

CAPÍTULO 8:

O eclipse da educação: a reforma do ensino médio sob a Lei n.º 13.415/2017 na perspectiva de educadores da Rede Estadual de Ensino

Ellen Braune Reis Silva
Eliana Bolorino Canteiro Martins

Introdução

Discorrer sobre o lugar que a educação ocupa no desenvolvimento das forças produtivas requer adensamento teórico para o desvelamento estrutural e histórico da escola, que demarca um campo de disputas intensamente obscurecidas. Ressalta-se o viés contraditório presente na realidade social, nas políticas sociais e especificamente na política de educação, espaço de tensão e disputa de projetos societários e projetos educacionais divergentes. Assim, apesar de força da ideologia dominante, faz-se necessário considerar as possibilidades de mobilizar a contra-hegemônica também no universo educacional.

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

A lógica do capitalismo possibilita prever a escola como mediadora e suporte de formação de mão de obra qualificada para atender às demandas mercantis. As unidades escolares, viabilizadas por políticas públicas que convergem nesse sentido, são espaços propícios, de efeito em massa, para atender à dinâmica ideológica do neoliberalismo. O avanço das forças produtivas necessita do trabalho de revestimento processual para a formação do cidadão produtivo. Nessa relação, entre educação e trabalho, incide a emblemática estrutura ostensiva do capital.

Envolto em relações democráticas, a complexidade das permanências hegemônicas estão veladas em nuances das modificações nas esferas legislativas e nas alterações das diretrizes. As reformas educacionais determinam a formação da sociedade para atender ao mercado econômico. Esse novo padrão organizacional da escola, enquanto qualificadora de mão de obra, sofre desdobramentos e enfatiza o perfil de trabalhador flexível, engajado, associado à crise crescente que contextualiza o desemprego estrutural. Nesse cenário, centra-se na relação educação e trabalho,

que adquire novas configurações. É, no contexto da crise estrutural do capital, que se enquadram as reformas educacionais.

Um dos pilares fundamentais para a ampliação e a reprodução do pensamento ideológico neoliberal é a política de educação pública. Mas nem todos conseguem compreender a intencionalidade das ações governamentais nas reformas do ensino. Os educadores encontram-se no centro dessas disparidades.

A partir dessas ponderações, este texto está organizado da seguinte forma: nos três primeiros itens, enveredamos por elementos teóricos que fundamentam a pesquisa apresentada neste texto. Logo no **primeiro item**, destacamos alguns aspectos históricos da política educacional brasileira e a sua configuração no contexto contemporâneo; no **segundo item**, abordamos de forma sucinta a formação docente no Brasil, destacando essa questão relacionada especificamente ao ensino médio e no **terceiro item**, a ênfase da reflexão é a reforma do ensino médio e a reformulação do BNCC. No **quarto e último item**, apresentamos alguns resultados da pesquisa, salientando a percepção dos educadores acerca da política de educação: a reforma do Ensino Médio a partir da realidade de um município do nordeste paulista. Certamente, nos limites desse texto, não será possível expressar todas as mediações e interpretações tracejadas na tese de doutorado, mas acreditamos que cumprimos o objetivo de suscitar o interesse pela temática de extrema relevância na educação no contexto atual e já antecipadamente convidamos à leitura da referida tese.

A política de educação no Brasil: aspectos históricos e contemporâneos

Os condicionamentos ideológicos da educação podem ser explícitos, tanto no currículo quanto no projeto político-pedagógico da escola, ou na padronização de comportamentos esperados dos estudantes. A ideologia pode estar oculta nos valores incorporados nas práticas pedagógicas e no material utilizado nessas práticas. Toda a escola é permeada por uma escolha política que privilegia um determinado conjunto de saberes e valores.

De acordo com Freire (1981), não há neutralidade no ensino; há a tentativa de velamento de uma posição ideológica e, assim, o próprio discurso de neutralidade na educação oculta uma escolha política a favor da permanência de um sistema deliberado que condiz com um sistema social excludente. A escola, enquanto modelo rígido e fixo, idealiza um sistema para um “aluno ideal” e coloca à margem do sistema todos aqueles que não se adaptarem ao modelo.

A história da educação do país evidencia a função social que a escola tinha e permaneceu, embora obscurecida com discursos democráticos. Não é possível separar a escola da sociedade, nem do modelo econômico, pois a educação está diretamente relacionada ao contexto político, econômico e social em que está inserida. Há, portanto, uma relação de reciprocidade entre edu-

cação e sociedade. A escola tradicional, portanto, reproduz o modelo da sociedade capitalista de maneira excludente ao padrão formal, influenciando direta e indiretamente na segregação elitista da sociedade. As políticas públicas utilizam a educação como armamento poderoso de formação em massa que viabiliza a exploração. Historicamente, o discurso da meritocracia é propagado para culpabilizar o indivíduo das falhas sociais do próprio sistema liberal. Nesse sentido, a escola tem a perspectiva de reprodução.

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

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

Essa dualidade educacional reflete, ainda hoje, permanências entre a divisão do trabalho manual e trabalho intelectual, de uma educação voltada para a classe trabalhadora e outra para a classe capitalista. A educação voltada ao processo de trabalho simples é expandida com o modo de produção capitalista.

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

É preciso compreender que, na atualidade, o sistema educacional tem vivenciado o sucateamento das políticas públicas para este segmento, reforçando um Estado mínimo para as questões educacionais e notadamente há um fortalecimento da mercantilização do ensino público, além de formas repressivas e verticalizadas de avaliações. A Constituição Federal de 1988 prevê a educação como um dever do Estado, de forma gratuita e com qualidade, mas são imensos os desafios para que de fato ocorra a permanência efetiva, tais como: currículo único de proposta de avaliação, gestão centralizada da escola, entre outras. Para Apple (1982, p. 103):

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

O docente possui uma participação relevante na reconfiguração do papel das instituições escolares que, para Freire (1981), vê o profissional da educação como o intelectual necessário para engajar mudanças políticas em lideranças, incitando debates para a transformação necessária, com o intuito da educação atingir a real função social da escola. A exigência na operacionalização do sistema atual deve ser repensada, com ações que defendam a educação pública de qualidade a todos os brasileiros. A escola não pode servir no processo de formação da força de trabalho e na inculcação da ideologia dominante, perpetuando a exploração dos trabalhadores por meio da dominação capitalista.

À medida que as contradições se aprofundam, evidenciam a necessidade de mudanças sociais urgentes. Compreender a relação da construção histórica nos avanços e retrocessos da situação educacional brasileira faz-se necessário para o rompimento do processo de determinações do passado. As composições culturais no âmbito escolar são complexas e a escola possui um papel importante para viabilizar os processos dialógicos entre diferentes saberes e conhecimentos. É imprescindível que a educação assuma sua verdadeira função social, sendo dever do Estado em possibilitar uma educação emancipadora, libertadora.

A formação docente no Brasil: a questão do ensino médio

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

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

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

A ênfase na formação de professores explicitava, para a política da época, o sucesso escolar, sem considerar condições de trabalho, falta de materiais e as condições da estrutura do prédio escolar. A formação docente, de maneira isolada de outros contextos, era considerada o que poderia garantir a qualidade do ensino, independentemente do processo de inculcação e de desinformação a que esses novos profissionais da educação estavam sendo submetidos nos cursos de licenciatura,

com implicações diretas no campo político, pedagógico e ideológico na formação da população brasileira. Na 3ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, vigente nos dias de hoje, por meio da Lei n.º 9394/1996, a exigência para a docência na Educação Básica, como formação mínima do docente, expressa no art.62, é a modalidade normal. A inversão do sistema de ensino superior brasileiro em detrimento do setor público teve aporte da política governamental no favorecimento de ofertas de licenciaturas no setor privado. O descaso com o magistério no país foi intensificado com o discurso de que o fazer docente era uma vocação, um “bico”.

A definição de “bico”, segundo Diniz-Pereira (2016), é simples e bastante conhecida. Trata-se de um “trabalho exercido em tempo parcial com objetivo principal de obter uma recompensa monetária, por menor que seja”. Segundo ele, “uma pessoa aceita um bico ou porque não consegue um emprego melhor que assegure uma renda mensal compatível, ou porque já possui outros empregos (ou mesmo bicos) que, agregados, permitem alcançar um melhor rendimento”. Geralmente, “o trabalho não oferece satisfação pessoal: ruim com ele, pior sem ele. O bico é, portanto, um expediente ou um artifício na estratégia da sobrevivência” (Heguette *apud* Diniz-Pereira, 2016, p. 142).

Mészáros (2006) afirma que o contrato dos trabalhos fixados era realizado na manipulação dos seres, que eram alienados livremente na celebração desse contrato de trabalho. A alienação ocorreu, portanto, por meio das transformações econômicas, como aceitação diante da miséria, na vendabilidade dos serviços por livre escolha.

Na conjuntura atual, o Estado, visando atender aos interesses do capital, ou seja, manter a acumulação capitalista através da superexploração da força de trabalho, engendra objetivos ideológicos que atingem as políticas educacionais, com novas formas de exploração do trabalho. De acordo com Frigotto (2002, p. 14), “a concepção burguesa de trabalho vai-se construindo, historicamente, mediante a um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria [...] e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder, de violência”.

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

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

fomentando, como fruto do trabalho de formação docente, a repetência, a evasão e o abandono, o analfabetismo funcional, as dificuldades de aprendizagem.

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

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

Diante do apresentado, os riscos da fragmentação na formação docente podem precarizar ainda mais o trabalho educacional. Considerando todo o contexto histórico de mudanças com o viés hegemônico, estratificar o conhecimento reverbera ainda mais na dificuldade de compreensão das ideologias, influenciando diretamente que o formando coincida a várias formações concomitantes para que seja inserido nas possibilidades do mercado de trabalho.

O sistema do capital, cobrando adaptações do trabalhador de acordo com as mudanças de formação do currículo, perpetua o alinhamento com os interesses da universidade privada. As transformações no currículo perpetuam um suporte do neoliberalismo aos interesses privados, com premissas voltadas para a formação docente e profissionalização. Os interesses mercantis no contexto dos ideários da ideologia dominante emergem em reformas educacionais vinculadas aos organismos internacionais (com destaque para o Banco Mundial), que se relacionam diretamente com as modificações na formação dos professores.

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

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

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

A reforma do Ensino Médio: a Lei n.º 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Em todos os momentos demarcados da educação brasileira, há avanços e recuos significativos e são essas demarcações das construções históricas que sinalizam o emblemático período em que vivemos atualmente. As implementações para o Ensino Médio ocorreram a partir da MP 746, que se transformou na Lei n.º 13.415/17. As modificações que imperam hoje são retomadas das propostas dualistas e contraditórias, desde a formação das proposições educacionais, do período jesuítico. O distintivo social atribuído à educação foi utilizado pelos grupos dominantes, no ensino das letras, filosofia e ciências.

O Novo Ensino Médio carrega discursos novos de propostas antigas, inclusive no que diz respeito ao seu financiamento, carregando em seu íterim a disputa por um projeto societário, tais como a educação para o trabalho, a educação integral, padronização do ensino, ensino voltado ao contexto do estudante (aos pobres, o contexto do trabalho). O financiamento prevê, dentro do fomento para a mudança do novo currículo, paralelamente ao ensino integral e à assistência técnica, a parceria com o setor privado. O referido setor privado poderá, a partir dessa parceria, assessorar atividades referentes ao currículo, ou mesmo ofertar itinerários formativos. A mercantilização é reverenciada pelo Estado, provendo meios legais, para inserir um conjunto de modificações executadas com dinheiro público para expansão de lucros via política educacional, para a iniciativa privada.

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

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

A mercantilização da implementação do Novo Ensino Médio é evidenciada nos documentos norteadores da mudança para o segmento, tendo “como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos” (Brasil, 2018, online). As proposições marcadas para o sistema produtivo delimitam ao campo educacional a necessidade de adequação em relação às competências e habilidades desenvolvidas na escola, com vistas ao favorecimento do incremento da produtividade, da competitividade e do aumento de lucro.

A Reforma para o Ensino Médio, de acordo com a Lei n.º 13415/17, em sua lógica de interesse de classes, nasce em um contexto político complexo e reverbera intrinsecamente nas políticas educacionais em condicionalidade do financiamento externo, cujos recursos advindos do fomento do Banco Mundial possuem determinações políticas, econômicas e ideológicas. Portanto, a modificação na política educacional possui um caráter global, com iniciativas de coerção e persuasão via interesses financeiros. As ofensivas neoliberais encontram, especificamente no Brasil, um *locus* propício para sua propagação, tratando a educação com viés mercadológico, para o benefício da classe hegemônica.

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

A BNCC se apresenta como um documento normativo, definindo as aprendizagens essenciais para cada etapa educacional. Aliado às dez competências gerais previstas na BNCC, com o discurso que carrega premissas da educação integral, estão conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. A BNCC propõe a jornada em tempo integral, cujo conceito carrega pressupostos de tempo de banco escolar. Intencionalidades atreladas ao Fomento.

A grade curricular prevista para o Novo Ensino Médio corrobora para formação de diretrizes que regulamentam o sistema de ensino em uma parte comum e uma diversificada, permanecendo com sua rigidez em relação à sua estrutura, ampliando sua estrutura curricular de 800 horas, podendo chegar até 3.600 horas, se implementado o regime de tempo integral. A modificação prevê a diminuição do número de aulas das disciplinas na matriz curricular do Ensino Diurno, de

geografia, história, física, matemática, além de tirar o espanhol da grade curricular. Todas as aulas diminuídas foram substituídas pelos itinerários formativos.

O modo de produção vigente determina as políticas educacionais para a formação do cidadão produtivo, assim, neste modelo, a escola tende a ser integral (com as horas expandidas), mas unilateral, com prevalência do modelo econômico para a formação em massa.

As potencialidades humanas não podem ser expandidas sem o comprometimento com a mudança social e sem o desenvolvimento intelectual dos educandos, possibilitando, de acordo com Mészáros (2006, p. 15), “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominante”. A BNCC normatiza a adequação do currículo ao mercado de trabalho, evidenciando o ideal formativo proposto, disponibilizando itinerários a critério dos sistemas de ensino, de acordo com os seus poucos recursos. A liberdade de escolha do aluno fica a cargo da disponibilidade da precarização da oferta em sua escola.

A percepção dos educadores acerca da política de educação: a reforma do Ensino Médio a partir da realidade de um município da região nordeste do Estado de São Paulo

A pesquisa de campo referente à tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Serviço Social ocorreu em uma realidade da região nordeste do Estado de São Paulo. A Educação Básica Estadual foi o ponto principal da pesquisa, especialmente com foco no Ensino Médio, cujo *lôcus* da pesquisa foram 5 escolas estaduais com a implantação do Programa de Ensino Integral (PEI), representadas nas 5 regiões de um município da região nordeste do Estado de São Paulo (norte, sul, leste, oeste e centro). A pesquisa foi executada nas seguintes fases: 1ª fase — levantamento, leitura crítica das referências bibliográficas e documentais para organização da fundamentação teórica; 2ª fase — a pesquisa de campo, iniciando com a aplicação de um questionário via Google Forms, conforme mencionado anteriormente e ainda, nesta mesma fase, a realização de grupo focal¹, em cada unidade selecionada. Posteriormente, ou seja, na 3ª fase, ocorreu a análise crítica interpretativa dos resultados da pesquisa e a elaboração da tese.

Para preservar o anonimato e garantir a ética da pesquisa, buscamos manter incógnita a denominação das unidades educacionais e também todos os participantes da pesquisa. Em relação às unidades escolares, nomeamos ficticiamente as escolas utilizando categorias teóricas pertinentes

1 Grupo Focal: privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios, desde que eles possuam algumas características em comum, que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/ expressivo (Gatti, 2005, p. 7).

ao pensamento de Paulo Freire, verificando as seguintes nomenclaturas, para cada unidade escolar: “Escola Cidadã”; “Politicidade”; “Comprometimento Social”; “Eticidade”; “Escola Democrática”. Quatro unidades participaram ativamente do questionário. Apesar de deferir o pedido, uma escola não possibilitou o acesso aos docentes, impossibilitando a divulgação do Google Forms na “Escola Democrática”, portanto, esta escola não fez parte da pesquisa.

Insere-se, como pressuposto para as negativas de desencadeamento para a pesquisa, o movimento de avaliação em que a unidade se encontrava, pois:

[...] dada a complexidade envolvida nas novas funções e a necessidade de garantir o efetivo funcionamento da proposta, são desenvolvidas intensas e contínuas ações de formação para dotar os profissionais das competências e habilidades necessárias à realização das atividades previstas. E, para tanto, devem ser desenvolvidos mecanismos que mensurem o efetivo desempenho dessas atividades, para diagnosticar a origem das dificuldades dos profissionais e, com isso, as necessidades de formação (São Paulo, s/d, p. 16).

Considerando que todos os profissionais são avaliados e podem ser descredenciados do PEI, perdendo, inclusive, o acréscimo em salário, há a possibilidade de a pesquisa, que permite o diálogo entre os sujeitos, explicitar dados do ambiente de trabalho que comprometeriam alguns participantes.

[...] embora a avaliação tenha a perspectiva primária de formar, esta deve, também, fundamentar o desligamento de profissionais que não se comprometem com a proposta, e se assim fazem, não contribuem com o trabalho de equipe e com a formação dos alunos. Todos os profissionais do Quadro do Magistério são avaliados no desempenho de suas atribuições. No modelo de Ensino Integral, essas atribuições envolvem: i) atividades específicas relacionadas ao modelo pedagógico e de gestão; ii) atuação na função que exerce; iii) comportamento do profissional no ambiente de trabalho; e iv) aprimoramento profissional (São Paulo, s/d, p. 16).

Os mecanismos que engendram o interior do trabalho, em sua dimensão socioestrutural, em suas inserções em determinadas ocupações, reverberam estratégias de permanência do *status quo*. As relações de produção na organização capitalista do trabalho derivam, fundamentalmente, da posição que as pessoas ocupam nas relações de produção, na venda de sua força de trabalho.

O discurso sobre formação docente é recorrente em todos os grupos focais realizados. Inferimos que há interiorização do viés ideológico do capital, com a pedagogização dos saberes e reorganização na formação de sujeitos que movimentam o percurso econômico, instigando a aliança de agentes que lutam por diferentes formas do capital (Diniz-Pereira, 2013). Os marcos regulatórios de formação continuada ao docente configuram direcionamentos estratégicos para a reprodução do capital.

A reestruturação produtiva na sociedade capitalista enfatiza os princípios mercadológicos da educação, no viés da formação continuada de professores. As intencionalidades hegemônicas são dissipadas por mecanismos que direcionam, de maneira mobilizadora, os profissionais da educação a custear sua formação continuada, baseando-se em propostas utópicas de melhoria salarial e condições de trabalho.

Foi consenso, durante o grupo focal, o levantamento dos participantes sobre a importância da formação. No entanto, a formação quantificada foi a mais explorada. Muito além da formação para compreender as intencionalidades das políticas públicas ou mesmo para superá-las, a formação aparece, nos discursos, como forma de adaptação ao sistema.

Considerando as modificações do Novo Ensino Médio, para a alteração das horas de permanência na unidade escolar, expandindo de 5 horas e 30 minutos para 9 horas, conforme meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), o ensino integral é evidenciado na reforma do Novo Ensino Médio, em consonância com a Lei n.º 13415/2017, de acordo com o art. 14 da referida Lei, em seu inciso I, em que ressalta que deve “ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio”. A crise educacional se revela na incapacidade de atingir a função social da escola, com a engrenagem de modificação que perpetua ainda mais a desigualdade social.

Foi levantada a questão do investimento em materiais e tecnologias como relevantes para que os objetivos do Ensino Integral sejam alcançados. Considerando que houve reformas nas escolas que aderiram ao Programa de Ensino Integral, essas reformas, no entanto, estão aquém das necessidades de uso das tecnologias. Os docentes reclamam que os computadores estão sempre estragados, além de ressaltar que a velocidade da internet é insuficiente para o carregamento das mídias.

Nessa perspectiva, a disciplina vinculada ao INOVA Educação, denominada como Tecnologia e Inovação, é ministrada sem os recursos necessários, distanciando ainda mais as oportunidades de acesso aos alunos da rede pública. De acordo com o documento de formação ao docente preparado pela Escola de Formação de São Paulo (São Paulo-EFAPE, s/d) para ministrar as aulas da disciplina de Tecnologia e Inovação, a proposta do ensino em tecnologia e Inovação é ir além do uso de equipamentos como computadores, notebooks e celulares. De acordo com o documento, é necessário ir além do uso das máquinas e pensar em como as tecnologias modificam o mundo. Nesse sentido, a dinâmica oferecida pelo novo componente é investir em atividades desplugadas, com eixos de atividades que instiguem o grupo de alunos a pensar nas mídias digitais e na linguagem da programação.

Neste sentido, este eixo irá trabalhar com programação através de blocos lógicos, trabalhando a lógica existente por detrás dos dados e que também poderá ser trabalhada de maneira desplugada com atividades práticas fora do computador, como desvendar uma amarelinha e ainda realizar uma grande caça tesouro com noções espaciais e comandas claras (EFAPE, 2021).

O abismo da dualidade do ensino é exemplificado no quesito de investimentos. Aos alunos da educação pública é possível compreender o conceito abstrato das tecnologias. Todo o discurso de investimento para o Novo Ensino Médio é desmascarado em um manual que deixa evidente a falta de investimento para a disciplina implementada. A tecnologia sendo ministrada sem a tecnologia, com um manual ao docente sendo obrigatório o seu curso.

Esse documento foi preparado para que você possa conhecer sobre o componente de Tecnologia e Inovação e planejar suas aulas a partir destas informações

iniciais. Para ministrar as aulas desse componente, é obrigatório o curso de Formação Tecnologia e Inovação. Em educação, pensamos em inovação, isto é, como as tecnologias transformam ou podem transformar a sociedade (EFAPE, 2021).

As formações internas proporcionadas pela Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, que é realizado semanalmente, trazem o tema da organização pessoal como uma competência a ser desenvolvida para dar conta de atuar no PEI. A culpabilização no fazer docente é inculcado para que o indivíduo estabeleça uma cobrança interna, para se adequar ao sistema.

Sobre a alta demanda de atividades atrelada à atuação em sala, produção de relatórios e preenchimento de documentos, alguns docentes reconhecem que estão sobrecarregados, no entanto, acreditam nas premissas do Programa, como a idealização de uma nova era metodológica.

Durante o grupo focal, os discursos dos participantes denotaram uma avaliação da escola dentro de um sistema capitalista e neoliberal em que eles são sobrecarregados enquanto atuantes na função educacional. Ao mesmo tempo, os discursos oscilam em aceitação e adequação ao sistema.

De acordo com os relatos dos educadores, o ensino de nove horas não oferece possibilidades de expansão no delineamento de competências e habilidades para a aprendizagem, à medida que não há investimento. Os estudantes ficam sentados em uma sala de aula que comporta em 1 m² por aluno, realizando atividades que trazem como pressuposta a pedagogia da presença, o protagonismo, o letramento digital, mantenedoras do *status quo*, com uma outra roupagem. A concepção do ensino integral é reiterada nas normativas para o Ensino Médio. Do ensino voltado para o desenvolvimento pleno, em diferentes dimensões formativas, fica evidenciada a concepção do integral, relacionado ao tempo de permanência na escola, no discurso dos participantes da pesquisa. O tempo ampliado é chamado de educação integral, muito aquém de sua concepção. Verificou-se o quanto é difícil realizar a mudança social sendo oprimido pelo sistema.

Considerações finais

Por meio da análise do levantamento de dados da pesquisa, infere-se que os conceitos hegemônicos estão impregnados no discurso dos participantes. Os participantes conseguem evidenciar o sistema pautado na homogeneização das premissas e tentam se adequar em suas ações.

Mediado pelo discurso, foi possível apreender a concepção dos docentes sobre o Novo Ensino Médio, envoltos em um descontentamento contínuo, no entanto, de maneira acrítica, sem compreender o mecanismo utilizado pelas políticas educacionais no direcionamento das normativas.

A educação pública, nos moldes mercantis, tem servido como mediadora e suporte de formação de mão de obra preparada, portanto, em um sentido restrito, numa relação emblemática entre escola e formação do cidadão produtivo. De maneira velada, as prerrogativas e diretrizes legais perpetuam modificações nas reformas educacionais, aprofundando as desigualdades na educação escolarizada ao longo da trajetória sócio-histórica do Brasil. Essas mudanças enfatizam uma

educação que prepara o trabalhador para qualquer serviço flexível e polivalente, especialmente no contexto atual de crise do capital.

O objetivo de analisar a percepção dos educadores acerca das intencionalidades do sistema nas modificações impostas para a reforma do ensino médio se mostrou, na pesquisa, como essencial para evidenciar o ponto em que estamos (como trabalhadora da educação, também estou envolvida neste processo), para simplesmente reproduzir os discursos, não se aprofundando na essência das propostas governamentais, perpetuando uma educação acrítica, ou podendo revelar uma outra vertente, despertando a criticidade para evidenciar possibilidades, estratégias de mobilização, principalmente coletivas, para resistir e efetivar uma formação crítica.

Para conseguir apreender a perspectiva dos educadores em relação à reforma do ensino médio, foco desta pesquisa, foi necessário analisar a formação docente, os documentos normativos; compreender o trabalho no contexto de acirramento do ideário neoliberal e as condições de crise do capital aliadas às permanências das políticas educacionais, resgatando em seu contexto histórico o lugar da educação na trajetória de formação dos estudantes.

Os objetivos gerais e específicos, propostos para a realização da pesquisa foram alcançados na medida em que houve a apreensão da percepção dos educadores sobre o Ensino Médio. Os documentos para a implantação do Novo Ensino Médio foram analisados, revelando a função social da escola, nos dizeres normativos, atrelada aos valores do capital. Os docentes explicitaram contradições no conceito de omnilateralidade. A educação, verificada nos discursos da maioria dos participantes, vem sempre atrelada à formação do estudante para a garantia de um emprego, demonstrando a assimilação da ideologia dominante, geralmente sem perceberem esse movimento. O desenvolvimento intelectual carrega premissas da sociedade capitalista, com o objetivo de formação para atender as demandas do mundo do trabalho.

Verificou-se o quanto é difícil realizar a mudança social sendo oprimido pelo sistema. A opressão está nas salas superlotadas, na falta de estrutura física das unidades, com poucas janelas e pouca ventilação. As disciplinas modernas, que poderiam possibilitar o letramento digital, são impostas sem investimento. A internet na escola não atende ao proposto, deixando o docente sem condições de acessá-la como subsídio para uma aula diversificada e atual. O salário com 75% a mais, proporcionado pelo PEI, também é um elemento que oprime o docente, pois provoca a adesão do trabalhador a um projeto para que ele consiga um valor mensal maior. No entanto as demandas de trabalho são intensificadas, fazendo com que esse trabalhador docente leve para os finais de semana as demandas para serem realizadas na escola.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: ABMES, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em 20 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 2 maio 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em 20/09/2019. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Mensagem do Senado Federal- MSF nº 19/2018**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=7718175&ts=1594010092746&disposition=inline>. Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. **Metas PNE, 2011- 2020**. Brasília: MEC, 5 maio 2011. Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens!

Youtube, (1min55). 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoaoiY. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para elaboração dos itinerários formativos**. Brasília: ABMES, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>. Acesso em 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 20 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbnl.pdf. Acesso em: 22/12/2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum 42**, CEMOrOC - Feusp / IJI - Univ. do Porto, 2016. DOI: 10.4025/notandum.42.10. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand42/10%20-%20JULIO%20DINIZ.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013. DOI: 10.21879/faeba2358-0194.2013.v22.n40.p145-154. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/7445>. Acesso em: 25 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

Grabowski, G. Sinpro/RS: BNCC desconstitui a autonomia docente. **CONTEE**, 6 nov. 2019. Disponível em: <https://contee.org.br/sinpro-rs-bncc-desconstitui-a-autonomia-docente>. Acesso em: 6 ago. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Tradução de Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes, 1978.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da Alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP>. Fevereiro de 2020. Acesso em: 7 ago. 2022.

DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA

SÃO PAULO (Estado). Documento de Formação Docente - TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. Escola de Formação EFAPÉ, S/D Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2020/02/Preparato%CC%81rioTecnologia-e-Inovac%CC%A7a%CC%83o.pdf>. Fevereiro de 2020. Acesso em: 7 ago. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Relatório Anual EFAPÉ 2021. Detalhamento de ações formativas. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2022/04/Relatorio_Anual_EFAPÉ_2021_TCE.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Tutorial de recursos humanos programa ensino integral. São Paulo: Escola de Tempo Integral, s/d. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf>. Acesso em 22 maio 2022.