se a essa reorganização da formação comum dos estudantes, a reforma também prevê que a jornada escolar, agora ampliada e de tempo integral, também contemple uma “formação diversificada”, onde, a partir de mecanismos de oferta e demanda, o currículo das unidades escolares almejem “refletir os anseios diversos de juventudes igualmente diversas”.

Como já mencionamos, as décadas de 1980 e 1990 marcaram uma investida global das políticas econômicas neoliberais, esse processo se reflete, no âmbito das condições de trabalho, em uma desregulamentação das seguranças legais dos/as trabalhadores/as. Tal desregulamentação vem no intuito de flexibilizar as condições que a classe capitalista tem de (re)alocar as diferentes forças de trabalho da mesma forma como (re)alocam agilmente suas outras riquezas nos circuitos produtivos. No campo das teorias administrativas, surge a noção de *just in time* para descrever no campo teórico essa nova forma prática de organização dos recursos. Nessas novas circunstâncias, as mercadorias – que são valiosas para a classe capitalista pelo valor de troca que possuem – passam a ser produzidas e organizadas segundo um estoque otimizado que é alimentado na medida em que há demanda. A força de trabalho, por sua vez, também é reorganizada a fim de que se evite seu “desperdício”, porém, como é valiosa por seu valor de uso, sua capacidade de criar valor, otimizá-la para que não seja recurso ocioso acaba significando tornar o/a trabalhador/a adaptável a diferentes setores produtivos.

A flexibilização global do fluxo de capitais demanda uma produção e circulação de mercadorias igualmente flexíveis, o que também atinge a força de trabalho (tanto por fazer parte desse novo circuito de produção e circulação quanto por ser ela mesma, no modo de produção capitalista, uma mercadoria). No entanto, diferentemente de outras forças produtivas não-humanas, a força de trabalho só se realiza na medida em que cada trabalhador/a coloca em prática os conhecimentos e saberes que adquiriu em processos formativos, dessa maneira, a flexibilização necessita se expressar, também, na formação da classe trabalhadora. Assim como disse Kuenzer (1997):

Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada, como já propunha o Banco Mundial como política para os países pobres desde a década de 1990.

É nesse contexto que se insere a flexibilização da formação prevista pela reforma do EM, através do seu duplo movimento de (1) diminuir o tempo de formação científica e sólida ao passo que (2) insere uma miscelânea de componentes curriculares voltados para a resolução de problemas e para a noção de *aprender a aprender*. As avaliações que vêm sendo feitas sobre esse propósito da política não se furtam de apresentar os pontos de fragilidade imediatamente mais aparentes. Muito embora a Lei 13.415/17 sinalize para os interesses diversos de quem frequenta a escola:

[...] o faz a partir tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e materiais didáticos que estimulem o protagonismo dos alunos (Ferretti, 2018).

Além dessa crítica à lógica interna da flexibilização do currículo, Ferretti (2018) também põe em evidência as limitações das relações que se estabelecem entre os propósitos dessa flexibilização e os da formação comum quando analisados em conjunto. Como, por exemplo, se esperaria alcançar os objetivos da formação flexibilizada para a “formação integral do aluno e domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”⁸ ao mesmo tempo em que se reduz à condição de *estudos e práticas* os conhecimentos científicos de disciplinas que lidam com essas temáticas na formação comum?

Ao questionar a concepção de qualidade da educação presente na reforma, Ferretti (2018) pontua como a proposta governamental e empresarial caminha na direção contrária daquela que pesquisadores/as têm proposto, ainda que:

No imediato, a redução e condensação das disciplinas do Ensino Médio possam ser atraentes para os jovens menos informados sobre as consequências futuras da especialização precoce, *pouco amparada em pesquisas sobre como os jovens constroem e realizam suas opções escolares e profissionais* [grifos nossos].

Necessitamos acrescentar também que *pouco amparada em pesquisas sobre como os/as docentes que trabalham na jornada escolar a ser reformada constroem e realizam sua profissionalidade*. Já identificamos que, por previsões legais, tais pesquisas não podem ser desenvolvidas por iniciativa das escolas ao aplicarem o repasse da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino

8 Previstos nos § 7º e 8º do art. 3º da Lei 13.415/17, respectivamente.

Médio em Tempo Integral.

Por se tratar do primeiro estado brasileiro a iniciar a implementação da reforma da Lei 13.415, São Paulo também vem sendo objeto das avaliações de processo e impactos (Figueiredo e Figueiredo, 1986) de como tem, de fato, acontecido a implementação e quais têm sido as suas consequências. Tem se constatado que a oferta de arranjos curriculares diversificados através das trilhas formativas apresentam consideráveis problemas de indução de desigualdades escolares.

Pode-se citar como exemplo desses problemas a *metodologia de coleta das escolhas* dos estudantes (extensos formulários online em meio à pandemia, divisão das trilhas em grupos obrigatórios e opcionais que tendenciam a escolha, etc.) mas também o cruzamento de dados que revelam que as unidades escolares que conseguem ofertar uma maior diversidade de trilhas são aquelas com (1) maior número de matrículas, (2) maior Índice de Nível Socioeconômico (INSE) e cujos estudantes provém de famílias com maior escolaridade e renda (Corti, Goulart, Cássio, 2022). Esses dados têm demonstrado como as propostas da reforma de inserir as escolas no funcionamento do livre mercado são restritas “às variáveis intraescolares, secundarizando a importância de variáveis extraescolares” amplamente apontadas por estudos no campo educacional como fundamentais desde muito antes da reforma atual, cujo fundamento é a “crença nas teses do liberalismo e na dinâmica empresarial, e não na ‘ciência’” (FREITAS, 2018, p. 35).

Até então tratamos do contexto internacional da reforma neoliberal da educação básica, passamos por sua articulação política em território brasileiro e expusemos o conteúdo a partir do qual, em nosso contexto nacional, ela é apresentada enquanto política pública, sobretudo nos seus propósitos de alteração curricular. O que pode estar soando como ausente em todo nosso percurso, no entanto, é a figura do/a profissional docente, e não sem motivos.

Dois aspectos do fenômeno aqui investigado condicionaram essa ausência até o presente momento, o segundo, em grande medida, decorrente do primeiro, e se faz necessário que sejam expostos se pretendemos contribuir para superar essa “falta”: (1) o esforço dos reformadores empresariais da educação e da correlação de forças governamentais em suprimir a esfera de influência que aqueles/as responsáveis pelas relações dadas “no chão da escola” teriam nos rumos da reforma (dentre os quais se encontram os/as trabalhadores/as docentes); e (2) a recorrência desproporcional de outros aspectos da reforma nos estudos que têm se dedicado à sua investigação. A combinação desses dois elementos contribuem para uma aparente menor centralidade da profissionalidade

docente na reforma, seja em seu processo de implementação ou nos seus impactos e consequências, aparência essa que visamos desnudar a partir de então.

A FLEXIBILIZAÇÃO PROFISSIONAL E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Sou operário e trabalho numa fábrica de aspiradores. Um aspirador poderia ser muito útil pra minha mulher. Por isso, todos os dias, levo uma peça escondido pra casa. Ali, tento montar um aspirador, mas não importa como coloque as peças, o resultado é sempre uma metralhadora.

Harum Farocki, em Fogo Inextinguível

2.1 Reformas educacionais e a profissionalidade docente

Numa definição inicial, a construção da profissionalidade pode ser entendida como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995). Há, no entanto, também a necessidade de historicizar a elaboração teórica sobre o tema, inserindo a profissionalidade dentro “do debate sobre os *fin*s e as *práticas* do sistema escolar”, e analisada “em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar” (SACRISTÁN, 1995).

Dessa forma, a “profissionalidade” não aparece como um conceito estanque nas elaborações de Sacristán (1995), estando muito mais próximo de uma categoria ontológica do que epistemológica. Isso se verifica quando, a despeito das profissões definirem-se “pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam”, os professores “não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação” (SACRISTÁN, 1995, p. 68).

Contreras (2002) sugere uma conceituação para a *profissionalidade* que pretende ser uma síntese entre duas definições comumente utilizadas. A primeira, refere-se à profissionalidade como “os aspectos descritivos do que o trabalho docente requer e impõe na prática”, já a segunda “baseia-se no que os professores colocam de sua parte e projetam nas formas diferenciadas em que realizam sua prática profissional”. A síntese entre ambas significaria então “não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também de expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Precisamos, no entanto, pontuar que mesmo aquilo que seriam os “valores e pretensões do/a profissional docente” não escapam de determinações exteriores a estes. A elaboração do que pretendem com sua profissão, longe de pertencer tão somente ao âmbito do íntimo e de uma possível reivindicação individual, é crivada pela rede de relações em que está inserido e pelo sentido social que a sua profissão tem em sua época.

Esse autor alerta, no entanto, para como a profissionalidade carrega consigo uma ambiguidade, podendo ser tanto evocada como *ideologia*, no sentido de uma retórica que produz uma falsa

consciência e encobre os reais interesses de quem faz esse uso, quanto pode também ser um conceito que “carrega valores ocupacionais que estão em consonância com características e necessidades de realização da função de docente” (CONTRERAS, 2002, p. 70).

A maneira como a reforma do EM disputa o valor da *competência profissional* nos parece ilustrar bem o primeiro aspecto desse conceito ambíguo, isto é, o ideológico: Um elemento central do *slogan* das muitas campanhas de divulgação da reforma que a esfera governamental circulou através de suas redes oficiais e horários em programas televisivos fazia eco à sua justificativa de “apresentar um ensino médio atraente aos estudantes”. Dessa maneira, associa-se à reforma uma noção de “protagonismo estudantil” que carece de maior discussão e que se apresenta como a solução para problemas educacionais igualmente pouco aprofundados.

A “oportunidade de construir um processo educativo flexível que atenda aos diferentes anseios” é a tônica da política aqui avaliada, seja ela expressa na imagem do estudante que tomaria nas mãos o rumo de sua educação; nos conteúdos da composição curricular que disseminam as técnicas de autogestão; nos sistemas de ensino que passam a poder montar seus currículos “de acordo com suas necessidades”; ou nos professores que, por conta da redução da formação geral básica, passam a ter carga horária “disponível” para “optarem” pelo ensino das trilhas formativas. Em todos os casos, a defesa da “autonomia” aparece como *irrecusável*.

Contreras (2002) nos conta como esse fenômeno de se usar de slogans aparentemente indiscutíveis ocorre de forma recorrente quando o assunto é a profissionalidade docente. Ter o controle da palavra pública e utilizar no slogan a ideia abstrata de autonomia – seja estudantil ou de professores - “em vez de explicitar seus diversos conteúdos e significados para diferentes pessoas e em diferentes posições ideológicas, é uma forma de pressionar para um consenso sem permitir discussão” (CONTRERAS, 2002, p.23).

A reforma do EM apresenta a ideia de um estudante formado pela escola que tenha como principal competência a adaptabilidade “frente às constantes mudanças do século” e que, para tanto, “aprenda a aprender”. A mesma ideia vem sendo construída sobre as trajetórias dos/as docentes que formam esses estudantes, e vemos expressões disso em algumas das situações a que já nos referimos anteriormente e outras que ainda iremos expor: planos estaduais de implementação que atribuem aos/as docentes a autonomia de escolha para lecionar as trilhas uma vez que agora possuem “carga horária disponível”, após a redução desta na formação geral básica; a redução de disciplinas

científicas ao status de *estudos e práticas* sendo tratada como a “oportunidade de integração entre as práticas docentes de diferentes áreas”; a bonificação salarial de professores cujas turmas alcancem os melhores resultados nas avaliações de larga escala; entre tantos outros exemplos que poderíamos citar.

Em todos esses casos, o que é valorizado enquanto *competência profissional* é uma relação entre o saber, o saber-fazer e a autonomia voltada para a adaptabilidade a um processo que busca redirecionar a formação educacional científica para uma centrada no desenvolvimento de “habilidades socioemocionais”. A noção de um profissional competente difundida pela política oficial aqui se expressa como uma das maneiras da profissionalidade ser evocada de maneira a encerrar o argumento, uma “exigência em relação aos professores como forma de obter sua colaboração e obediência em tempos de reformas” (CONTRERAS, 2002, p. 72).

Por outro lado, como dissemos, existe o outro aspecto desse conceito ambíguo. “Só é possível compreender, por exemplo, o uso retórico que da profissionalização podem fazer as administrações” para garantir esse tipo de lealdade dos professores “se entendermos que as imagens associadas à ideia de profissional e as aspirações que muitos professores representam com esse termo *transportam valores ocupacionais que estão em consonância com características e necessidades de realização da função de docente*” (CONTRERAS, 2002, p. 70). É por esse motivo que a defesa da profissionalidade pode também fornecer elementos para uma disputa pelo fortalecimento do segmento de classe em específico e de propósitos educativos de maneira geral. Quando se defende a profissionalidade dos docentes também se está exigindo “uma *consonância* entre as *características do posto de trabalho* e as *exigências que a dedicação a tarefas educativas* leva consigo” (CONTRERAS, 2002, p. 70).

A noção de *temporalidade* aparece em Tardif e Raymond (2000) como algo inseparável da construção da profissionalidade. Conhecimentos sobre os hábitos, regras e valores de um ofício, e mesmo a sensação de pertencimento a determinado grupo profissional é algo que se desenvolve em cada indivíduo laboral a partir de sua relação *prática e contínua* em determinada profissão. São saberes construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Esses autores pontuam que as situações de trabalho não exigem meras aplicações da racionalidade técnica do saber (SCHÖN, 1983), exigem, ao contrário, que os/as trabalhadores/as desenvolvam,

progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados, necessitando, portanto, de *tempo, prática, experiência e hábito* (TARDIF e RAYMOND, 2000). Por esse motivo, ressaltam como é recorrente que docentes destaquem “sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência”, a “experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar”, mais do que os conhecimentos teoricamente adquiridos em sua formação inicial.

Quando pensamos nessa relação entre *tempo* e *profissionalidade* no contexto da reforma do EM lembramos como esta institui uma outra duração temporal para os/as estudantes e profissionais da educação: a escola de tempo integral. Não se trata, no entanto, de uma mera extensão *quantitativa* do tempo em que se fica na escola:

O tempo não é, definitivamente, somente um meio – no sentido de um “meio marinho” ou “aéreo” – no qual estão imersos o trabalho, o trabalhador e seus saberes; também não é unicamente um dado objetivo caracterizado, por exemplo, pela duração administrativa das horas ou dos anos de trabalho. É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Existe, portanto, um caráter *qualitativo* na mudança temporal para a profissão docente vigente a partir da Lei 13.415/17. Como vimos, ao mesmo tempo em que se diminui a quantidade de aulas destinadas à formação geral básica, institui-se o currículo flexibilizado, ao passo que no modelo curricular previsto com maior duração (1400 hs anuais) esse segundo tipo de currículo passa a ocupar a maior parte da jornada de trabalho docente. Constituindo a maior parte de seu exercício profissional e com aspectos qualitativamente diferenciados das disciplinas científicas, a nova parcela curricular se apresenta como esse dado em que a relação entre o/a docente e sua profissionalidade é poderosamente (re)modelada.

Trabalhar é, além de transformar um objeto, também transformar a si mesmo em e pelo trabalho (DUBAR 1992, 1994). O marco de uma nova dinâmica laboral para o EM, por sua vez, parece trazer consequências para os imperativos e possibilidades desse processo de *transformação de si*. O/a profissional que trabalha facilitando o acesso ao conhecimento científico e possibilitando que estudantes incorporem em suas próprias trajetórias capacidades analíticas da complexidade social em que vivem (através de conceitos, por exemplo, como o da imaginação sociológica, no caso do ensino de sociologia), transforma a si mesmo em algo *qualitativamente diferente* daquele/a docente

que, por ventura da redução de sua carga horária na formação geral básica, necessite lecionar trilhas formativas voltadas para a adaptabilidade acrítica da juventude em formação à instabilidade das relações de produção em que vivem.

Assim, construir a profissionalidade envolve não apenas a aprendizagem de conceitos e capacidades, por se tratar de um processo tanto de especialização quanto de *socialização*, mas também através da apropriação de *valores e atitudes* (MONTEIRO, 2009). Esse processo está em consonância com a demanda concreta da atual dinâmica produtiva por profissionais altamente flexibilizados e, por consequência, facilmente realocáveis dentro do circuito de produção escolar.

Quando confrontamos a categoria de profissionalidade como algo que consiste no que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (SACRISTÁN, 1995) com a nova realidade trazida pela reforma, podemos identificar duas questões fundamentais: a primeira delas diz respeito à garantia, por lei, do profissional com *notório saber* como alguém que passa a ser considerado apto para assumir a sala de aula sem necessidade de ter passado pelos processos formativos iniciais que são próprios da profissão docente. Essa primeira questão se relaciona com os impactos da reforma sobre a profissionalidade a partir de uma certa pulverização dos limites e marcadores do que é específico numa profissão em comparação com as demais. No entanto, não nos debruçamos neste trabalho sobre este aspecto, ficando aqui apenas apontada a necessidade de pesquisas nesse sentido.

Um segundo aspecto, e que aqui nos interessa de maneira direta, são os impactos do currículo flexibilizado sobre o funcionamento *interno* da profissionalidade docente, ou seja, não na diferenciação que a demarca frente as demais profissões, mas na possível mudança daquele conjunto de valores, conhecimentos, destrezas, etc. que a organizam numa lógica interna da profissão.

A não-correspondência das trilhas formativas a licenciaturas torna os/as docentes, no campo teórico, *igualmente capacitados* para lecioná-las, exacerbando o caráter mais abstrato da profissão (a capacidade pura e simples de “dar aulas”). Entretanto, quando a análise desce ao plano empírico identificamos diferenciações na forma como a construção da profissionalidade é impactada.

Da mesma forma como a flexibilização do currículo induz desigualdades socioescolares para os/as estudantes, os impactos desse modelo curricular também se faz sentir *desigualmente* entre os

diferentes agrupamentos de profissionais docentes. Enquanto que grupos de docentes tendem a ser direcionados para o aspecto da reforma que prioriza as avaliações de larga escala (docentes de português e matemática), outros, por conta da redução de suas disciplinas na FGB, tendem a ser direcionados para as aulas das trilhas formativas, em especial os que pertencem à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para fins de recorte metodológico e de alinhamento às capacidades materiais de análise com que contamos para a realização desse trabalho, daremos enfoque no grupo específico dos/as docentes de Sociologia, que, na forma como a Lei 13.415/17 vem sendo implementada no estado de Pernambuco, conta com apenas 2 aulas semanais concentradas unicamente no 2º do EM.

2.2 A docência de sociologia e a atribuição das aulas do currículo flexibilizado

Ao questionar a concepção de qualidade da educação da reforma do EM, Ferretti (2018) nos diz que a “especialização precoce” e a redução da formação às “competências cognitivas e socioeducacionais abstratas” representam os interesses dos reformadores em “enfrentar, no plano educacional, os desafios postos pelas mudanças ocorridas no campo do trabalho e, mais amplamente, pelas transformações neoliberais produzidas pela atual dinâmica do modo de produção capitalista no plano internacional a partir de 1970, as quais vinham sendo gestadas desde a década de 1940”. De fato, observamos esse alinhamento quando recorremos às declarações públicas do empresariado capitalista defensor da reforma:

A mudança do Ensino Médio, com ênfase na diversificação de trajetórias para os alunos, **marca o encontro do Brasil com as demandas da economia** e abre espaço tanto para decisiva contribuição do Sistema S quanto para aliviar a crise financeira dos Estados. O empresariado – **acomodado ao patamar medíocre da mão de obra oferecida pelas escolas** – não poderá perder esta chance de participar [**grifos nossos**]. (João Batista Araujo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, Valor Econômico, 2016.)

Ferretti (2018), no entanto, cita essa relação íntima entre as transformações das relações de produção capitalistas e a educação institucional de maneira a apontar que a nova formação dos estudantes de ensino médio tem como objetivo a:

Promoção de mudanças no perfil ou qualificação de sua força de trabalho

tendo em vista sua iniciativa e capacidade de **desempenhar diferentes tipos de tarefas de modo a favorecer a melhor organização do trabalho**, envolvendo o uso de **novas tecnologias de base física**, bem como outras de **caráter organizacional** [grifos nossos].

Por outro lado, e tendo em vista toda a exposição feita até aqui sobre as alterações curriculares na formação comum e na flexibilizada, o que buscamos apontar na nossa investigação é que esse novo profissional *cuja qualificação é medida pelo seu grau de flexibilidade* não se resume, no âmbito da escola, à juventude em formação, mas, antes de tudo, está cada vez mais expresso já naqueles/as que formam, isto é, nos/as docentes.

Nóbrega (2019), ao tratar da presença da disciplina Projeto de Empreendedorismo (PEM) nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco, evidencia que essa inserção “não foi acompanhada da contratação de docentes com formação em Empreendedorismo ou áreas correlatas”, em vez disso, o que se observa é uma refuncionalização de docentes que já atuam nas escolas e possuem formação em alguma das licenciaturas “tradicionais”. Segundo a autora, tem se observado que o critério para se designar a disciplina é a existência de horas-aula a serem completadas, “por isso, ela tende a ser conduzida pelas/os responsáveis das disciplinas de sociologia, história, geografia, filosofia e artes”, que possuem uma carga horária tradicionalmente menor.

Além disso, a instituição das trilhas formativas pode significar uma diminuição da oferta de postos de trabalho, uma vez que, ficando a oferta das trilhas a critério da “possibilidade dos sistemas de ensino”, não há a garantia de que todas as cinco áreas (ou mesmo as que integram mais de uma área de conhecimento) façam parte dos arranjos curriculares de todas as unidades escolares (FERRETTI, 2018). Essa possível redução de oportunidades de trabalho para professores/as é agravada no caso específico do ensino da trilha da “formação técnica e profissional” que, com alteração do art. 61 da LDB, pode se dar por “profissionais detentores de *notório saber*”, prática já recorrente em escolas técnicas, mas que agora encontra respaldo legal para que ocorra no ensino médio como um todo.

Da forma como os arranjos curriculares têm sido organizados no Estado de São Paulo, por exemplo, os estudantes passam a ter as aulas das trilhas de aprofundamento a partir do 2º ano do EM. Se tratam de componentes curriculares com títulos diferentes e organizados por habilidades e competências praticamente irreconhecíveis aos/às professores/as (Corti; Goulart; Cássio; 2022):

Em todos os itinerários propostos pela Secretaria de Educação de São Paulo, fundamentos científicos disciplinares construídos ao longo de décadas e uma vasta produção do conhecimento nas áreas do ensino e da didática das ciências humanas e naturais foram descartados e substituídos por uma miscelânea de modismos educacionais calcados em resolução de problemas, trabalho em equipe, elaboração/realização de produtos e habilidades socioemocionais (GOULART; CÁSSIO, 2021).

A situação acima mencionada tem concretizado na prática da função docente os pressupostos da generalizada flexibilização que marca as políticas econômicas neoliberais, de forma que **“professores/as com diversos perfis de formação podem assumir as mesmas trilhas formativas”**, como resultado disso, entretanto, tem-se constatado que mesmo em grandes escolas com um alto número de matrículas os diretores optam por ofertar uma variedade menor das trilhas como estratégia de evitar a “dificuldade de alocar professores/as nas novas aulas” (CORTI, GOULART e CÁSSIO, 2022). Apesar disso, o cenário geral tem sido o da falta de professores/as para se lecionar a parcela diversificada. O grupo de pesquisadores identificou que, ao término do 1º semestre de 2022, 22,1% das aulas do currículo diversificado não eram atribuídas a nenhum professor/a, número que salta para 27,8% no segundo semestre.

As causas que o estudo dá a essa ausência, entretanto, não são da ordem do “desinteresse docente por lecionar” ou pela “falta pontual de professores nas escolas” (explicações causais essas que seriam semelhantes àquelas dadas pelo MEC na sua Exposição de Motivos quando tenta explicar a defasagem escolar pelo mero “desinteresse individual da juventude”). O problema estaria, **em primeiro lugar**, “em políticas educacionais que não favorecem a formação de equipes docentes valorizadas e vinculadas às unidades escolares”, esse fenômeno se verifica, no caso da rede paulista, na estrutura da carreira do professorado, onde a proporção de docentes não efetivos na rede estadual em 2019 era de expressivos 36,18% (BARBOSA et al., 2020, 2022).

Em segundo lugar, e somando-se a esse primeiro problema, está a própria proposta de flexibilização da reforma através da parcela diversificada do currículo. Uma vez que “professores/as com diversos perfis de formação podem assumir as mesmas trilhas” (isto é, que o caráter abstrato da docência de simplesmente “lecionar” se sobrepõe às particularidades dos conhecimentos e didáticas próprias de cada área) a concorrência entre todos passa a não encontrar limites por área de formação. Nesse tensionamento interno da própria classe docente “a disponibilidade de aulas para

os temporários depende da escolha dos/as professores/as efetivos/as, que têm prioridade no processo de atribuição [...] as aulas que sobram ficam pulverizadas em escolas frequentemente distantes entre si ou em horários simultâneos”.

Para aqueles que, mesmo com tudo isso, conseguem complementar sua carga horária com o currículo flexível sobra uma “violenta intensificação do trabalho docente, uma vez que um/a docente que antes trabalhava com uma única disciplina em várias turmas ou escolas agora completa a sua carga horária **com diversas** trilhas formativas em várias turmas ou escolas” (Corti; Goulart; Cássio; 2022) [**grifos nossos**]. Eis a “autoregulação” das formas organizacionais do mercado em seu pleno funcionamento na esfera das políticas públicas educacionais.

A partir do que foi exposto, conseguimos afirmar que a indução de desigualdades socioescolares que caracteriza a reforma do EM (CORTI, GOULART e CÁSSIO, 2022) não se limita à formação dos/as estudantes brasileiros/as, antes, se mostra como realidade de maneira mais imediata na profissão docente, uma vez que é a partir da gerência de sua prática profissional que se realiza o processo formativo em sala de aula. O acesso desigual dos estudantes às formações científicas, mediante uma carga horária que privilegia certos conhecimentos em detrimento de outros, só é possível porque para certos grupos de docentes é disponibilizada mais carga horária do que para outros, e essa desigualdade se dá a partir dos diferentes perfis de formação, de forma que a distinção por disciplina ainda encontra razão material de ser.

Há de se fazer esforços no sentido de investigar as induções de desigualdade para as diferentes disciplinas acarretadas a médio e longo prazo pelo formato “área de conhecimento”, e até mesmo sobre as desigualdades entre as diferentes *áreas* previstas pela BNCC, para os fins desta pesquisa, entretanto, nos limitamos ao estudo dos impactos da flexibilização sobre a profissionalidade do segmento docente responsável pelas aulas de sociologia.

Em estudo realizado pelo MEC em 2021, descobriu-se que o Brasil possuía 20.339 professores de sociologia, entretanto, os percentuais dos profissionais que, de fato, eram licenciados na área era de apenas 12,3%, ou seja, cerca de 1/7 tinha formação para atuar, enquanto que 6/7 não. Quando lembramos que a alteração do currículo comum a todos dilui os conteúdos dessa disciplina, nos deparamos com possíveis situações para esses profissionais que mudam a depender de se ter ou não a formação adequada.

Enquanto que os 6/7 que lecionam sociologia sem formação para tal podem sofrer uma relativa refuncionalização – complementarem as cargas horárias previstas em seus contratos com outras disciplinas para as quais também não possuem formação ou mesmo com mais aulas da disciplina para a qual possui – as consequências para cerca de 1/7 parece ser uma refuncionalização mais profunda. Aqui estamos entendendo *refuncionalização* como o processo que reorganiza a *função profissional específica* desses/as trabalhadores/as docentes dentro das relações de trabalho escolares.

O levantamento também mostra que, nos últimos 05 anos (2021), a quantidade de graduados para lecionar essa disciplina foi de 16 mil. Mesmo que admitamos que todos aqueles 2.501 docentes que compunham o 1/7 acima exposto fazem parte dessa quantidade de graduados nos últimos cinco anos, ainda assim teremos 13.499 profissionais recém-formados que, a partir da alteração curricular da reforma sobre a formação comum, se encontram, na melhor das hipóteses, com a carga horária para sua disciplina de formação drasticamente reduzida (quando o cenário é a limitação das suas aulas a apenas algum dos 03 anos do ensino médio) e, no pior dos casos, sem carga horária referente à sua formação (quando o cenário é a completa diluição desses componentes em *estudos e práticas*).

Não encontramos dados sistematizados mais atualizados a respeito da quantidade de docentes e graduados para lecionar a disciplina desde então, mas partindo desse referencial de 03 anos atrás podemos dizer com segurança que se trata de um número expressivo de profissionais cuja carga horária passa a ser reduzida para duas aulas semanais em apenas um dos três anos do EM, enquanto têm diante de si uma profusão de trilhas formativas possíveis de serem atribuídas a quem delas necessitar para cumprir sua jornada de trabalho.

2.3 As estratégias de realocação da força de trabalho docente: o caso da implementação da reforma em Pernambuco

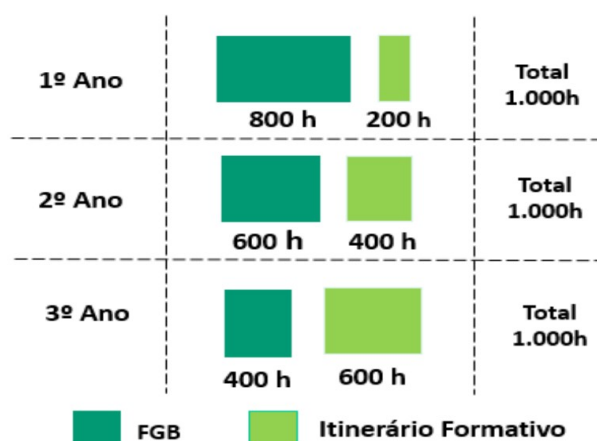
Com o intuito de planejar a adequação das 1052 escolas estaduais de Pernambuco, a SEE-PE, a partir de um modelo de Governança intersetorial, inicia em 2018 um processo de estudo para a implementação da reforma do EM no estado e que se desenvolve até o 2º semestre de 2022, quando é formalizado um Comitê Gestor de Monitoramento e Avaliação da Implementação.

A partir disso, é apresentado o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio [em Pernambuco], que possui como uma das atribuições “**orientar**, conforme cada área técnica, **os demais**

profissionais da educação no âmbito da SEE, das Gerências Regionais de Educação e Escolas **sobre as normativas, e informações pertinentes à implementação** do Novo Ensino Médio” (PERNAMBUCO, 2022, p. 3) [**grifos nossos**]. Tal incumbência ao Comitê se assemelha a uma forma de “compartilhar as metas com os colaboradores”, um dos passos da teoria organizacional da gestão por resultados aplicada nos procedimentos da reforma empresarial da educação (FREITAS, 2018).

O documento busca apresentar de maneira ampla o cenário educacional pernambucano nos vários aspectos pertinentes ao processo de implementação da reforma, abordando questões como o número de escolas por município; quantidade de espaços pedagógicos da infraestrutura escolar (número de auditórios, bibliotecas, laboratórios, quadras, salas de mídia, etc.); assim como a demanda e investimento previsto para o transporte e alimentação escolar. Para os fins do presente trabalho, nos demoramos nos dados que são diretamente relacionados à composição curricular e aos docentes da rede.

Ainda no primeiro ano da implementação, 20 escolas foram selecionadas para iniciarem a ampliação da jornada escolar de 800 para 1000 hs anuais, número que salta para 600 no ano de 2021. A partir dessas experiências, e com base na exigência da Lei de 3.000 horas mínimas para a vivência do Ensino Médio com 1800 horas *máximas* sendo reservada à FGB, o arranjo curricular elaborado pelo estado de Pernambuco é apresentado pelo Plano a partir da figura abaixo:



Vale salientar que em Pernambuco também existem os modelos de escola com 3.500h e 4.500h, e que, para essas escolas, “outras possibilidades de complemento seriam possíveis”

(PERNAMBUCO, 2022 p. 4) e cujos detalhes constariam em hiperlinks informados no Plano, que, entretanto, encontram-se desativados no momento (acesso em 07 de Agosto de 2024)⁹.

A partir desses primeiros anos de experimento, ficou estabelecido que o currículo flexibilizado dos itinerários formativos em Pernambuco será composto por 03 tipos de unidade curricular: projeto de vida; unidades curriculares eletivas e trilhas de aprofundamento (formadas por unidades curriculares obrigatórias e unidades curriculares optativas).

Existe um notável esforço de coleta, sistematização e apresentação dos dados referentes à implementação do itinerário formativo V (Educação Profissional e Técnica). No item “Potenciais Parcerias e Perspectivas para o Mundo do Trabalho”, o Plano traçou as principais atividades econômicas de cada uma das 12 Regiões de Desenvolvimento que compõem o estado de Pernambuco. A partir disso, detalha a situação em que encontra-se a oferta dos cursos de Educação profissional e técnica, dispondo de informações minuciosas tais como nome completo das escolas, em que município se localizam, cursos ofertados e a que modalidade correspondem (médio-integrado, subsequente ou EAD). A formulação dos currículos dos cursos, por sua vez, tem sido feita por dois institutos privados: o SEBRAE/PE e a Fundação Itaú Educação e Trabalho.

Quanto aos itinerários formados pelas eletivas, o total de turmas realizadas durante os 03 primeiros anos da implementação foi de 1470, sendo dispostas de acordo com tabela elaborada pela SEE-PE e exposta abaixo:

Quantidade	Macro Tema	Ênfase
134	Meio Ambiente	Educação Ambiental Educação para o Consumo
55	Economia	Trabalho Educação Financeira Educação Fiscal
94	Saúde	Saúde Educação Alimentar e Nutricional
81	Cidadania e Civismo	Vida Familiar e Social Educação para o trânsito Educação em Direitos Humanos Direitos da Criança e do

⁹ Os links informados no documento são:

[https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2021/20211125/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20211125.pdf](https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2021/20211125/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20211125.pdf)
[https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2022/20220127/1-PoderExecutivoPoderExecutivo\(20220127.pdf](https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2022/20220127/1-PoderExecutivoPoderExecutivo(20220127.pdf)

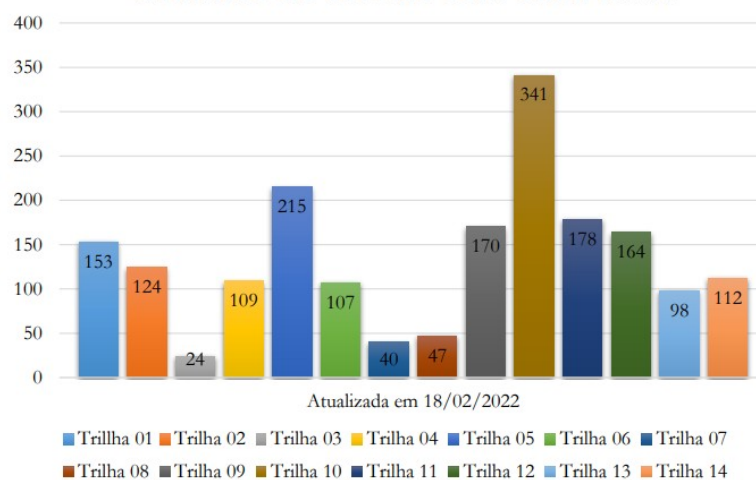
		Adolescente Processos de Envelhecimento, respeito e valorização ao idoso
272	Multiculturalismo	Diversidade Cultural Educação para Valorização dos multiculturalismos nas matrizes históricas e culturais brasileiras
212	Ciência e Tecnologia	Ciência e Tecnologia Pesquisa Robótica
622	Outros Temas	Aprofundamento em conteúdos específicos de alguns componentes Jogos Saraus, oficinas, rodas de leitura, lógica idiomas, etc.

O itinerário de Projeto de Vida revela um dado interessante para compreender a estrutura da flexibilização curricular: durante as primeiras experiências piloto, essa unidade curricular se chamava “Projeto de Vida e Empreendedorismo”. A última nomenclatura passa a ser suprimida e de acordo com o Plano isso se dá pois entendem que “*Empreendedorismo já era um eixo estruturante dos itinerários*”.

Concluindo, a composição dos itinerários formativos em Pernambuco, as trilhas, por sua vez, somam 14 tipos divididos entre as de aprofundamento (1 a 8) e as integradas (9 a 14), conforme o gráfico abaixo também de autoria da SEE-PE:

-
- 1 - Linguagens - Comunicação
 - 2 - Linguagens - Identidades e Expressividades
 - 3 - Linguagens - Línguas e Culturas de Mundo
 - 4 - Matemática - Soluções Ótimas
 - 5 - Natureza - Saúde Coletiva e Qualidade de Vida
 - 6 - Natureza - Meio Ambiente e Sociedade
 - 7 - Humanas - Direitos Humanos e Participação Social
 - 8 - Humanas - Juventudes Liberdade e Protagonismo
 - 9 - Linguagens e Humanas - Diversidade Cultural e Territórios
 - 10 - Natureza e Linguagens - Modos de Vida, Cuidado e Inventividade
 - 11 - Humanas e Matemática - Possibilidades em Rede e Humanização dos Espaços
 - 12 - Humanas e Natureza - Desenvolvimento Social e Sustentabilidade
 - 13 - Matemática e Natureza - Tecnologias Digitais
 - 14 - Matemática e Linguagens - Matemática, Design e Criatividade
-

Número de escolas com cada trilha



Podemos notar que há um maior detalhamento nos dados que se referem ao cenário de implementação do itinerário da Educação Profissional e Técnica (EPT) quando comparado às eletivas e às trilhas referentes às outras áreas de conhecimento. Enquanto que para esses dois últimos as informações se limitam à quantidade de turmas e/ou escolas, para a EPT nos é fornecido também os nomes das escolas e em quais municípios se localizam. Essa ausência se refletirá, para os objetivos desse trabalho, em estratégias específicas a serem descritas no terceiro capítulo, quando trataremos de identificar a atual distribuição dos itinerários formativos nas escolas estaduais localizadas no município de Recife.

Quanto aos docentes, o Plano informa que do total de 34.294 dos que compõem a rede estadual de PE 15.506 “lecionam em alguma etapa ou modalidade do Ensino Médio” (PERNAMBUCO, 2022, p. 5). Quando tratamos da *refuncionalização*, mencionamos que a diminuição da carga horária para a formação geral básica acabava por criar um cenário em que o total de docentes das disciplinas mais impactadas por essa diminuição teria a *necessidade* de trabalhar nas trilhas formativas. Esse cenário também está reconhecido no Plano de Implementação, embora este apresente a questão não do ponto de vista dos/as trabalhadores/as docentes, como nós aqui pretendemos, mas a partir de quem observa recursos e forças produtivas a serem mobilizados e realocados, o que se observa na passagem: “A redução da carga horária da formação geral básica, imposta pela reforma do ensino médio, *disponibilizou* carga horária dos professores para unidades curriculares das trilhas

formativas” (PERNAMBUCO, 2022, p. 5).

A Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE) também demonstrou preocupação com a implementação da nova proposta curricular de forma que se reduzisse “a necessidade de novos professores” (PERNAMBUCO, 2022, p. 5). Para tanto, informa, através do Plano de Implementação que tendo em vista “as temáticas abordadas nas trilhas formativas, observou-se que muitas vezes as unidades curriculares podiam ter seu conhecimento assegurado quando oferecidas por professores de diferentes áreas”, e indica “as possibilidades de perfis de formação docente que poderiam estar alinhadas com cada uma das unidades curriculares das trilhas”.

Dessa maneira, a “gestão dos recursos” julga apresentar de forma “eficiente” um rearranjo interno do total de docentes já atuantes no EM e que, em tese, advêm do espaço deixado pela redução da FGB, descartando-se assim a necessidade de novos contratos.

Em termos práticos, o Plano de Implementação informa que, “no ato da escolha das trilhas que ofertaria, todas as escolas receberam suporte técnico, de modo que a SEE-PE disponibilizou meios da escola *cruzar a formação dos profissionais da escola com a necessidade de cada trilha em relação ao perfil de formação docente*, fazendo com que a escola pudesse analisar as trilhas dialogando com os interesses da comunidade escolar, *mas também verificando o impacto que teria em termos de necessidade de novos professores*” (PERNAMBUCO, 2022, p. 5) [grifos nossos]. Notemos que a natureza da preocupação da SEE-PE com impactos da flexibilização curricular não é sobre os aspectos qualitativos que esse processo pode ter sobre a docência, demonstrando que se trata apenas de uma redução de necessidade de contratação de novos quadros a partir de uma realocação da função docente da FGB para as aulas de trilhas formativas.

O Plano apresenta também algumas considerações para 2023 a partir de estudos que se encontravam em andamento: estima-se “um impacto em pessoal nas escolas indígenas”; e a “necessidade de contratação de professor para atender ao público do ensino médio noturno” (considerando que parte da carga horária será vivenciada na educação à distância (EaD), precisando-se de um tutor presencial específico).

A partir do cenário exposto pelo Plano de Implementação, podemos concluir, *em primeiro lugar*, que falta precisão em, pelo menos, 3 pontos do documento:

- (1) Não é explicitado nenhum detalhe de como a SEE-PE orientou as escolas a atribuírem as aulas aos/as docentes, ficando dito apenas que se “disponibilizou meios da escola cruzar a formação dos profissionais com a necessidade de cada trilha”.
- (2) As informações a respeito dos modelos de expansão da jornada são fornecidas de maneira fragmentada e ruidosa, uma vez que dos 3 possíveis modelos (3000, 3500 e 4500 horas), 2 se encontram com links quebrados, logo, indisponíveis para consulta;
- (3) O Plano apresenta de maneira detalhada o nome das escolas que ofertam cursos da educação profissional e técnica, porém deixa de informar em que escolas estão localizadas as turmas dos itinerários formativos adotados no estado (projeto de vida, eletiva e trilhas (de aprofundamento e integradas)).

Em *segundo* lugar, pode-se concluir também que o Plano reproduz, a nível estadual, o uso ideológico que da noção de *profissionalidade* fazem as administrações (CONTRERAS, 2002), apresentando a redução da FGB como uma espécie de “oportunidade” a ser aproveitada pelos/as docentes para complementarem a carga horária com o currículo flexibilizado. Nesse ponto em específico, os impactos da implementação referentes ao corpo docente são entendidos unicamente do ponto de vista da realocação de recursos e forças produtivas, salientando aspectos como a necessidade ou não de contratação de novos profissionais para se garantir as aulas dos itinerários formativos.

OS IMPACTOS DA FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO: ANALISANDO O DISCURSO DOCENTE

O projeto de um saber que unificaria esta multiplicidade heteróclita das coisas-a-saber em uma estrutura representável homogênea, a ideia de uma possível ciência da estrutura desse real, capaz de explicitá-lo fora de toda falsa aparência e de lhe assegurar o controle sem risco de interpretação (logo, uma auto-leitura científica, sem falha, do real) responde, com toda evidência, a uma urgência tão viva, tão universalmente “humana”, ele amarra tão bem, em torno do mesmo jogo dominação/resistência, os interesses dos sucessivos mestres desse mundo e os de todos os condenados da terra ... que o fantasma desse saber, eficaz, administrável e transmissível, não podia deixar de tender historicamente a se materializar por todos os meios.

Michel Pêcheux, O discurso – Estrutura ou acontecimento

3.1 A distribuição dos itinerários formativos nas escolas estaduais em Recife

Como mencionamos no final do capítulo anterior, a SEE-PE fornece um diagnóstico do cenário educacional do estado priorizando uma maior quantidade de dados ao referir-se à educação profissional e técnica quando comparado com a sistematização realizada sobre os demais itinerários formativos. Quando se referem às eletivas pontuam que nos 03 primeiros anos de implementação foram 1470 turmas divididas em 07 tipos temáticos e suas subdivisões. Já para as trilhas (de aprofundamento e integradas) nos é exposto as áreas em que são divididas e a quantidade de escolas no estado que possuem cada uma delas.

Tanto para as eletivas quanto para as trilhas está ausente, no entanto, o nome das escolas e em que municípios estão localizadas, como é feito com os cursos de Educação profissional e técnica. Desse modo, para que fosse possível *identificar a distribuição dos itinerários nas escolas estaduais localizadas em Recife* foi necessário entrarmos em contato com a SEE-PE e requisitar um maior detalhamento do que o Plano de implementação informava apenas parcialmente.

Através de uma reunião com a Gerência de Currículo e Ensino Médio, que ocorreu presencialmente na sede da SEE-PE, expusemos os propósitos da pesquisa que estava em andamento e requisitamos que nos fosse disponibilizado, apenas a nível municipal (Recife), os seguintes dados: (1) Nome dos itinerários ofertados; (2) nome, contato e localização das escolas com turmas de itinerários; (3) número de escolas com cada um dos itinerários (discriminando-as pelo nome); e (4) número de docentes encarregados/as para cada um dos itinerários. Em posse desse grupo de dados esperávamos ter informações suficientes para sabermos *qual/quais itinerários predominam nas escolas estaduais no município*, a fim de que prosseguíssemos com a delimitação do campo e realização das entrevistas com os/as docentes de sociologia que lecionam trilhas formativas.

A partir disso, a Gerência nos enviou através de e-mail um documento de tabela seguindo o modelo de células abaixo:

GRE	Município	Código MEC	Escola	Qtd. Turmas	Etapas de ensino	Série	Turno	Nome da trilha

acima da média (≥ 4), o que se verificou em 08 delas: *Identidades e expressividades*; *Soluções ótimas*; *Saúde coletiva e qualidade de vida*; *Desenvolvimento social e sustentabilidade*; *Juventude, liberdade e protagonismo*; *Possibilidades em rede e humanização dos espaços*; *Matematização, design e criatividade*; e *Diversidade cultural e territórios*.

A partir disso, foi realizado um novo cruzamento de dados: iniciou-se uma busca ativa mediante ligação telefônica com as escolas que, de acordo com os dados brutos fornecidos pela SEE-PE, ofertavam aulas das 08 trilhas mais recorrentes, o que totalizou em 36 daquelas 50 inicialmente identificadas.

As ligações telefônicas visaram estabelecer um primeiro contato com os possíveis campos de coleta das entrevistas que seriam analisadas na última etapa metodológica do nosso trabalho, servindo também como apresentação dos intuitos e natureza da pesquisa para as equipes pedagógicas das escolas. Nessa etapa, buscou-se identificar em quais delas poderíamos encontrar o recorte profissional com o qual faríamos as entrevistas, a saber, *docentes de sociologia*. Os resultados da busca ativa podem ser categorizados a partir do quadro abaixo:

Contato estabelecido	Contato não estabelecido
- Há docente de sociologia nas trilhas (4); - Não há docente de sociologia nas trilhas (16); - A gestão não autorizou a realização das entrevistas (1)	- Chamada não completada pela operadora (1); - Não atendeu (10); - O número encontrava-se desligado (1); - O número encontra-se ocupado (1); - Número não disponível (2);

A partir do dia estabelecido com as escolas e com os 04 docentes encontrados no cruzamento dos dados, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas de acordo com o modelo presente nos apêndices, no item seguinte apresentamos as bases teórico-metodológicas da coleta e da análise dessas entrevistas.

3.2 O discurso docente sobre o impacto das trilhas formativas na sua profissionalidade

Durante o percurso que percorremos neste trabalho, passamos por diferentes níveis de abstração em torno do fenômeno da Reforma do EM, discorremos a respeito de contradições e tendências na esfera da macroeconomia, das particularidades dos Estados-nação e dos modelos de flexibilização

curricular. Nos cabe agora encarar o nível de abstração mais concreto ao centralizar a análise no discurso dos/as trabalhadores/as docentes que têm sua atividade laboral cotidiana diretamente impactada pela flexibilização curricular.

Partimos da discussão teórica já iniciada neste trabalho a respeito da inerente refuncionalização docente que é fruto da flexibilização curricular prevista na Lei da reforma e das relações dessa refuncionalização com a profissionalidade docente. Foi utilizada a metodologia da entrevista semiestruturada na medida em que ela nos permitiu tornar evidente o sujeito histórico que, ao passo que é subsumido do processo de elaboração da reforma das relações de produção próprias de sua jornada de trabalho, se apresentou como condição necessária para a concretização desta. Por esse motivo, nos pareceu incontornável para os fins de uma pesquisa, que busca uma síntese entre o diagnóstico feito da realidade educacional, e a defesa do fortalecimento da profissionalidade docente que seja ela uma pesquisa que estimule espaços de autonomia desse segmento de classe diante de tamanha metamorfose de sua profissão.

A teoria organizacional transposta para a implementação de políticas educacionais compreende os/as trabalhadores/as docentes como recursos a serem realocados o mais eficiente possível dentro do novo arranjo curricular. O uso das entrevistas oportuniza a compreensão das consequências da reforma para a profissionalidade na medida em que considera os impactos da política não simplesmente do ponto de vista da eficácia organizacional (isto é, se os propósitos estão sendo alcançados com sucesso ou não) mas avança na direção de questionar as consequências do cenário em que a implementação esteja de fato ocorrendo. Por esse motivo, as entrevistas foram realizadas unicamente com docentes de sociologia com carga horária atribuída às trilhas formativas e que atuam em escolas cuja adequação aos propósitos da reforma possa ser considerada exitosa, de acordo com o que foi exposto no Plano de Implementação em Pernambuco e nos dados requisitados à SEE-PE.

Entendemos a entrevista como uma técnica de coleta que é, acima de tudo, uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, [...] destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa (MINAYO, 2010). Dentre os diferentes tipos, utilizamos a entrevista *semiestruturada* por sua possibilidade de combinar perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado pode discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (MINAYO, 2010), assim, abrimos mais espaço para que contradições da relação entre a docência e a flexibilização curricular possam surgir nas falas mesmo que não tenham sido previstas na elaboração do roteiro.

Para analisar os dados coletados nas entrevistas, utilizamos o método da análise de discurso, a partir do qual o documento analisado é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, 1988). Ao compreender o discurso enquanto acontecimento, enquanto *esteira discursiva*, podemos considerar as tensões que se estabelecem entre a memória institucional que estabiliza, cristaliza, e a memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro. Ao mesmo tempo, entendemos que se há imprevisibilidade na relação do sujeito com o sentido, da linguagem com o mundo, toda formação social, no entanto, tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas [...] os sentidos estão sempre “administrados”, não estão soltos (ORLANDI, 2005).

Entendendo o discurso como algo que não se resume à mera fala dita, Orlandi (2005) pontua que as memórias “acionadas” no momento dos enunciados são construídas a partir de certas *condições de produção*, essas que se dão ao mesmo tempo em um *sentido estrito* e em um *sentido amplo*. Na esfera dos sentidos estritos temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato (ORLANDI, 2005). Já nas condições de produção em sentido amplo está incluso o contexto sócio-histórico, ideológico.

No nosso caso, as entrevistas realizadas com docentes de sociologia que também lecionam itinerários formativos possuem como elementos do *contexto mais imediato* (1) as escolas em que cada um leciona; (2) o fato de lecionarem uma disciplina específica da FGB ao mesmo tempo que lecionam o currículo flexibilizado; e (3) o momento de reforma educacional no qual estão inseridos no presente. Por sua vez, podemos pensar como condições de produção *em sentido amplo* elementos que derivam (1) da forma de sociedade; (2) a maneira como as relações de poder são organizadas em instituições como a escola pública; (3) e até mesmo as exigências de décadas de uma macroeconomia de fluxo flexível de capital por relações laborais igualmente flexíveis.

Consideramos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos (ORLANDI, 2005). Os primeiros representam aquilo que, em todo dizer, *se mantém*, está do lado da *estabilização* do que já vem sendo dito sobre determinado tema, e, no caso do que analisamos, expressa a *reprodução da defesa dos reformadores* a respeito do currículo flexibilizado. O segundo tipo de processo, os polissêmicos, é onde temos o deslocamento, *rupturas* de processos de significação, nesse grupo podemos colocar as falas dos docentes que enfatizam, por exemplo, as sobrecargas advindas da flexibilização.

A análise do discurso se apresenta, portanto, como um método de análise de dados que reconhece as situações de tensão próprias da complexidade da realidade social, seja por entender o discurso a partir do seu tempo histórico (ao compreender as *condições de produção* do discurso), seja por reconhecer que, ao dizermos algo, evocamos processos que conservam o que já vem sendo dito (paráfrases) e outros que rompem e se apoiam em novos significados (polissemia). Portanto, justificamos o uso desse método na medida em que a pesquisa que deu origem ao presente trabalho tem como objeto uma reforma educacional que complexifica as relações socioeducacionais já estabelecidas, e que, por consequência, lida com uma realidade crivada de tensões.

A partir de então faremos a análise propriamente dita. Presentamos, a seguir, a tabela que representa a caracterização dos sujeitos da pesquisa¹¹, analisando em um segundo momento, o discurso a partir das respostas registradas em áudio e transcritas. Para a análise desta segunda parte, indicamos a que pergunta da entrevista estamos nos referindo para em seguida analisar as respostas, repetindo o mesmo processo para todas as perguntas em ordem sucessória.

Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome (fictício)	Tempo de atuação	Itinerários a que é atribuído	Área de formação	Disciplinas da FGB que leciona	Dedicação exclusiva na escola
Ramon	Entre 18 e 20 anos	- Ética e Cidadania; - Juventude, Comunicação e Sociedade; - Cultura Africana e Indígena	Licenciatura em História	Geografia; Sociologia	SIM
Mario	Entre 10 e 13 anos	- COMUNICAÇÃO; - Juventude, Liberdade e Protagonismo (2 turmas); - Saúde Coletiva e Qualidade de Vida; - Soluções Ótimas	Licenciatura em Ciências Sociais	Sociologia; Filosofia	SIM
Elias	Entre 8 e 10	- Incubadora	Licenciatura	Filosofia;	SIM

11 Utilizamos duas estratégias de preservação do anonimato dos sujeitos da pesquisa: o uso de nomes fictícios aleatórios e a descrição do tempo de atuação a partir de um intervalo aproximado, a fim de dificultar a identificação pelo cruzamento dos dados.

	anos	Social; - Juventude, Liberdade e Protagonismo; - Ética e Cidadania	em Filosofia	Sociologia	
Nivaldo	Entre 18 e 20 anos	- Paixão, Razão e Consumo	Licenciatura em História	Filosofia; Sociologia	SIM
Camilo	Entre 1 e 3 anos	- Economia; - Natureza e Ação Humana; - Antropologia das Emoções; - Diversidade e Comunidade	Licenciatura em Sociologia	Sociologia	SIM
Alexandre	Entre 5 e 8 anos	- Soluções ótimas; - Identidades e expressividades; - Modos de vida, Cuidado e Inventividade; - Desenvolvimento Social e Sustentabilidade; - Projeto de Vida; - Estudo Orientado; - Eletivas (2)	Licenciatura em Ciências Sociais	Sociologia; Tecnologia e Informação;	NÃO

Embora possamos verificar uma sensível diferença entre o tempo de atuação docente dos sujeitos, (8 a 20 anos) todos se tratam de profissionais que, na ocasião da implementação da reforma do EM, já possuem um significativo tempo de trajetória na profissão, objetivamente expresso nos anos de trabalho e subjetivamente determinante nas suas identidades como trabalhadores (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Devemos, nesse momento pré-analítico, observar também relações entre os itinerários que lecionam, suas áreas de formação e as demais disciplinas da FGB a que são encarregados: Com exceção de Nivaldo, a carga horária de itinerários atribuída a todos os docentes é superior à carga horária reservada para suas aulas na FGB, o que está de acordo com a flexibilização da maior parte do currículo prevista pela reforma do EM. Embora todos os seis lecionem sociologia, apenas 3 docentes têm formação para tal, o que expressa o dado que trouxemos no item 2.2 deste trabalho, em que apenas 1/6 dos docentes desta disciplina no Brasil tem formação específica para lecioná-la. Os demais entrevistados são das licenciaturas em história e filosofia.

Quando tratamos do caso da implementação da reforma em Pernambuco evidenciamos que o Plano de Implementação categoriza as possibilidades de itinerários no estado em 03 tipos de unidades curriculares: projeto de vida, eletivas e trilhas de aprofundamento. Em se tratando do currículo dos itinerários, a dois dos docentes entrevistados são atribuídas apenas eletivas, para um deles apenas trilhas de aprofundamento e para outro tanto eletivas quanto trilhas. No caso deste último, alguns comentários a mais se fazem necessários: Ao docente Mario, um dos dois licenciados em Ciências Sociais, foram atribuídos itinerários de 04 das 05 áreas de conhecimento, ficando responsável por lecionar, além de Sociologia e Filosofia na FGB, unidades curriculares da área de humanas, matemática, linguagens e natureza.

Ainda que a alegação da SEE-PE de que “orientações foram dadas às escolas para que melhor atribuíssem os perfis docentes às necessidades das trilhas” seja verdadeira e tenha sido, de fato, posta em prática, é preciso atentar-se para um ponto estrutural da reforma do EM e que independe da “eficiência” das gestões locais na hora de implementá-la: a flexibilização curricular aprofunda a desregulamentação do processo de atribuição das disciplinas aos docentes, compreendendo aquelas como “unidades curriculares” regidas pela lei de oferta e demanda (dos estudantes) e que, como toda riqueza produzida numa sociedade de mercado, está sujeita a uma produção e distribuição irracional, não planejada e baseada na lógica da tentativa e erro.

Por último, e antes de iniciarmos a exposição da análise do discurso dos sujeitos da pesquisa, embora ao docente Mario tenham sido atribuídas trilhas de aprofundamento de 04 diferentes áreas de conhecimento, houve nessa escola uma demanda organizada pelos secundaristas para que as horas-aula dessas unidades curriculares fossem redirecionadas para o ensino da FGB. Caso o argumento das instâncias administrativas e governamentais de que a reforma é centrada “nos interesses dos estudantes” fosse verdadeiro, e já vimos no caso das respostas dadas às ocupações nas escolas que não o é, esse caso seria não só compreendido como também sua divulgação contaria com apoio governamental, a fim de se criar uma verdadeira rede de protagonismo estudantil articulada.

3.2.1 A análise do discurso: questões relacionadas às disposições previstas em lei

A análise do discurso será dividida em duas sessões, a primeira no item atual (3.2.1) e a segunda no item em sequência (3.2.2). O objetivo do primeiro item é analisar os impactos do ensino do

currículo flexibilizado na profissionalidade docente a partir das mudanças objetivamente previstas na Lei 13.415/17.

Pergunta 1 do bloco I

Há alguma relação com alguma iniciativa privada na escola em que você ensina para a implementação da reforma? (consultorias, parcerias, etc.) **Se sim:** Você sente que essa relação impacta de alguma forma no ensino das trilhas formativas?

Nas respostas a essa pergunta há uma sensível diferenciação que os docentes chegam a fazer entre as formas diretas e indiretas da influência do setor privado sobre o EM. Em uma das escolas, a parceria com uma empresa de telefonia e internet é exclusiva para a implementação da formação técnica, o que, em termos de impacto na profissionalidade docente, pode significar desiguais condições de acesso ao amparo tecnológico em relação aos profissionais do currículo flexibilizado que não é voltado para a formação técnica. Observamos as questões destacadas, nas falas a seguir:

Não diretamente. Aqui nós temos uma parceria com a Oi, mas é voltado mais para a área técnica (NIVALDO)

Não, não utilizo. É... eu aproveito muito o que eu uso mais na universidade, na área de comunicação e aplico aqui na escola, nas disciplinas que eu leciono (RAMON)

Não, aqui na escola a gente não tem essa parceria, não. A nossa relação é direta com o Estado e o Estado com a gente, no caso. Não tem nenhuma parceria privada, não, na verdade (ELIAS)

Quando foi implementada aqui nessa escola eu não estava presente mas eu acredito que não, em relação ao ensino médio eu não vejo nada, nenhum tipo de parceria privada. Na outra escola que eu dava aula que era em Alagoas, aí tinha, a galera que era da Moderna chegou, esqueci o nome da outra editora. Agora aqui eu nunca vi, pode ser que aqui já tenha rolado, pode ser que já tenha acontecido. Eu vi que uma professora ganhou um livro agora eu não sei quem foi que deu, ela chegou com uns livros novos com uma história que ia rolar que a gente ia poder escolher mas até agora não chegou nada (MARIO).

Na escola que eu ensino não tem nenhuma relação sistemática com a iniciativa privada, ela é feita de forma mais pragmática com os alunos dos 3º anos quando na época de vestibular vem algumas faculdades particulares pra fazer comercial, essas coisas, possibilidades, de continuação de ensino e de bolsa de ensino, FIES, Prouni, esse tipo de coisa, mas é feito de forma mais pragmática, não tem nenhuma relação sistemática (ALEXANDRE)

A ausência de parcerias privadas em escolas em específico constitui as condições de produção mais

imediatas desse discurso em específico (ORLANDI, 2005), quando pensamos nas condições de produção mais amplas. No entanto, lembramos que ele está inserido em um contexto de reforma educacional que visa reorientar esse mesmo Estado para o modelo organizativo empresarial. Dessa forma, ainda que essa ou aquela escola mantenham relações diretas com o Estado, esse, por sua vez, se relaciona com elas a partir das relações mantidas e atualmente aprofundadas com o setor empresarial privado.

Pergunta 2 do bloco I

A Reforma do Ensino Médio faz uma mudança no art. 318 da CLT, permitindo aos/as professor/as lecionarem em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, visando expandir a jornada escolar para a de tempo integral. Você sente que essa expansão fez diferença na dinâmica do seu trabalho? (tempo em sala de aula, tempo de preparo/conhecimento das trilhas)

A expansão da jornada escolar para a de tempo integral é anterior à atual reforma do EM, a partir desta, no entanto, tal expansão passa a não ser mais realidade exclusiva das escolas técnicas, abrangendo, progressivamente, todo o EM regular. Existe nas repostas a essa pergunta uma *tensão* expressa de maneira evidente: de um lado, esse processo possibilitaria “o fortalecimento do vínculo do professor com a escola, com os alunos e com a comunidade de modo geral”, de outro, isso acontece “à custa de muita cobrança e pressão sobre o corpo docente”, que se vê “desgastado e sufocado”. Observamos as questões destacadas, nas falas a seguir:

até 2014 eu estava no regular, mas eu tinha outra atividade profissional. Quando eu vim para o sistema integral, de 2015 pra cá, eu já estava com a dedicação exclusiva, então não tem nenhuma diferença de 2015 até agora (NIVALDO).

Na verdade não fez, porque aqui já era uma escola integral, escola técnica. Desde que eu cheguei aqui eu já trabalho de manhã até tarde, né? De manhã até tarde, à noite não, à noite é o pessoal que trabalha com sub-sequente. Mas pra mim não mexeu não, porque eu já cheguei aqui, independente da história do ensino médio, da alteração do ensino médio, eu já estava inserido (ELIAS).

Alterou e muito. E eu tive que me preparar bastante para desenvolver essas trilhas que entraram no currículo, porque era um mundo até meio desconhecido, mas algumas eu acho até interessante, você passar para os alunos, principalmente uma disciplina feita ética e cidadania, até porque eles já vão desenvolvendo, tendo uma consciência dos direitos que eles possuem como cidadão, essa eu achei muito importante (RAMON).

Ficou muito mais exaustivo. Essa expansão do ensino integral ela está muito desgastante. Agente passa o dia inteiro na escola. Eu dava aula e era extremamente precário, tanto para preparar aula quanto para preparar as aulas dos itinerários. As vezes falta material. (MÁRIO)

Sim. Houveram pontos positivos. De fato, fortalece o vínculo do professor com a escola, com os alunos e a comunidade de modo geral. Isso faz uma diferença substantiva na construção dos projetos bimestrais, por exemplo. Incentiva uma relação de maior compromisso com a escola. Agora, isso acontece à custa de muita cobrança e pressão sobre o corpo docente, que, frente às mudanças no ensino médio, carece de apoio e se vê desorientado (CAMILO)

A questão da atuação em mais de um turno nunca foi uma grande questão no meu trabalho, mas a forma como foi feita essa expansão de carga horária e o planejamento das trilhas formativas e tudo mais é uma coisa que mais impacta do que a expansão do ensino em si, porque a gente continua sendo assegurado, com direito de aula para planejamento, que corresponde a 30% da carga horária, e eventualmente esses horários, inclusive quando eu dava aula no regular era comum de acontecer de você não conseguir ir todos os dias no mesmo turno e, eventualmente, caía algumas aulas assim num turno oposto, natural que acontecesse. Mas a questão de carga horária não ficou tão diferente, é mais uma questão das disciplinas que a gente tem que ministrar no novo ensino médio (ALEXANDRE)

Lembremos que esses discursos aqui analisados partem de condições de produção imediatas (ORLANDI, 2005) relacionadas à forma como a reforma vem sendo implementada pela SEE-PE, que, como vimos no item 2.3, tem buscado formas “mais eficientes” de realocação da força de trabalho docente já atuante de modo que não seja necessária a contratação de novos profissionais.

Encontramos na fala docente, por um lado, a cristalização e a repetição de aspectos pontuais do que defendem os reformadores empresariais, e justamente por estes evocarem, retoricamente, aspectos concretos condizentes com as demandas e anseios desse segmento profissional, por outro, no entanto, também ressaltam aspectos a partir de uma ruptura, de uma possibilidade de romper com o mero consenso em torno da flexibilização curricular do EM, apontando para a forma como esta tem intensificado o trabalho de quem leciona.

Pergunta 3 do bloco I

A lei da reforma prevê que o repasse econômico para as escolas devem durar 10 anos e PODEM ser utilizados, entre outras coisas, para “(1) remuneração e (2) aperfeiçoamento do pessoal docente”.

Na(s) escola(s) em que atua, você percebe esses dois itens contemplados de alguma forma?

As falas dos reformadores vêm buscando construir, desde o início, memórias sobre a reforma do EM que centralizam o debate em torno da ideia de *modernização e aperfeiçoamento* das relações escolares. Contrariando a mera repetição dessa forma consolidada de se debater o tema, o discurso docente analisado descreve, a partir de um dizer abertamente polissêmico, as práticas de “aperfeiçoamento do pessoal docente” como *insignificantes*. Vale salientar, entretanto, que se, por um lado, tais momentos de aperfeiçoamento têm pouca significância do ponto de vista da promessa de desenvolvimento da formação docente, acabam, na verdade, por *significar* bastante, uma vez que *repetem* a superficialidade das declarações dos reformadores. Observamos as questões destacadas, nas falas a seguir:

As escolas públicas têm um processo de formação continuada. ela é presente, ela é atuante e pede que os professores participem, sob pena até mesmo de ter seu ponto contado se não for. Nós somos convocados uma vez por mês para uma formação que pode ser escolhida no período da manhã ou no período da tarde, mas se existe alguma linha de financiamento, isso eu não sei (NIVALDO).

Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente não, não tem nenhum tipo de formação, pelo menos eu entrei agora nesse último concurso e não teve nenhum tipo de formação sobre o Novo ensino médio. É tudo jogado, é isso que eu te falei, minhas trilhas aqui são voltadas para o ENEM e foi escolhida pela diretora. A reforma em si não afeta em nada o dinheiro. Existem umas formações, mas são insignificantes por serem repetitivas (MÁRIO).

Sim. De fato, há um acréscimo salarial não desprezível, embora insuficiente. É preciso lembrar que as trilhas exigem do professor uma capacidade de atualização impressionante. Ele precisa se desdobrar para dar conta de novos temas, abordagens, conexões, formas de aprender. Isso tem custos em termos materiais, de suporte ao trabalho, de infraestrutura de aprendizado, que a escola não consegue dar conta. Quanto ao item “aperfeiçoamento do pessoal docente”, a regional faz um esforço no campo da formação e atualização dos docentes, mas, penso eu, é bastante precário tendo em vista os desafios que os docentes enfrentam nas escolas (CAMILO).

Eu acho que é uma questão mais de direcionamento de política pública de governo. Eu não olho muito para a minha escola. Recentemente a gente passou por uma luta de sindicato pela questão salarial. A remuneração está muito aquém do nível de formação e do nível de responsabilidade dos profissionais da educação. E em relação ao aperfeiçoamento do pessoal docente acontece só para cumprir a legislação (ALEXANDRE).

O que existe são as capacitações, encontros que a coordenadora pedagógica faz com os professores e por área. Humanas, aplicadas, então ela já faz disso aqui, quinzenalmente. A remuneração mesmo, para a gente, aqui não tem não. Pode até ter, e eu não tenho informação, como eu sou contrato, eu tenho salário fixo. Os

professores efetivos, eles têm o salário deles, e tem a gratificação, talvez eles tenham essa remuneração por fora, alguma coisa assim, que eu não tenha conhecimento. Agora, como veio a história do novo ensino médio, a coordenação pedagógica se debruçou mais nessa questão em alguns momentos, fazendo encontros com professores, debatendo toda a proposta do novo ensino médio (ELIAS).

Além dessa tensão, observa-se ainda uma outra: mesmo quando há a gratificação salarial, ela é vista como insuficiente pois “as trilhas exigem do professor uma *capacidade de atualização* impressionante, precisando dar conta de novos temas, abordagens, conexões, e formas de aprender”. Vejamos que, nesse caso, são as trilhas que aparecem como sujeitos *que exigem*, e isso se compreende quando entendemos as condições de produção desse discurso: o docente lida diretamente com o ensino das trilhas no seu *cotidiano*, no imediato, os reformadores, por sua vez, embora sejam que, de fato, estejam exigindo dos/as docentes uma “capacidade de atualização impressionante” aparecem como ocultos. Aqui observa-se o efeito do *interdiscurso*: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico (os reformadores), em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido nas palavras dos/as docentes. No interdiscurso fala uma voz sem nome (COURTINE, 1984, *apud* ORLANDI, 2005).

Pergunta 4 do bloco I

A lei da reforma prevê que o repasse econômico para as escolas NÃO PODEM ser utilizados para pesquisas que visem o aprimoramento da qualidade e expansão do ensino. Você sente que o ensino das Trilhas Formativas é impactado de alguma forma pela ausência desse tipo de pesquisa?

Algumas respostas foram no sentido de apontar possíveis mudanças positivas que uma política de fomento de pesquisas que avaliem a reforma teriam sobre a realidade dos/as docentes, elencando que os resultados de tais pesquisas paralelas poderiam produzir “informações mais concretas sobre os acertos e erros da política formulada”, e até mesmo “fazer com que o docente não precise começar do zero para entender essas trilhas” de forma que “consiga passar melhor para os alunos fazendo com que se interessem em aprender”. Há, nesses casos, uma aparente preocupação profissional de que, uma vez que a reforma é a realidade dada, que seja pelo menos monitorada a sua implementação, a fim de que se implemente com êxito. Observamos as questões destacadas, nas falas a seguir:

Eu acho que isso não chegou aqui. Eu acho que isso não chegou no Brasil ainda, na verdade. Eu tenho contato com pessoal de outros

estados e essa história da pesquisa, da implementação, porque a própria reforma do novo ensino médio, ela fala da questão da pesquisa, implementação de projetos extras que seriam implementados nas escolas e isso não chegou. Agora tem a questão dos prazos, né? Porque houve aquela história, vai implementar nos primeiros anos, depois no segundo e no terceiro. Isso teve um... teve um prazo de um ano, dois anos, três anos. Então, eu acho que talvez alguma coisa nesse sentido ainda possa vir. Eu não sou tão pessimista, tão negativo, não acredito ainda um pouco na fé do homem e na fé da política, que isso ainda pode chegar. A política educacional mesmo, pode chegar mais na frente, mas até aqui não chegou. Acho que inclusive é uma carência disso. Acho que isso talvez facilitasse tanto o implemento e compreensão do professor, quanto também do alunado (ELIAS).

Eu não sei nem se acontecesse, se isso realmente seria de alguma ajuda, eu não sei se seria... realmente nunca vi aqui na escola nenhum tipo de pesquisa, né? Mas também não sei se... Esse tipo de pesquisa ajudaria em alguma coisa, eu não sei se isso trairia algum tipo de benefício E a gente não dá nem pra dizer, assim, se afeta ou não, se é falta dela mesmo, né? (MÁRIO).

Sim! Impacta demais. Deveria ter um incentivo muito grande a respeito disso, desse corpo docente ter uma formação específica. E uma coisa que eu também vejo é o seguinte, falta ainda aquele profissional determinado para aquela área que ele se formou. Então, o professor tem que começar praticamente do zero para entender essas trilhas de uma forma que dê para passar melhor para os alunos e que façam com que eles se interessem em aprender. Então assim, se houvesse um incentivo, um tempo determinado para que a pessoa tivesse aquela formação mais profunda, eu acho que ajudaria demais a questão da educação nas escolas (RAMON).

Sim. Toda política pública implementada deve ser acompanhada por avaliações paralelas. As avaliações paralelas dão subsídio para mudanças de rotas no próprio processo de aplicação da política. Com isso, a partir da realidade das escolas, os responsáveis pela política disporiam de informações mais concretas sobre os acertos e erros da política formulada. Ouvir os profissionais na ponta ajudaria bastante. Isso se faz através da construção de canais de diálogos, inclusive pesquisas (CAMILO).

Eu acho que sim né, existe impacto da ausência de pesquisa, pra aprimoramento da qualidade do ensino, sobretudo das trilhas formativas, pra a gente saber e ter um panorama geral, ter um norte pra saber o que fazer. A teoria é sempre importante, esse olhar pra prática e pra produção de teoria é muito importante pra essa dialética do ensino, olhar a prática e produzir teoria, e depois voltar pra prática fazendo uma coisa que faça sentido (ALEXANDRE)

Por outro lado, observamos também falas que expressam certa descrença de que, havendo pesquisas paralelas, as condições docentes seriam melhores. Este último discurso, polissêmico em relação aos demais, apresenta também condições de sua produção que são diferenciadas, se trata de um docente

licenciado em Ciências Sociais e que, a despeito disso, a ele são atribuídas trilhas de 04 áreas diferentes do conhecimento, a flexibilização profissional que a ele se impõe é, portanto, mais aprofundada.

3.2.2 A análise do discurso: questões relacionadas à atuação docente nos itinerários formativos

Como forma de complementar a análise das respostas do item anterior que tratou das alterações previstas na Lei 13.415/17, o item atual teve como objetivo analisar possíveis mudanças nas condições da prática docente.

Pergunta 1 do bloco II

Quais critérios têm sido utilizados na escola em que você trabalha para atribuir as Trilhas formativas aos/às docentes?

Aqui se observa novamente a tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos. Por um lado, o que dizem os reformadores se cristaliza na voz de alguns dos professores quando, apesar de reconhecerem que são os gestores e a coordenação pedagógica quem definem a atribuição das trilhas, cabendo ao docente a adaptação, alegam que a gestão o faz no intuito de “não deixar o professor ocioso e nem deixar de implementar as trilhas”.

A ociosidade a que essa fala diz respeito à perda de carga horária resultado da diminuição da FGB. Aliado a isso, o mesmo docente considera “muito bom” que se trabalhe as disciplinas flexíveis por serem uma oportunidade de “dar ao aluno uma visão de *como cuidar da vida dele profissionalmente*”. O interdiscurso dos reformadores de que se deve centrar a formação do EM no ensino de técnicas de *autogestão* encontra aqui um eco muito evidente. A função do/a docente, ao não compor a equipe responsável por atribuir as trilhas, é adaptar-se à função de formador de sujeitos autocentrados. Observamos as questões destacadas, nas falas a seguir:

Primeiro que a trilha deveria estar alinhada com a formação do professor. Então, tem professor de matemática, de tecnologia, de humanas que deveriam ser formados nessa área, para facilitar a sua atuação. Acho que nesse sentido, essa preocupação, alinhar a formação com a natureza da trilha é um desafio (NIVALDO).

Eu não sei te dizer claramente, porque isso é uma coisa mais definida

com a coordenação pedagógica e os gestores. Houve um encontro com a gente, realmente, para a gente tentar ver como trabalhar as trilhas e repassar e dividir com o professor. Eu sou professor de filosofia e sociologia aqui, como no ensino, como a nova proposta do ensino médio sai filosofia do segundo ano e sociologia e filosofia do terceiro ano, então houve um processo de adaptação, uma conversa, da gestão com os professores para ver como ia se adaptar e como era que a gente podia implementar de uma maneira tanto com qualidade as trilhas. Isso é uma coisa, até porque, os temas das trilhas eu acho muito bom, você trabalhar ética e cidadania com alunado é muito bom, você trabalhar a questão do projeto de incubadoras sociais é muito bom porque você dá uma visão ao aluno de como elaborar um projeto de como ele cuidar da vida dele profissionalmente, eu acho esse aspecto muito bom mesmo, agora o que falta é ser mais reconhecido por parte dos alunos. Essa foi a importância da trilha (ELIAS).

Bom, pesquisa, debates, muita interpretação de certas situações que façam com que eles tenham uma opinião própria, uma visão mais ampla daquilo que tá sendo passado. Então o que eu utilizo nas trilhas é exatamente isso, é fazer com que eles através desses vídeos, desses debates inclusive de leituras literárias também, leitura jornalística de seja de jornal, revista, sites, eles consigam entender e interpretar a posição dele dentro da sociedade, para que eles saiam daqui com uma visão melhor de mundo (RAMON)

Proximidade entre os temas e as áreas em que os professores têm formação acadêmica e afinidade dos docentes com os temas das trilhas. Não existe um critério objetivo para essa distribuição. Na prática, há algo intuitivo nessa atribuição e também um componente arbitrário (CAMILO)

A atribuição das trilhas na escola é feita pela área de formação, esse é o primeiro critério, se esse critério não puder ser observado normalmente é escolhido com a questão dos horários mesmo, e a carga horária de cada professor. Então as vezes a área de formação é deixada de lado na atribuição (ALEXANDRE).

Por outro lado, e por meio de uma ruptura com o que dizem os reformadores, também identificamos falas que consideram a atribuição das trilhas um processo arbitrário, onde a máxima acaba sendo a necessidade de complementar a carga horária. Nos dois tipos de fala *o que é dito* por eles é a mesma: a diminuição da FGB se conecta com os docentes complementando suas jornadas de trabalho com o currículo flexível. No entanto, existem diferenças substanciais quanto *à forma como dizem, pois acessam memórias diferentes na hora de dizer*: para um, a diminuição de carga horária de sociologia torna o profissional *ocioso*, o que é *resolvido* pelo trabalho da gestão que lhe atribui aulas no currículo flexível; para o outro, se trata de uma falta de alternativa pois, de outra forma, “não conseguiria a carga horária necessária”. O que é classificado a partir de palavras próprias da gestão de recursos em um, no outro é nomeado a partir de significados das teorias sociais do trabalho.

Pergunta 2 do bloco II

Como é feita a escolha dos conteúdos presentes nas Trilhas que você é encarregado/a?

Todos parecem compartilhar algumas *condições imediatas de produção do discurso* semelhantes. Por serem docentes da mesma rede de ensino, todas as falas fizeram referência à plataforma digital que a SEE-PE mantém online e na qual estão os conteúdos possíveis de serem trabalhados nas trilhas. A variação entre um discurso e outro se faz presente no momento em que, enquanto algumas falas referenciam o uso de tal plataforma como algo a ser “atendido o mais fiel possível”, outras fazem menção à possibilidade da “autonomia e criatividade” do docente ao utilizá-la. Observamos as questões destacadas, nas falas a seguir:

A coordenadora pedagógica ela pesquisa e também recebe da equipe formadora lá da coordenação pedagógica as ementas e nós recebemos isso e procuramos atendê-las o mais fiel possível (NIVALDO)

Sobre a questão da trilha, quando a gente trabalha a questão da encubadora social nós participamos aqui de um encontro, aqui na Fundação Gilberto Freire, de uma semana com uma pessoa que está fazendo a nossa capacitação, que é uma pessoa lá da GRE que faz isso. Referente aos outros conteúdos, a própria GRE, no caso, a Secretaria da Educação, ela tem um link que você pode acessar e lá tem todos os conteúdos, todas as ementas das trilhas que você pode implementar em sala de aula. Isso aí eu não vejo muita dificuldade, não. Mas há essa iniciativa por parte do Estado, que isso não é de agora, na verdade, isso veio desde o momento em que foi implementado o Ensino Médio já houve essa preocupação da Secretaria de Educação de disponibilizar esse link, no sistema do próprio Estado, da própria Secretaria da Educação, para fazermos pesquisa, trabalhar em sala de aula e implementar com os alunos (ELIAS).

Bom, no meu caso, vamos dizer assim, as trilhas que foram escolhidas para que eu leciono vieram de acordo justamente com o meu perfil e da minha formação na disciplina de história. Então assim, a sociologia, que é uma disciplina, as trilhas como cidadania e ética, sociedade, juventude e consumo, estão muito ligadas a esse contexto de humanas. Então assim, eu não tive dificuldade em passar isso pra eles sabe, mas é mais em cima do perfil da pessoa, daquela formação acadêmica que a pessoa tem (RAMON).

Fica a cargo do professor. O currículo oficial determina a ementa com alguns dos temas prioritários. Cabe ao professor, a partir de seu repertório e pesquisa, definir os conteúdos que serão trabalhados e a forma de abordagem dos temas. Essa flexibilidade implica aspectos positivos e negativos. Entre os positivos, destaco a possibilidade de o professor construir seu curso com autonomia, criatividade e

pertinência tendo em vista a realidade da comunidade escolar (CAMILO).

O estado de Pernambuco tem organizadores das trilhas, mas assim, bem superficial mesmo, são PDFs com poucas páginas, de 10 a 20 com sugestões de assuntos que podem ser apresentados nas trilhas específicas lá, e a gente pode escolher e desenvolver de acordo com nossa área de formação, de forma que a gente se identifique (ALEXANDRE).

Pergunta 3 e 4 do bloco II (ambas as perguntas receberam respostas com formações discursivas muito semelhantes, assim, a análise abaixo se refere às duas)

Há momentos específicos de planejamento para sua aproximação com esses conteúdos? (dentro ou fora da escola)

E quanto às estratégias didáticas, há momentos específicos de planejamento para a construção delas? (dentro ou fora da escola)

Identificamos uma aparente discrepância entre os dizeres das respostas a essa pergunta. A sentença “não há, infelizmente” divide espaço na tabela com “tem, tem sim”, o que, à primeira vista poderia significar experiências docentes distintas. No entanto, as falas que dizem haver tais momentos de planejamento o descrevem como parte das chamadas aulas-atividades, momentos que fazem parte da rotina docente desde antes da reforma e que são dedicadas ao planejamento das aulas, correções de prova e preenchimento das cadernetas. Observamos as questões destacadas, nas falas a seguir:

Sim, todo professor da rede pública tem suas aulas e aulas-atividades que são dedicadas ao planejamento de suas aulas, à implementação da aula propriamente dita e também a questão burocrática das cadernetas eletrônicas. Mas a ideia é que eu uso as minhas aulas-atividades já preparando aulas e procurando recursos, tipo livros que possam me ajudar a preparar a aula, vídeos e ideias também para poder interagir com os alunos (NIVALDO).

Já teve esse momento. E também a própria gestão, a própria coordenadora pedagógica, ela já faz esse momento aqui com a gente também. Ela faz por área, e tem vezes que ela junta todos os professores de todas as áreas que trabalham com trilha, nós vamos para o auditório e ali é trabalhado, é questionando (ELIAS).

Sim, há sim uma proximidade muito grande tanto dentro da escola como fora da escola. Eu costumo também atuar dentro dessas disciplinas. Então, a gente procura ler bastante, se informar bastante, assistir palestras, para que na sala de aula a gente exerça de uma forma

não tão teórica, mais prática, para que os alunos se desenvolvam (RAMON).

Então, a gente tem momento específico de planejamento que corresponde a 30% da nossa carga horária, só que da forma como isso se dá não é exatamente efetivo, porque a gente fica com um turno livre para fazer planejamento, ou o espaço entre uma e outra aula para resolver essas questões de planejamento, correção de atividade e tal, o que não se faz muito efetivo na prática por estar ocupado em reuniões, então não dá pra organizar esse trabalho (ALEXANDRE).

Já com relação ao planejamento das estratégias didáticas, os docentes que alegaram que as desenvolvem em momentos específicos, em geral, foram aqueles mais integrados à determinação de que se esteja adaptado ao currículo flexível, daí o porque desse planejamento se dar nas tradicionais aulas-atividade. Observamos as questões destacadas, nas falas a seguir:

Também, quando você vê a estratégia, é você verificar aquele tema, ser o mais próximo da realidade do aluno, você usar os recursos que aqui nessa escola nós temos um equipamento de multimídia muito bom, com data show em cada sala de aula, computador em cada sala de aula, e internet. A escola garante não só esse recurso de internet, como também o técnico para manter esse equipamento em uso (NIVALDO)

eu sempre no início de semestre, ou de bimestre, eu costumo não jogar logo as informações logo de cara mas eu tento primeiro avaliar o nível de conhecimento que eles têm, principalmente sobre a questão da vivência no mundo fora da escola, então através dessas experiências que eu faço aí eu costumo trabalhar em cima, vamos dizer assim, das dificuldades que eles têm. E sempre respeitando o limite de cada um. Vamos dizer assim, é uma troca assim, eu aprendo com eles e eles aprendem comigo (RAMON)

Não há. O planejamento costuma ser uma formalidade nas escolas. É uma pena. Nesse contexto de mudanças no ensino médio, com o aparecimento de trilhas que os docentes não conhecem, levar o planejamento mais a sério é uma urgência. Isso exigiria profissionais muito capacitados na coordenação pedagógica e na gestão de modo geral (CAMILO).

Não, não há momento específico, normalmente fica a cargo de cada professor tirar da sua cartola uma coisa ou outra né, que possibilite ele fazer a mediação do ensino (ALEXANDRE)

Pergunta 5 do bloco II

Como são construídas as estratégias de avaliação e/ou recuperação das Trilhas?

Quando deslizamos nossos olhos nas repostas a essa pergunta, notamos um empenho dos docentes em descrever, minuciosamente, o passo a passo que costumam utilizar no processo de avaliação/recuperação. O último deles, no entanto, decide enfatizar não quais são *as suas* estratégias, mas como a construção da avaliação/recuperação tem sido, sobretudo a partir da reforma do EM, um processo que se dá “a partir do isolamento dos professores entre si e com a coordenação”. Esse dizer diferente em relação ao que se comumente se diz pode ser melhor compreendido quando percebemos que, dentre as condições de produção do discurso deste último docente, está o fato de ser um profissional recém-lotado e com o menor tempo de atuação profissional dentre todos, o que pode contribuir para uma compreensão menos baseada nos discursos já cristalizados e mais propenso às rupturas com o que já vem sendo dito. Observamos as questões destacadas, nas falas a seguir:

A trilha, apesar de não reprovar, ela exige que você faça duas atividades, no mínimo, para compor a nota daquele período, ou seja, no caso, dois bimestres. Eu faço, elaboro questões para que os alunos possam resolver em dupla ou individualmente. Eu recebo, corrijo. Então, a gente tenta manter isso aí até mesmo para ter uma evidência de que foi feita uma atividade (NIVALDO).

A gente faz aqui um trabalho muito legal com os alunos. Eu tenho uma relação muito boa com os alunos, então, como eu me preocupo, eu particularmente, não com o aluno que vai ser reprovado, o aluno que vai para a recuperação. Eu me preocupo com o aprendizado do aluno, então, o que é que eu faço com ele? Desde o meu primeiro dia de sala de aula nas trilhas, eu comecei a passar filme, eu começo a fazer debates com eles, trago textos, trago livros. E com isso, tudo isso, eu aproveito para somar, fazer a somatória de notas para ele. Então, comigo, se foi para a recuperação, foi um, dois, e o que foi que eu fiz, particularmente? Mandei ler um livro, fazer um resumo. Diretamente para as trilhas eu também trago os filmes, faço o debate, filmes com, tanto no aspecto social, que tragam algumas questões sociais, como também a questão de política social e filosófica. Então, eu já faço esse trabalho com eles constantemente, então, não precisa estar em recuperação. Se ficou um ou dois, mas eu com essa mesma ideia, eu refaço e não tem essa dificuldade não (ELIAS).

Bom, as avaliações eu faço sempre em cima de pesquisas e também através de debates, e sempre que é através de debates quando a gente chega a um denominador comum eu procuro fazer com que eles elaborem um texto em cima daquele tema que foi debatido. Então assim nas disciplinas mesmo, sem ser as trilhas, eu boto provas subjetivas e objetivas (RAMON).

Fica a cargo de cada professor. Tenho observado que o problema do isolamento dos professores entre si e com a coordenação não foi enfrentado nessa nova configuração do ensino médio. E esse é um dos pontos mais sensíveis para uma proposta de escola integral. Seria preciso fortalecer momentos e espaços de troca entre os profissionais, fazendo da escola um espaço de aprendizado e construção coletiva. A avaliação poderia ser o resultado de um trabalho de todo o grupo e não algo concernente às disciplinas específicas (CAMILO).

As trilhas têm caráter de avaliação prática, então na medida em que os alunos vão produzindo e interagindo com a disciplina, fazendo o que foi proposto, apresentando alguns resultados, a gente vai pontuando isso de alguma forma, então não tem recuperação. São disciplinas mais práticas, então se algum aluno não vem no dia da prática a gente tenta cobrir esse conteúdo de forma mais teórica, pede para fazer uma pesquisa relacionada àquela prática que foi feita naquele dia de forma a compensar (ALEXANDRE).

Pergunta 6 do bloco II

Enquanto docente de Sociologia, você sente a sua atuação nessa disciplina impactada de alguma forma pela atuação nas Trilhas?

Em sua totalidade, os docentes entrevistados reconhecem impactos diretos de se lecionar as trilhas. Dizem haver no ensino do currículo flexível oportunidades para desenvolver o trabalho realizado nas aulas de sociologia, quando a trilha em questão é da área de humanas. No entanto, como o currículo flexível se centra no desenvolvimento de habilidades e competências de diagnóstico e resolução de problemas, bem como na aplicação dos conhecimentos originários das diferentes áreas na busca dessas soluções, a consequência é a pouca atenção à gênese econômica, política e social de tais problemas, como se, encontradas tais soluções, o que gerou sua necessidade tivesse menor importância ou não pudesse se manifestar, posteriormente, sob a forma de problemas correlatos (Ferretti, 2018). Isso se expressa, no discurso docente, na preocupação com o “risco que a sociologia perca sua identidade enquanto disciplina do EM”. Observamos as questões destacadas, nas falas a seguir:

Quando eu estou elaborando a trilha, eu sou obrigado a repensar os conteúdos que podem se ajudar, então é como se a trilha me forçasse a pesquisar naquele conjunto de conteúdos e também práticas que eu já faço para fazer a trilha e acaba reforçando também a minha prática enquanto professor no próprio conteúdo de sociologia (NIVALDO).

Eu acho que sim. Tanto em filosofia, já como eu ensino filosofia, como sociologia, eu acho que tem uma impactação positiva, inclusive,

porque aproveito a questão da trilha, e trabalho o aspecto social com os alunos. Como professor, inclusive, que eu acho que eu estou fazendo o papel da sociologia, é fazendo o aluno pensar dentro do aspecto social e sociológico. Até porque as trilhas aqui, interessante que as minhas são duas aulas geminadas. Como são duas aulas geminadas tem condições de você fazer mais, assistir um filme, puxar um debate. Assim, eu peço pra cada um ir na frente, se expor. Porque quando você vai lá na frente, quando você lê esse pensamento ali, você escreve, você lê, você está se expondo. Que eu digo a eles que isso é importante, porque quando eles estiverem na faculdade, eles vão passar por isso. Então, as trilhas servem nesse aspecto de também, fazer esse aprendizado para o aluno. Então, acho que a trilha nesse aspecto é importante. As duas aulas germinadas, passo o filme, passo o texto, a gente estuda tudo aquilo, sempre no conjunto, bota a sala em sentido de roda e a gente ali abre um debate (ELIAS).

Sem dúvida. As trilhas desafiam o ensino de Sociologia tal como era até então. As trilhas interpelam os conhecimentos sociológicos a dialogar com temas mais contemporâneos e a preocupação com o diagnóstico e a solução de problemas concretos. A abordagem mais tradicional da disciplina (história da sociologia, seus clássicos, abordagens teóricas) cede espaço para a diversidade de perspectivas teóricas, um conjunto diverso de problemas e a necessidade de dialogar com as outras áreas do conhecimento. O risco é que a sociologia perca sua identidade enquanto disciplina no ensino médio e se torne uma apenas perspectiva crítica dos problemas sociais (CAMILO).

Sim, porque a sociologia ela trata muito da realidade principalmente que esses meninos vivem então assim, eles se reconhecem naqueles determinados assuntos que são trabalhados em sala de aula, dentro da sociologia e também atrelado às trilhas. Então, assim, tem um impacto grande, eles ficam muito, assim, pensativos a respeito dessas questões, principalmente quando envolve questão da família, questão do trabalho, relacionamentos, tanto dentro da família como relacionamento, assim, no caso, amoroso, não tem como fugir disso, porque faz parte, mas eles, assim, é bem impactante, eles se identificam muito com os assuntos que são abordados pela sociologia dentro da sala de aula (RAMON).

Bom, a questão da atuação e do espaço que as trilhas ocupam dentro do currículo formativo impactam diretamente no ensino da sociologia, porque falta mais tempo para conduzir a disciplina, poderia ser apresentada de forma mais profunda. Hoje ela tem um tempo no currículo formativo do ensino médio muito pequeno, e aí impacta na questão da mediação de assuntos que são muito importantes, que os alunos, inclusive, gostam que sejam tratados, e a gente dispende muito tempo tentando se adaptar às trilhas, deixando a gente cansado mentalmente para tentar fazer das trilhas algo que faça sentido aos alunos e com a nossa área de formação (ALEXANDRE).

Por fim, quais sugestões você teria enquanto profissional docente para a atual Reforma do EM?

Em certa medida, o discurso docente se vê também aqui atravessado pelo interdiscurso originado no que dizem os reformadores. Em primeiro lugar, se observou ponderações positivas a respeito dos impactos para a forma como as aulas de sociologia estão sendo gerenciadas, que, embora tenham sido reduzidas para apenas um dos três anos do EM (no estado de Pernambuco elas ocorrem no 2º ano), as duas aulas semanais existentes agora são geminadas, o que possibilita, em termos de hora-aula, melhores planejamentos se contrastarmos com o modelo anterior que reservava apenas uma aula.

É evidente que, ainda que se trate de duas aulas *seguidas*, não deixa de ser um fato que elas estão concentradas em apenas um dos anos do EM, o que, na prática, é uma redução da carga horária da disciplina, que antes da atual reforma contava com uma aula em cada um dos três anos. No entanto, o que buscamos evidenciar aqui é a forma como essa adição do modelo de aulas geminadas se insere na esteira discursiva e pode ser instrumentalizada para se produzir uma sensação de ganho do segmento profissional, mesmo em meio a uma factual redução de aulas. Observamos as questões destacadas, nas falas a seguir:

Veja bem, eu... a atual reforma, eu entendo que as trilhas é interessante, não sou contra a formulação das trilhas, acho até as trilhas, alguns temas, muito... assim, relevantes quando você para analisar, verificar as ementas, faz sentido. Agora, eu sou a favor desse movimento que tá vindo de reduzir a quantidade de carga horária para as atividades de escolha das trilhas, as alternativas, voltando um quantitativo das principais matérias que sofreram, como português, matemática, biologia, história. Quanto à sociologia em si, eu achei interessante, em vez de ter três aulas, uma aulinha por semana, juntar duas no próprio segundo ano. E aí a gente tem como, já preparando o aluno, deixando ele consciente de que nesse ano vai ter sociologia e que eles precisam continuar a aprofundar esses assuntos e também o professor vai permanecer na escola então eu acho interessante quando pegou as três aulas e transformou em duas porque eu acho que três, uma por semana é quase, é... torna-se ineficaz. Concentrando duas em filosofia e duas em sociologia e preparar o aluno para que ele continue buscando esses conteúdos aprofundados (NIVALDO).

Acabar com ela, acabar com ela. A reforma do ensino médio... nossa, toda essa discussão política de “ah, vamos aumentar a carga horária básica pra reduzir o impacto mas vamos deixar trilha formativa” não não, esse lance de dizer que “os meninos querem escolher o que eles estudam” é uma sacada e é uma sujeirada ao mesmo tempo, sabe, porque é justamente isso que a gente quer, que os estudantes estejam engajados nas áreas que eles querem estudar, que eles se dediquem e

corram atrás, mas do jeito que foi feito, o tipo de material que é oferecido, a fala de formação, enfim... é uma estratégia peçonhenta, por mim a reforma do ensino médio ela seria extinta e também não tenho nada pra propôr porque a coisa é muito maior, acho que tem que ser feito com muito mais cuidado, pra uma reforma eficaz e em massa é preciso muito mais cuidado (MARIO).

Bom, eu tenho um... eu sou crítico ferrenho desse sistema atual que a gente tá vivendo, mas assim... eu gostaria muito que o ensino tivesse um tratamento também mais prático, em termos de questões assim... porque existem vários talentos, vamos dizer, escondidos nessas escolas e que a gente não só pode estar levando informação para eles, a gente tem que aflorar esses talentos, seja no campo do esportivo, seja no campo da informática, seja no campo das artes, da música, qualquer campo que seja. Sempre tem um talento escondido ali e precisa ser, assim, achado né, desabrochado e lapidado, então não é só informação. A questão de você ter o aluno o dia todo dentro de uma sala de aula, eu acho até uma forma muito cansativa, é cansativa para quem está ensinando e é cansativa para quem tá assistindo. Então assim, a minha ideia seria essa, a gente transformar a educação em uma coisa mais animada, mais apaixonante, que o aluno se sentisse feliz na sala de aula de estar participando daquilo ali. Na minha cabeça funcionaria assim (RAMON).

Mudanças incrementais; formação com qualidade para os professores; fortalecer a escola como um espaço coletivo de produção de conhecimento; criar mecanismos e possibilidades para que a escola deixe de ser insulada e se torne um espaço aberto, criativo e interativo de vivências com o entorno no qual ela está localizada, aproveitando as oportunidades de diálogo com outros atores e instituições locais; mecanismos de escuta qualificada com os profissionais que estão na escola; melhoria das condições de trabalho dos profissionais de educação (infraestrutura de esportes, lazer, cultura, ciência, à disposição da escola (CAMILO).

Tenho algumas de forma pragmática e programática. Primeiro que assim, que os profissionais da educação sejam escutados, enquanto profissionais mesmo, não só como técnicos, mas como pessoas que passaram pela universidade e que têm capacidade de refletir sobre a práxis, muitos de nós somos pesquisadores das nossas áreas e da educação, conseguimos dar sugestões sobre a questão da prática de ensino e da organização dele, e sobretudo sobre o PEI, o programa de educação integral pra que seja feito de forma efetiva, e não que seja o horário integral, mas que o ensino seja integral em todas as suas valências, sobretudo em estrutura dentro da escola pra que seja possível diversificação de práticas de ensino (ALEXANDRE).

Compreender tais ponderações dos docentes sobre determinados aspectos da reforma exige, portanto, que refiramos tal discurso ponderativo às suas condições de produção (ORLANDI, 2005).¹² Dessa maneira, o uso retórico que as administrações e os reformadores podem fazer em

12 Somado à contribuição para se compreender o fenômeno da reforma do EM, fica aqui um apontamento de que essa questão específica das aulas geminadas pode se transformar em pauta de disputa pela qualidade do ensino de sociologia, tendo em vista a possibilidade de aulas mais elaboradas e passíveis de uso de recursos didáticos

torno de uma profissionalidade adaptada à reforma do EM pode ganhar aderência na medida em que se baseiam, frequentemente, em características e necessidades concretas da realização da função de docente (CONTRERAS, 2002). Aulas baseadas no desenvolvimento socioemocional podem ser vistas como uma oportunidade para fortalecer os vínculos entre alunos e docentes, ao mesmo tempo, aulas geminadas de sociologia possibilitam ensinar um conteúdo de forma menos intermitente; o que a retórica não menciona são os limites que um profissional individualmente enfrenta para desenvolver “habilidades socioemocionais”, dignas de uma equipe multidisciplinar, ou mesmo como aulas geminadas poderiam coexistir com a presença da disciplina em todos os anos do EM.

Em segundo lugar, podemos perceber também sugestões que giraram em torno de questões concretas do cotidiano e que pouco se relacionam com uma proposta de flexibilização curricular que reduz a FGB, como a necessidade de turmas menores, menos tempo na jornada diária, alimentação de qualidade, diálogo com outros atores e instituições locais, e uma formação dos estudantes que desenvolva suas possibilidades integralmente. No momento em que as entrevistas foram realizadas tínhamos como uma das condições de produção mais imediata dos discursos o contexto de revisão da reforma pelo atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Apesar da proposta de revisão estar limitada em alterar a proporção entre as parcelas comuns e flexíveis do currículo, isso não se reflete no discurso docente quando este discorre a respeito do que espera para o futuro do EM, encontram-se, portanto como vozes de ruptura com o trato que governo atual tem dado ao fenômeno da reforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de finalizar a exposição dos resultados desta pesquisa, é preciso que falemos de questões que determinaram as (im)possibilidades da investigação. Este é um trabalho que se insere na estatística das pesquisas de pós-graduação que foram realizadas sem o suporte de nenhuma política de permanência estudantil, nenhuma bolsa financiou a realização desta produção intelectual. Dessa maneira, as capacidades materiais de produzi-la ficaram, por óbvio, limitadas, somado a isso, a jornada de trabalho necessária para pô-la em prática precisou se acumular às jornadas de outras naturezas que, bem ou mal, serviram ao meu sustento.

Daí decorrem limitações de variadas ordens e com impactos metodológicos: a limitação do acervo bibliográfico às obras disponíveis unicamente de maneira gratuita, excluindo-se a aquisição de

impraticáveis em uma única aula, sem que, com isso, se retire dos demais anos do EM o ensino dessa disciplina.

material que necessitasse ser comprado; a redução da participação em eventos acadêmicos e consequente restrição da troca científica entre pares; a necessidade de utilização de meios virtuais para a delimitação mais preliminar do campo de coleta, o que fez a pesquisa não escapar dos ruídos dos contatos telefônicos desatualizados presentes na internet; a impossibilidade de atualizar no presente texto as transformações mais recentes pelas quais a reforma do EM passou, sobretudo a partir do atual governo do PT; etc. A partir disso podemos, enfim, entrar nas considerações finais propriamente ditas.

O objetivo geral da pesquisa que resultou neste trabalho foi *avaliar de que forma a profissionalidade docente é atravessada pela atuação profissional nas trilhas formativas*. Num primeiro momento, buscamos contextualizar a implementação da reforma do EM no estado de Pernambuco, através do que a SEE-PE apresenta em seu Plano de Implementação da Reforma. Identificamos que a sistematização da Secretaria do processo de implementação possui pontos de fragilidade: links online que mostrariam os modelos curriculares se encontram quebrados; e a alegação de que se realizaram consultorias para orientar as escolas na atribuição dos docentes aos itinerários formativos, sem explicitar, entretanto, de como se deu tais consultorias.

Essas orientações visaram, segundo o que consta no Plano, fornecer às gestões escolares formas de cruzar as áreas de formação dos docentes com o conhecimento aproximado do que é necessário ser ensinado nos itinerários formativos. O Plano descreve, ainda, o processo de redução do currículo da FGB como algo que daria aos docentes já atuantes a “oportunidade” de complementarem as suas cargas horárias com o currículo flexível, descartando-se, portanto, a “necessidade de contratação de novos profissionais”. De modo geral, o que identificamos nessa primeira etapa foi um completo alinhamento estadual aos propósitos dos reformadores, sobretudo na forma como estes compreendem a força de trabalho docente como uma força produtiva que, em tempos de capital altamente flexível, é pressionada para que possa ser realocada da mesma maneira flexível.

Em um segundo momento buscamos afunilar o cenário de implementação estadual nos voltando para a identificação de como vem sendo feita a distribuição dos itinerários formativos nas escolas de EM localizadas em Recife. Identificamos um outro alinhamento às propostas dos reformadores: Há uma expressiva desregulamentação do processo de implementação, uma vez que, mesmo após sete anos do início desse processo as informações que a SEE-PE tem a respeito da distribuição dos itinerários é bastante fragmentada, ruidosa e incompleta. Essa desregulamentação do Poder público sobre os rumos de uma política educacional é reforçada por uma questão que é *intrínseca* a esse

modelo de flexibilização educacional: ainda que as gestões estaduais executassem monitoramentos e estratégias de regulamentação da implementação a fim de se articularem em um sistema educacional, tais esforços nadariam contra a corrente da *dinâmica de atomização* dos processos educativos que são próprios da atual reforma. Nessa dinâmica, os diversos elementos que compõem o funcionamento da educação tornam-se fragmentados e isolados uns dos outros, as escolas são *unidades* escolares que competem entre si para ver quem melhor oferta uma formação particularizada baseada em *unidades* curriculares voltadas para a produção de repertórios de *autogestão*. Nesse cenário, qualquer tentativa de integrar tais processos em algo que se aproxime de um sistema educacional não encontra, na esfera da dinâmica concreta e cotidiana, onde se apoiar, é nessa esteira de privatização que se encontra a educação básica brasileira.

Finalmente, e seguindo para a última etapa do afinamento de nossas análises, analisamos o discurso de docentes de sociologia que *também* lecionam nos itinerários formativos a respeito dos impactos dessa prática nas suas profissões. Se nas esferas públicas nacional e estadual observamos um aligeirado alinhamento aos propósitos dos reformadores empresariais, no nível do discurso dos docentes a imposição de um consenso pela defesa da reforma se esbarra em tensões. Se, por um lado, há ponderações dos profissionais de elementos da reforma que consideram “interessantes”, por outro, reconhecem a indução de desigualdades e intensificação da jornada de trabalho a que são submetidos. Apontam, também, para uma preocupação com a possibilidade de uma crescente descaracterização da profissão docente, uma vez que são todos, independente de suas áreas de formação, inseridos em uma dinâmica que os transforma em “*igualmente capacitados*” para o ensino do currículo flexível.

APÊNDICES

MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Caracterização dos sujeitos de pesquisa (docentes que lecionam Sociologia)

Nome (será ocultado a partir da análise):

Tempo de atuação docente:

Trilha formativa que leciona:

Área de formação da licenciatura:

Disciplinas que leciona:

Dedicação exclusiva na escola?

() SIM () NÃO

BLOCO I – QUESTÕES RELACIONADAS ÀS DISPOSIÇÕES PREVISTAS PELA LEI

1) Há alguma relação com alguma iniciativa privada na escola em que você ensina para a implementação da reforma? (consultorias, parcerias, etc.)

Se sim: Você sente que essa relação impacta de alguma forma no ensino das trilhas formativas?

2) A Reforma do Ensino Médio faz uma mudança no art. 318 da CLT, permitindo aos/as professor/as lecionarem em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, visando expandir a jornada escolar para a de tempo integral. Você sente que essa expansão fez diferença na dinâmica do seu trabalho? (tempo em sala de aula, tempo de preparo/conhecimento das trilhas)

3) A lei da reforma prevê que o repasse econômico para as escolas devem durar 10 anos e PODEM ser utilizados, entre outras coisas, para “(1) remuneração e (2) aperfeiçoamento do pessoal docente”.

Na(s) escola(s) em que atua, você percebe esses dois itens contemplados de alguma forma?

4) A lei da reforma prevê que o repasse econômico para as escolas NÃO PODEM ser utilizados para pesquisas que visem o aprimoramento da qualidade e expansão do ensino. Você sente que o ensino das Trilhas Formativas é impactado de alguma forma pela ausência desse tipo de pesquisa?

BLOCO II – QUESTÕES RELACIONADAS À ATUAÇÃO DOCENTE NAS TRILHAS FORMATIVAS

1) Quais critérios têm sido utilizados na escola em que você trabalha para atribuir as Trilhas formativas aos/às docentes?

2) Como é feita a escolha dos conteúdos presentes nas Trilhas que você é encarregado/a?

3) Há momentos específicos de planejamento para sua aproximação com esses conteúdos? (dentro ou fora da escola)

4) E quanto às estratégias didáticas, há momentos específicos de planejamento para a construção delas? (dentro ou fora da escola)

5) Como são construídas as estratégias de avaliação e/ou recuperação das Trilhas?

6) Enquanto docente de Sociologia, você sente a sua atuação nessa disciplina impactada de alguma forma pela atuação nas Trilhas?

7) Por fim, quais sugestões você teria enquanto profissional docente para a atual Reforma do EM?

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Reforma do ensino médio: o que querem os golpistas. Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/770/722>>. Acesso em: 16 jul. 2024.

ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Henry. **Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling**. Londres: Routledge e Kegan Paul, 1986.

BALL, Stephen, e YOUDELL, Deborah. **Privatización encubierta de la educación pública** (informe preliminar). V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación (p. 66) Brussels: Internacional de La Educación. 2007.

BARBOSA, A.; JACOMINI, M. A.; FERNANDES, M. J. S.; SANTOS, J. B. S.; NASCIMENTO, A. P. S. **Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018)**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 790–812, 2020.

BARBOSA, A.; JACOMINI, M. A.; FERNANDES, M. J. S.; VENCO, S. B. **Contratação, carreira, vencimento e jornada dos profissionais da educação estadual paulista (1995-2018)**. Educação e Sociedade, Campinas/SP, v. 43, e245702, 2022.

BASTOS, Remo Moreira Brito. **No profit left behind: os efeitos da economia política global sobre a educação básica pública**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

BENITTES, Valéria Lima Andrioni. **A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral**. Caruaru, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2014.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017. **Dispõe sobre a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017.

Brasil precisa de professores de filosofia e sociologia. G1. São Paulo, 08 de Jul de 2021. Disponível em <<https://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL654138-5604,00-BRASIL+PRECISA+DE+PROFESSORES+DE+FILOSOFIA+E+SOCIOLOGIA.html>> Acessado dia 24 de Abril de 2023, às 17:34.

COELHO, L. M. C. da C. **Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTI, Ana Paula; GOULART, Débora Cristina; CÁSSIO, Fernando. **Novo ensino médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo**. Nota técnica. São Paulo:

Rede Escola Pública e Universidade, 2022.

CORTI, Ana Paula; TRAVITZKI, Rodrigo; RIBEIRO, Márcio Moretto; CARNEIRO, Silvio. **Nota sobre o estudo do IPEA “Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar**. Nota técnica. São Paulo: Rede Escola Pública e Universidade. 2018.

COSTA, Cláudio Fernandes da. **Avaliações iniciais sobre o processo de implantação da “reforma” do ensino médio regular em escolas públicas e privadas no Rio de Janeiro**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). O ensino Médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica: Determinações culturais, econômicas, políticas e legais. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 405-443.

DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009.

DRAIBE, Sonia Miriam. **Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas**. In: Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. Org. BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre e CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. São Paulo: PUC/SP, 2001. p. 13-42.

DUBAR, Claude. **Formes identitaires et socialisation professionnelle**. Revue Française de Sociologie, XXXIII (4), 505-529, 1992.

_____. **À propos de l’insertion professionnelle: l’insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel**. Revue Française de Sociologie, XXXV (2), 283-291, 1994.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. In: Estudos avançados 32 (93), 2018.

FERRETI, Celso João e SILVA, Monica Ribeiro da. **Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 38, n 139, p. 385-404, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>>. Acesso em: 02 de maio de 2023

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica**. Análise e Conjuntura., Belo Horizonte, 1 (3): 107-127, set/dez. 1986.

GOULART, D. C.; CÁSSIO, F. **A farsa do ensino médio self-service**. Le Monde Diplomatique Brasil, 12 ago. 2021. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service/>. Acesso em: 01 de maio de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Número de unidades escolares por ano e por etapa de ensino**. Rio de Janeiro: IBGE. Acessado dia 21 de Abril de 2023, às 18:52 em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/13/5908?tipo=grafico&indicador=5955>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. Ministério da Educação. **Resumo Técnico, Resultados do Índice de Desenvolvimento da**

Educação Básica. Brasília: MEC/Inep, 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, Maria da Conceição Silva, GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. **Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 315-336, mai./ago. 2022. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

MACEDO, E. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.12, n.3, p.1530-55, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>>. Acesso em: 24 abr. 2023.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação.** In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTEIRO, A. R. **Auto-regulação profissional na educação: síntese preliminar do estudo solicitado pela Associação Nacional de Professores.** Lisboa: CIE/FC, Universidade de Lisboa, 2009

NÓBREGA, Gabriela Carvalho Da. **Dispositivos pedagógicos do empreendedorismo: a construção de uma experiência de si empreendedora em escolas do ensino médio em Pernambuco.** Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso – Princípios e Procedimentos.** Campinas, São Paulo: Pontes, 6ª ed., 2005.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios.** Porto Alegre: 2ª ed. Sulina, 2004.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Secretária executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio.** Edição de 3.1.2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4702/secretaria-executiva-do-mec-esclarece-pontos-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SACRISTÁN GIMENO. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Ed., 1995. p. 63-92.

SANTOS, A. A., HORTA NETO, J. L., e JUNQUEIRA, R. D. (2017). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb): Proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação**. *PNE em Movimento 7 (Censurado)*. Brasília, DF. Acesso em 01 de Maio de 2023, disponível em https://www.academia.edu/35177789/Sistema_Nacional_de_Avaliacao_da_Educacao_Basica_Sinaeb_proposta_para_atender_ao_disposto_no_Plano_Nacional_de_Educacao

SANTOS, Boa Ventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAHLBERG, Pasi. **The fourth way of Finland**. *J. Educ. Change*, 12(2), 173-185.

SESI. **Inclusão da educação profissional é a maior conquista da reforma do ensino médio, diz diretor-geral do SENAI**. Acessado em 16 de março de 2023, às 19:30. Disponível em <https://ap.sesi.org.br/noticias/inclusao-da-educacao-profissional-e-a-maior-conquista-da-reforma-do-ensino-medio-diz-diretor-geral-do-senai.html>.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**. Nova Iorque: Basic Book, 1983.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. In: *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000, p. 209.

VERGER, Antoni, e NORMAND, Romuald. **Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global**. *Educação e Sociedade*, 36(132), 599-622. 2015.

VOLPI, Mário. **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Coordenação Mário Volpi, Maria de Salette Silva e Júlia Ribeiro. Brasília: Unicef, 2014.