

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CELMA MARIA NUNES

A INSERÇÃO DO COMPONENTE TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NO CURRÍCULO DO
ENSINO MÉDIO: A RE-FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO PÚBLICO
ESTADUAL EM MINAS GERAIS

UBERABA, MG

2024

,CELMA MARIA NUNES

A INSERÇÃO DO COMPONENTE TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NO CURRÍCULO DO
ENSINO MÉDIO: A RE-FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO PÚBLICO
ESTADUAL EM MINAS GERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Uberaba como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem.

Orientador: Prof.º Dr.º Thiago Reis dos Santos.

UBERABA, MG

2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

N922i Nunes, Celma Maria.
A inserção do componente tecnologia e inovação no currículo do ensino médio: a re-formação para o trabalho no ensino público estadual em Minas Gerais / Celma Maria Nunes. – Uberaba, 2024.
118 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem.
Orientador: Prof. Dr. Thiago Reis dos Santos.

1. Ensino médio. 2. Educação – Inovações tecnológicas. 3. Currículos – Planejamento. I. Santos, Thiago Reis dos. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 373

Celma Maria Nunes

**A INSERÇÃO DO COMPONENTE TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NO CURRÍCULO DO
ENSINO MÉDIO: A (RE)FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO PÚBLICO
ESTADUAL EM MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 01/08/2024.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
THIAGO REIS DOS SANTOS
CPF: 1.698.7024-13/03/84-060
Verifique em <https://validar.sig.br>

Prof. Dr. Thiago Reis dos Santos
(Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

Documento assinado digitalmente
CAMILLO LELIS JOTA PEREIRA
CPF: 08/08/1974-21/04/01-000
Verifique em <https://validar.sig.br>

Prof. Dr. Camilo Lelis Jota Pereira
UNIFAL – Universidade Federal de
Alfenas.



Prof. Dr. Ricardo Baratella
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

RESUMO

A presente pesquisa propõe uma análise da implementação da reforma do ensino médio nas escolas públicas estaduais em Minas Gerais sob o aspecto da inserção do componente curricular Tecnologia e Inovação através da criação de um itinerário de formação que aborda o mundo do trabalho. Com uma linha de pesquisa voltada para estudos sobre o desenvolvimento profissional, trabalho docente e processos de ensino-aprendizagem, este estudo integra o projeto de pesquisa “Transformações na sociedade telemática: Educação, Subjetividade e Desigualdades,” desenvolvido no âmbito da UNIUBE. O intuito é sobretudo, averiguar e analisar quais são as principais políticas públicas para formação continuada dos professores mediante a reforma do ensino médio e se estas têm sido suficientes para atender as demandas e ainda como sua limitação ou ausência pode vir a integrar as estratégias do projeto que foi imposto através de uma medida provisória justificada pela imperativa necessidade de preparar os estudantes para os desafios inerentes a uma sociedade cada vez mais digital e globalizada. A metodologia utilizada inclui uma pesquisa exploratória de cunho documental das principais legislações e políticas públicas em educação relacionadas à temática, a seleção e fichamento dos referenciais bibliográficos encontrados em um recorte temporal delimitado entre 2017 e 2022 e ainda a organização e análise dos dados. A partir dos resultados encontrados podemos afirmar que a reforma do ensino médio não tem se mostrado viável em relação a sua proposta de promover e ampliar conteúdos associados ao mundo do trabalho, pois se torna necessário para isto, a revisão de questões como a falta de professores habilitados para lecionar nestes novos componentes, assim como de infraestrutura, equipamentos e materiais adequados. A partir das conclusões apresentadas espera-se que possam subsidiar discussões e reflexões em relação à melhoria da qualidade das práticas pedagógicas abordadas, assim como contribuir com futuras pesquisas acerca desta temática. Este trabalho foi desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE N° 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

Palavras-chave: Ensino médio; Flexibilização curricular; Tecnologia e Inovação.

ABSTRACT

This research proposes an analysis of the implementation of secondary education reform in state public schools in Minas Gerais from the perspective of the inclusion of the Technology and Innovation curricular component through the creation of a training itinerary that addresses the world of work. With a line of research focused on studies on professional development, teaching work and teaching-learning processes, this study is part of the research project “Transformations in the telematic society: Education, Subjectivity and Inequalities,” developed within the scope of UNIUBE. The aim is, above all, to find out and analyze what are the main public policies for the continued training of teachers through the reform of secondary education and whether these have been sufficient to meet the demands and also how their limitation or absence may come to be part of the project strategies which was imposed through a provisional measure justified by the imperative need to prepare students for the challenges inherent to an increasingly digital and globalized society. The methodology used includes an exploratory documentary research on the main legislation and public policies in education related to the topic, the selection and registration of bibliographic references found in a time frame delimited between 2017 and 2022 and also the organization and analysis of the data. From the results found, we can state that the reform of secondary education has not proven viable in relation to its proposal to promote and expand content associated with the world of work, as it is necessary for this to review issues such as the lack of teachers qualified to teach in these new components, as well as adequate infrastructure, equipment and materials. From the conclusions presented, it is expected that they can support discussions and reflections in relation to improving the quality of the pedagogical practices addressed, as well as contributing to future research on this topic. This work was developed with the support of SEE/MG, within the scope of the Continuing Training and Professional Development Project for Education Servers in the State of Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, under the terms of SEE Resolution No. 4,707, of February 17 2022.

Keywords: High school; Curricular flexibility; Technology & Innovation

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1: Cronograma de operacionalização da implementação dos novos currículos nos estabelecimentos de ensino médio</u>	61
<u>Figura 2: Estrutura do Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG para o EM Regular (Formação Geral Básica + Itinerários)</u>	63
<u>Figura 3: Estrutura dos Itinerários Formativos do Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG para o EM Regular</u>	64
<u>Figura 4: Estratégias e ações específicas para implementação do Programa de Fortalecimento da Coordenação Pedagógica nas escolas de Minas Gerais</u>	75
<u>Figura 5: Percurso dos Cursos da Escola de Formação ofertados aos professores do EM em Minas Gerais, de acordo com o Guia de Orientação: Formação Continuada para Educadores SEEMG/Parceira União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)</u>	76
<u>Figura 6: Trilha formativa dos cursos da Escola de Formação destinados aos professores do componente curricular Tecnologia e Inovação de acordo com o Guia de Orientação: Formação Continuada para Educadores SEE/MG/Parceria UNDIME</u>	77
<u>Figura 7: Eixos do Módulo de Aprofundamento do Curso de Tecnologia e Inovação para docência no EM</u>	77
<u>Figura 8: Matrículas em cursos do trilhas de futuro educadores por carreira (Minas Gerais/2022). Meta 15</u>	81

LISTA DE GRÁFICOS

<u>Gráfico 1: Percentual de matrículas no EM, segundo dependência administrativa (rede privada separada em conveniada e não conveniada com a rede pública) – Brasil – 2018-2022.....</u>	38
<u>Gráfico 2: Número de matrículas na Educação Profissional, segundo a dependência administrativa e a localização da escola – Brasil – 2022.</u>	38
<u>Gráfico 3: Proficiência média dos alunos na avaliação do 2º ano do EF do SAEB em Língua Portuguesa e Matemática – Brasil – 2019 e 2021/ Indicador 5A: e indicador 5B da Meta 05 do PNE.....</u>	49
<u>Gráfico 4: Taxa de insucesso (reprovação e abandono) nos ensinos fundamental e médio - Brasil 2017. Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb–MEC/2018.....</u>	71
<u>Gráfico 5: Resultados comparativos dos dados do IDEB/3º ano do EM em Minas Gerais e no Brasil. Relatório Anual – Meta 07. PEE MG (2018-2027).....</u>	80
<u>Gráfico 6: Painel de monitoramento das Metas – PEE MG (2018-2027). Censo Escolar 2022. Acompanhamento do indicador: quantitativo de docentes que realizaram cursos de formação continuada.....</u>	80
<u>Gráfico 7: Percentual da receita corrente líquida estadual destinado à educação (MDE) – Minas Gerais (2016-2022).</u>	82
<u>Gráfico 8: Quantitativo de alunos matriculados na rede pública de ensino de acordo com as esferas.....</u>	87
<u>Gráfico 9: Painel de acompanhamento: Meta 18; indicador 1, referente a apoiar, técnica e financeiramente, a gestão escolar, mediante transferência direta de recursos financeiros à escola... </u>	98

DE TABELAS

<u>Tabela 1: Orientações normativas para as alterações curriculares propostas pela Reforma do Ensino Médio/Lei nº 13.415/2017.</u>	60
<u>Tabela 2: Orientações normativas para implementação do novo currículo do EM proposto pela Lei nº 13.415/2017, em Minas Gerais.</u>	67
<u>Tabela 3: Comparativo entre os tipos de Avaliações de acordo com a Equipe Técnica da Superintendência de Avaliação Educacional</u>	69
<u>Tabela 4: Algumas das principais mudanças relacionadas ao EM desde a LDB.</u>	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA** - Avaliação Nacional de Alfabetização
- ANRESC** - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- AVA** - Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BNCC/EM** - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
- BNC-Formação** - Base Nacional Comum de Formação de Professores
- BDTD** - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BDPI** - Biblioteca Digital de Produção Intelectual da Universidade de São Paulo
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CEE** - Conselho Estadual de Educação
- CF** - Constituição Federal
- CLT** - Consolidação das Leis do Trabalho
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- COGEM** - Coordenação Geral de Ensino Médio
- CONAE** - Conferência Nacional de Educação
- COVID** - Corona Virus Disease
- CRMG** - Currículo Referência de Minas Gerais
- CREM** - Currículo Referência do Ensino Médio
- DCN/EB** – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- DCNEM** - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- DEED** - Diretoria de Estatísticas Educacionais
- EAD** - Educação a Distância
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EEB** - Especialista em Educação Básica
- EEx** - Entidades Executoras
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos

EMTI - Ensino Médio de Tempo Integral

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FACUMINAS - Instituto de Educação de Montes Claros.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

HCIA - Huawei Certified ICT Associate – Artificial Intelligence

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MAPA - Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens

MEC - Ministério da Educação

MP - Medida Provisória

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PEE - Plano Estadual de Educação

PFORR - Programa para Resultados

PIB - Produto Interno Bruto

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

REANP - Regime Especial de Atividades Não Presenciais

REM - Reforma do Ensino Médio

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE - Secretaria de Estado de Educação

SciELO - Scientific Electronic Library Online

TDIC's - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TIC's - Tecnologias de Informação e Comunicação

UEx - Unidades Executoras

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

AGRADECIMENTOS

De forma especial agradeço ao apoio incondicional dos meus pais, de João e Ana meus filhos que tanto me incentivam, de minha nora e neta Helena, vocês me inspiram a buscar sempre novos caminhos, a ser cada vez mais grata por ter vocês em minha vida. Agradeço também a cada aluno e a cada profissional com os quais comunguei ao longo destes vinte anos atuando na educação básica pública, levo um pouco de cada um de vocês e agradeço pois nossas partilhas fizeram de mim quem sou hoje. As alegrias, assim como as angústias e desafios enfrentados ao longo do tempo, contribuíram para que este momento se tornasse possível. Agradeço também a todos os meus professores, vocês são inspiração não somente para minha formação profissional mas também humana. Deixo também o meu agradecimento a toda equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba - UNIUBE, especialmente ao Prof^o Dr. Thiago Reis dos Santos, por sua acolhida sensível e orientação precisa, segura, e extremamente perspicaz. Agradeço também tanto pela doçura da brisa, quanto pela força do vendaval, tanto pela calmaria do rio quanto pelo alvoroço das ondas que modelam suas margens. Que não me falte a fé necessária para continuar neste caminho de luz que hoje me ilumina e me permite viver com muita alegria este momento. Aos meus amigos, demais familiares, parceiros dos grupos de pesquisa, em especial da turma 21 do PPGE da Uniube e a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram com o desenvolvimento desta dissertação, minha gratidão. Por fim, honro e glorifico a todos os deuses, deusas e a todas as forças da natureza por esta conquista.

APRESENTAÇÃO

A principal motivação para a proposição desta temática como objeto de estudo, associa-se à minha trajetória como professora na educação básica desde 2005 em Capitólio - MG. Licenciada em Artes Cênicas e Bacharel em Interpretação Teatral (UFMG), após as mudanças implementadas nas escolas de ensino médio em 2021, fui conduzida à possibilidade de lecionar para além dos conteúdos de Arte, em componentes curriculares como Inovação Social e Científica e Empreendedorismo, e Tecnologia e Inovação, no ensino médio público estadual. Os constantes desafios da docência me conduziram a busca constante por novas oportunidades de aprendizagem, então concluí a licenciatura plena em Pedagogia (UNIFRAN), o bacharelado em Arquitetura e Urbanismo (UNIFOR) e as pós-graduações, a nível de especialização, em: Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais; Gestão escolar com ênfase em administração supervisão, orientação e inspeção escolar, e; Perícias de Avaliação Patrimonial de bens e direitos no Instituto de Educação de Montes Claros (FACUMINAS). Em 2022, com a aprovação no mestrado acadêmico em educação, o que se tornou possível mediante, justamente, uma política de formação continuada para os docentes da Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais, o Projeto Trilha de Futuro Educadores, que se torna tanto objeto, por se tornar parte do conteúdo pesquisado, quanto o modo possibilitador da operação. Dentre os principais pontos que se tornaram essenciais na conclusão exitosa deste processo, torna-se imprescindível destacar a parceria e orientação humana e precisa do Prof. Dr. Thiago Reis dos Santos, pelos momentos de reflexão, diálogos, indicações de referências e motivação.

Outra importante contribuição no desenvolvimento desta pesquisa foram as sugestões de leitura e discussões propostas tanto no grupo de estudos e pesquisas em Educação para a Diversidade e a Cidadania - GEPEDiCi, quanto no grupo de Pesquisas em Trabalho docente, Tecnologias e Subjetividades – GEPETTES, ambos coordenados pelo PPGE da UNIUBE. Dentre os eventos com participação recente na área da Educação destacam-se o XII Encontro de Pesquisa em Educação – EPEDUC e VI Congresso Internacional sobre trabalho docente e processos educativos; o XIV Seminário de Iniciação Científica – SEMIC, VIII Seminário de Extensão – SEMEX; XVI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; VII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, IX Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente; IX Congresso Internacional sobre Culturas: diálogos por uma democracia plural

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	25
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 - TECNOLOGIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO BÁSICA	20
1.1 - As transformações tecnológicas e suas implicações na educação	20
1.2 - A lógica do capital e a formação profissionalizante na educação básica	26
1.3 - Tecnologia, educação e desigualdades sociais	33
1.4 - Tecnologia e Inovação como componente curricular do itinerário de Formação para o Mundo do trabalho no ensino médio	44
CAPÍTULO 2 - A LEI Nº13.415/2017 E A INSTITUIÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	48
2.1 - Regulamentos legais para a construção da política de Reforma do Ensino Médio no Brasil, instituída pela Lei nº 13.415/2017.....	48
2.2 - O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG): principais inovações e desafios para o ensino médio a partir de 2022.....	61
2.3 - Políticas de Formação continuada e desenvolvimento profissional docente para o ensino de Tecnologia e Inovação como componente curricular do EM em MG.	71
CAPÍTULO 3 - O FUTURO INCERTO DO EM NO BRASIL: ANÁLISES E CONTRIBUIÇÕES.....	84
3.1 - O EMTI e a exclusão de estudantes trabalhadores	84
3.2 - O déficit de formação inicial e continuada adequada para os professores dos itinerários formativos como estratégia política.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	105

INTRODUÇÃO

Mediante a atual reforma do ensino médio no Brasil, instituída através da Medida Provisória no 746 (Brasil, 2016), posteriormente convertida na Lei Federal No 13.415 (BRASIL, 2017), vemos a necessidade de uma discussão crítica sobre os impactos desta flexibilização curricular na formação e desenvolvimento profissional dos docentes nesta etapa de ensino, o que implica, sobretudo, na compreensão da concepção de qualidade educacional na qual a reforma se justifica. Esta pesquisa almeja se tornar uma forma de registro deste momento histórico para a etapa do ensino médio no Brasil que passa pela mais profunda mudança curricular desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação, com vistas a se tornar referência em pesquisas futuras sobre o tema.

A opção pela metodologia de pesquisa documental e bibliográfica propicia a análise criteriosa dos materiais selecionados, como as principais políticas públicas educacionais vigentes em Minas Gerais, trechos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais (PCN/2002;DCN/2012), do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/EM, 2018) e da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação (BNCF, 2019), que se referem a implementação do componente Tecnologia e Inovação no novo currículo do ensino médio.

Ao propormos como referência para a análise, um recorte temporal restrito ao estado de Minas Gerais e ao Currículo do Ensino Médio (CREM, 2021) e as legislações e informações disponibilizadas pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Uma vez que, esta nova estrutura curricular implica no aumento gradual da carga horária anual obrigatória, substituindo o formato convencional de disciplinas por um currículo composto por áreas do conhecimento (BNCC) e itinerários formativos – os quais não precisam ser oferecidos integralmente pelas escolas –, surgem desafios que podem levar à ampliação das desigualdades, especialmente ao considerarmos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial e o acesso ao ensino superior, por meio por exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Deste modo, verifica-se que o estudo proposto é um desafio que pode contribuir de forma significativa o trabalho e desenvolvimento profissional docente no ensino médio, carente de formação continuada e aperfeiçoamentos extremamente necessários, principalmente, em função das novas demandas propiciadas pelas recentes mudanças que, vale lembrar, foram impostas sem diálogo algum com a comunidade escolar, gerando inúmeros movimentos contrários com críticas envolvendo, dentre outras questões pontos críticos como a forma de oferta dos itinerários, a carga horária ampliada e

parcialmente destinada à BNCC, contemplando também a opção por uma Formação Técnica e Profissional, porém sem a viabilização de políticas públicas básicas para implementação eficaz do projeto.

Tomando como questão norteadora averiguar quais são as principais políticas públicas para formação continuada dos professores do componente curricular tecnologia e inovação no ensino médio público de Minas Gerais, se são suficientes para atender as demandas e ainda, e como sua limitação pode se tratar de um projeto.

Esta afirmação concorda com Luckesi (2011), por considerar o currículo escolar uma expressão da ciência do presente, traduzida para as possibilidades de assimilação que para se tornar eficiente exige uma postura democrática do sistema de ensino e do professor – ou seja, o mesmo deveria considerar todos os condicionantes envolvidos no ensino-aprendizagem como o professor, o aluno, o material didático, o espaço físico e a gestão escolar, de forma que o sucesso das ações seja reflexo de todo o sistema. Desta forma, além do pacto profissional e curricular, o ético se evidencia na orientação da conduta docente e para tal, a promoção do desenvolvimento profissional docente mostra-se essencial.

Conforme Libâneo (2014), a formação continuada é um dos caminhos neste processo de busca por aperfeiçoamento no contexto de trabalho e uma cultura para além do exercício profissional. Em relação a BNC-Formação percebe-se que suas contribuições envolvem o conceito de formação continuada como responsabilidade das secretarias de Educação (Brasil, 2020), tendo como objetivo não somente se aprimorar os conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também construir uma nova identidade para o papel do professor, mediante cada contexto sócio-histórico em que a educação se insere, em cada tempo e espaço. Contudo, ao ampliar a carga horária curricular que passa a ser 60% (sessenta por cento) composta por disciplinas obrigatórias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 40% (quarenta por cento) a critério de escolha da escola e do aluno (Itinerários Formativos), a reforma coloca em evidência a pedagogia da acumulação flexível que tem como finalidade formar trabalhadores para as múltiplas tarefas no mercado fragmentado, trazendo a dualidade entre o modelo de ensino voltado para a classe trabalhadora e o organizado para a elite, cerceando as possibilidades de aprimoramento da prática pedagógica (Horn e Machado, 2018).

Concordamos com os apontamentos encontrados em Andrade *et al.* (2019) sobre o programa de reforma educacional ao considerá-lo como de caráter burguês por impactar a formação da classe trabalhadora contemporânea oferecendo uma educação que qualifica superficialmente os jovens em atendimento aos interesses de um mercado de trabalho em crise, preparando o terreno para privatização do setor e legitimando a educação como mercadoria. De modo crítico, Mészáros (2008) aponta que é necessário romper com a lógica do capital para criar uma alternativa educacional

significativamente diferente. Ao dialogar com Marx e Gramsci, o filósofo húngaro afirma que a transformação do sistema social é essencial para uma reformulação significativa da educação, ressaltando que as propostas reformistas dentro da lógica do sistema não são suficientes. Nesse sentido, faz-se atual a colocação de Althusser (1980) sobre a escola como instrumento do Aparelho Ideológico de Estado, na qual há a implementação massiva da ideologia dominante através de projetos de reformulação da educação baseados em resultados obtidos em processos de avaliação (cf. Fofano; Rech, 2021).

Neste âmbito verifica-se que para uma prática efetiva de desenvolvimento profissional docente são necessárias políticas públicas de formação continuada (Brasil, 2018), dentre outras ações. Como aponta o Guia de Orientação das Formações disponibilizado pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, na Trilha Formativa sobre Tecnologia e Inovação (Minas Gerais, 2023), precisamos pensar sobre a construção de que tipo de escola estamos tratando na etapa do ensino médio e a escola para que tipo de sociedade.

A revisão de literatura utilizada baseou-se na seleção e fichamento das publicações encontradas em diversas bases de dados virtuais, tais como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, a Biblioteca Digital de Produção Intelectual (BDPI) da Universidade de São Paulo, a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a reforma do ensino médio especificamente sob o aspecto da implementação do itinerário de formação para o mundo do trabalho nas escolas públicas estaduais em Minas Gerais, tomando por base as referências documentais e bibliográficas que a norteia e subsidia. Com o intuito de orientar esta busca, estabelecemos como objetivos específicos:

- a. Relacionar e cotejar as políticas públicas vigentes à luz das competências propostas na BNC- Formação de professores, às diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) para o EM no âmbito da SEE MG e as especificações da LDB para este contexto;
- b. Catalogar e analisar os cursos ofertados pela escola formação da SEE MG, especialmente disponibilizados aos professores que atuam no itinerário de formação para o mundo do trabalho e seu componente curricular Tecnologia e Inovação no ensino médio público estadual em Minas Gerais;
- c. Propor, a partir das análises dos dados investigados, críticas e adequações na produção de conteúdos e práticas que contribuem na formação exitosa de professores do componente curricular Tecnologia e Inovação.

Ao confrontarmos as DCN's e a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC) de Formação de professores atualmente em vigor, percebe-se uma orientação pautada em uma proposta que visa sobretudo, o desenvolvimento de competências, habilidades e avaliações padronizadas, alinhadas a uma BNCC que nem sempre reflete a realidade escolar de muitas instituições. Nessa reforma, os professores parecem ter o papel restrito a uma atuação voltada apenas para a obtenção de resultados em exames e avaliações, o que leva à desvalorização da carreira docente, entre outros motivos, por limitar a formação e a humanidade do processo educacional (Silva Lins, 2021). Essa restrição na atuação dos professores, juntamente com as mudanças implementadas pela reforma educacional nessa etapa de ensino, evidencia a urgência em analisar as políticas públicas e legislações pertinentes, buscando melhorias nos processos educacionais envolvidos.

CAPÍTULO 1 - TECNOLOGIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo trata do estado da questão sobre o objeto de estudo desta pesquisa, buscando relacionar o novo papel da escola na formação para o trabalho, através da inserção de componentes curriculares voltados para o ensino de tecnologia e inovação, as metodologias utilizadas e resultados esperados.

1.1 - As transformações tecnológicas e suas implicações na educação

Sob um alicerce bibliográfico apresentamos neste primeiro momento uma revisão possibilitada por diferentes fontes como artigos científicos, teses, dissertações, entre outros referenciais, com abordagens e reflexões sobre como as tecnologias digitais vêm sendo incorporadas na Educação de modo a se tornarem, além de um meio ou suporte favorável às aprendizagens, parte dos currículos escolares, com competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas. A escolha desta revisão bibliográfica como método de pesquisa se justifica pelo seu favorecimento no apontamento de prováveis oportunidades, lacunas e tendências no decorrer da pesquisa. Além disso, esta medida se mostra necessária no estabelecimento do estado da questão sobre as relações entre tecnologia e trabalho no contexto da educação escolar contemporânea.

O objetivo é contribuir com a compreensão de que as “intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39), para além de seus impactos nas práticas comunicativas e produtivas da sociedade, passam a influir também em sua estrutura e organização. No campo da história da educação podemos observar como as tecnologias passam, cada vez mais, ao longo do tempo a promover a inclusão de novos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes a serem desenvolvidos tanto na educação básica quanto no ensino superior. Desta forma podemos perceber como estas inovações podem se tornar caminhos que possibilitam o alcance de propósitos determinados, como formar indivíduos aptos a desempenhar algumas funções específicas nos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos das sociedades a cada tempo e espaço.

De acordo com Kalil (2020), a demanda atual faz com que a lógica do conhecimento seja abandonada em favor desta lógica de ensino para as competências, o que implica em uma alteração profunda nas matrizes curriculares, principalmente em relação a etapa dos anos finais da educação básica, a qual chamamos ensino médio, com público alvo formado por adolescentes com idade média entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos. É importante compreender que no caso da atual reforma do ensino médio, passa-se a enfatizar ainda nesta etapa da educação básica uma formação voltada para o

ensino técnico e profissional. Este processo estabelecido através da reforma é favorecido pela justificativa da necessidade de se modernizar a educação brasileira, seus métodos e conteúdos, o que, porém, implica em uma redefinição das concepções de ensino básico, assim como dos seus conteúdos e objetivos de aprendizagem.

Em busca de aprofundarmos um pouco mais sobre como os avanços tecnológicos têm provocado alterações marcantes nas sociedades em distintas épocas e lugares, ressaltamos que:

Desde tempos antigos, o homem já utilizava as tecnologias de sua época, garantindo um processo crescente de inovação através de materiais mais potentes, o que possibilitou, para povos mais desenvolvidos tecnologicamente, o domínio e o acúmulo de riquezas [...]. O que não mudou e pode ser retratado através das grandes potências mundiais como, por exemplo, dos países e corporações multinacionais que se preocupam em manter e ampliar poderes políticos e econômicos, investindo grande parte de seu orçamento em pesquisas de inovações para garantir sua hegemonia. [...] Com a evolução das tecnologias, as qualificações profissionais são alteradas, bem como a forma com que as pessoas vivem, informam-se e comunicam-se (Kenski, 2012, p. 34).

Ao examinarmos, sob um ponto de vista crítico das suas relações, alguns pontos acerca dos impactos das inovações tecnológicas na educação, de modo que atualmente passam a lhe conferir um novo papel, o de formar para o trabalho contemporâneo, verificamos uma interligação destas mudanças ao surgimento do conceito de globalização, que neste contexto configura-se como um processo de integração econômica, política e cultural que orienta a sociedade industrial ou moderna a uma nova fase histórica, ou seja “ fez com que especificidades nacionais passassem para um segundo plano. Por isso, os desdobramentos concretos dos grandes movimentos econômicos, das estratégias corporativas e das lutas pela apropriação do excedente devem ser considerados, primeiramente, na sua manifestação mundial e, após, em termos locais (Cattani, 2009, p. 547). Ou seja, a produção do conhecimento se torna um objeto de poder capaz de conduzir as sociedades nas direções favoráveis à economia mundial, agora globalizada.

Isto nos indica que ao longo da história, as tecnologias vêm desempenhando um papel impulsionador de transformações significativas e, como já observara Marx, que as relações sociais se relacionam diretamente aos estágios de desenvolvimento das forças produtivas: “o moinho a braço vos dará a sociedade com suserano; o moinho a vapor, a sociedade com o capitalismo industrial” (Marx, 1985, p. 106). Caberia questionarmos: que tipo de sociedade, movida por meios telemáticos e comunicacionais cada vez mais avançados, revelar-se-á no horizonte da história? Torna-se necessário refletir neste contexto como a emergência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs¹) tem produzido uma nova forma de existência, a Cibercultura, conceito que neste contexto, pode ser compreendido como:

o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos, (aí incluídos os conjuntos de rede hertzianas e telefônicas clássicas) na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização [...] este novo meio tem a vocação de colocar em sinergia e interfacear todos os dispositivos de criação de informação, de gravação, de comunicação e de simulação. A perspectiva da digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade (Lévy, 1999, p. 41).

Essa transformação tem estabelecido um novo contexto cultural ao facilitar o acesso da população a esses recursos, promovendo por exemplo, a expansão e popularização da Internet, que se consolida como o principal meio de comunicação na era contemporânea. A cibercultura então passa a estabelecer uma nova forma de promoção de encontros na qual não é mais necessário a presença física de um indivíduo para que se estabeleça a comunicação, que passa a ocorrer no ciberespaço. Este, consagra-se assim como fruto da conexão entre as redes digitais com acesso livre e descentralizado e o espaço de criação e compartilhamento de informações, interligando literalmente os indivíduos e as instituições de qualquer parte do mundo.

Desta forma, na linha do tempo da Educação, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) passam a se fazer presentes primeiramente por meio do surgimento de múltiplas linguagens, suportes, canais de comunicação e, ainda, na promoção de temporalidades distintas, como aulas síncronas e assíncronas. Essas ferramentas e práticas passam a contribuir não somente na produção de conhecimento, mas também na sua transmissão, através do compartilhamento de atividades e conhecimentos que podem ser criados de forma colaborativa, com pessoas em diversos lugares, como no caso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's). Aos poucos, porém, estas novas tecnologias vêm se incorporando aos conteúdos escolares de modo a se tornarem não somente temas transversais aos demais, mas também áreas de conhecimento específicas integradas ao currículo escolar.

De acordo com Vilém Flusser (2018), as efervescentes mudanças provocadas pelo advento da tecnologia digital e da cultura da mídia, têm ocasionado o surgimento de um novo período, a Pós-história, marcado pela disseminação de aparelhos, programas e imagens técnicas. Ao analisar os

¹ Enquanto as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), correspondem às tecnologias que mediam processos comunicativos e informacionais como, por exemplo, a TV, o Jornal e o Rádio, as TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), englobam dispositivos como computadores, lousas digitais, tablets, smartphones, entre outros, desempenhando um papel abrangente na sociedade e provocando o surgimento de novas formas de organização, gerando um intenso interesse por parte de pesquisadores e investidores.

diversos códigos ou meios que nortearam as sociedades anteriores (pré-histórica e histórica), a revolução tecnológica atual gera um novo ciclo da vida em sociedade, principalmente porque:

A imagem pós-escrita, não é mais feita de planos ou superfícies, mas de pontos, grânulos, pixels, de forma [...] os conceitos de indivíduo e de sociedade se transformam radicalmente. Não se trata de reflexão, de especulação sobre vetores de significado: trata-se de produção de vetores. Não se trata de apanhar o significado do mundo para torná-lo visível por reflexão: trata-se de conferir significado ao insignificante. Os aparelhos não são refletores, mas projetores. Não “explicam” o mundo, como o fazem as imagens tradicionais, mas “informam” o mundo (Flusser, 2012, p. 10).

A partir desta abordagem pode-se afirmar que para compreendermos e construirmos o presente não podemos mais utilizar apenas as antigas categorias sociais, culturais, políticas e educacionais, uma vez que vivenciamos hoje um processo marcado de forma definitiva pela Revolução Digital que se iniciou por volta do final do século XX. Este contexto específico, caracteriza-se por rápidas mudanças provenientes principalmente de uma rápida disseminação da automação por meio do uso de eletrônicos e computadores, da Internet e de outras inovações, o que provocou inúmeras mudanças sociais, culturais, comportamentais e de consumo em diferentes mercados e setores mundiais.

Castells (1999), refere-se a este período como “Era da Informação,” também concebida como terceira revolução industrial², por se caracterizar pelo surgimento da tecnologia da informação, das telecomunicações e da eletrônica possibilitadas pela globalização das economias. Segundo o autor, da mesma forma que este período se caracteriza pelo avanço tecnológico, o mesmo atualiza também os modos de exclusão social através da globalização digital, uma vez que passa a marginalizar aqueles que não estão inseridos nesta complexa rede de informações. Em outras palavras, nas sociedades contemporâneas, em que a informação, ao se unir a tecnologia, passa a ter valor como matéria-prima, há uma atualização das relações de poder – assim como outrora, por ocasião da passagem da sociedade agrária para a industrial ou moderna, na qual os povos mais desenvolvidos tecnologicamente dominavam os demais, seus territórios e riquezas, acumulando poder, cenário que se repete porém agora, em um novo contexto.

Desta forma podemos compreender que a partir do momento em que as revoluções tecnológicas passam a influenciar a produção da informação e do conhecimento, estas passam a nortear também as concepções e definições acerca da Educação. Assim, os impactos da evolução das inovações tecnológicas e suas distintas tecnologias e abordagens pedagógicas passam a integrar não

² De acordo com Pasquini (2020), até o momento passamos por 4 Revoluções Industriais. A primeira teria ocorrido por volta de 1780 e durou quase 200 anos, revelando os motores a vapor. Já a segunda foi fortemente marcada pelo processo de linha de produção contínua e a terceira, iniciada no final da década de 1960, ficou conhecida pela permissão da programação digital de sistemas de automação. Já a Revolução Industrial 4.0 provoca mudança macro, buscando resolver problemas nos âmbitos econômico, social, ambiental e político.

somente os processos de ensino e aprendizagem, mas seus objetivos e metodologias, com modelos de ensino específicos com mudanças significativas a cada tempo e lugar.

Deste modo, um dos principais desafios impostos à educação básica neste cenário contemporâneo é o Letramento Digital³, uma vez que a temos presenciado a automatização e robotização de diversas atividades industriais de forma generalizada, provocando a ideia de que um dos aspectos negativos da Quarta Revolução Industrial é a precarização das relações de trabalho. Para isto, torna-se necessário porém ter em vista as “inter-relações entre tecnologia, ideologia e instituições, o desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação e das plataformas digitais e a emergência do capitalismo de plataforma, de maneira que a regulação aborde os problemas atuais que se colocam nessas novas dinâmicas das relações de trabalho” (Kalil, 2020, p. 177). Para que seja possível o acesso à informação através da utilização das TIC’s, se torna necessário considerar ainda as colocações de List, Brante e Klee (2020) sobre o Letramento Digital, no sentido de mobilizar não só as dimensões técnica e cognitiva da aprendizagem, mas também uma outra, ainda pouco considerada, a socioemocional.

Assim, somam-se à dimensão técnica, que envolve a operação dos dispositivos, a cognitiva, voltada para o desenvolvimento de habilidades como a capacidade de se analisar criticamente as informações derivadas dos ambientes digitais, e ainda a socioemocional, que pode ser associada à necessidade de se utilizar as TDICs de forma responsável, ética e colaborativa, processos estes necessários para a adaptação dos sujeitos as novas demandas do mercado de trabalho.

Considerando que estas habilidades e competências socioemocionais associadas ao Letramento Digital envolvem, além das capacidades éticas no uso das ferramentas, as emoções que delas surgem, percebe-se que esta dimensão se mostra pertinente, sobretudo nos contextos derivados da pandemia da Covid-19. Aquele momento, no qual foram necessárias medidas alternativas para continuidade de atividades cotidianas diversas, acabou por reiterar a necessidade de uma certa decolonização dos conceitos sobre Letramento Digital, pois segundo Kalil (2020), as estruturas e as relações de poder, passaram a refletir um novo tipo de exclusão, a digital, que se tornou definitiva na manutenção e facilitação dos processos durante o período em que a população mundial passava, na medida do possível, por períodos de reclusão, com trabalho e estudos remotos.

Sem dúvidas este aspecto da automatização dos serviços tem afetado de maneira profunda os modos de formação para o trabalho, uma vez que ações básicas como falar, traduzir e interpretar

³ Aqui se entende que “Letramento Digital” é um conceito múltiplo e não consensual. Entre outras concepções possível encontrar termos como “Competência Digital”, “Letramento Informacional” e “Alfabetização Informacional” por exemplo, sendo que cada um seja mais ou menos adotado em diferentes países, contextos e literaturas. Como mostram List, Brante e Klee (2020), nos Estados Unidos, utiliza-se “digital competence”, de forma que precisamos ater ao cuidado de não trazer entendimentos discrepantes, dada a relevância desta conceituação ao presente estudo.

passaram a ser realizadas por programas baseados em Inteligência Artificial, o que se reflete de maneira específica na Educação contemporânea. Uma vez que o currículo escolar, de acordo com Apple (2006), do ponto de vista ideológico passa a colocar a estrutura do conhecimento aos princípios de controle social e cultural de determinada sociedade e, considerando que este mecanismo de poder se constitui através da criação de legislações e políticas educacionais, percebemos que estas, submergem exatamente destas relações e das discussões acerca deste poder.

Aliás, esta discussão está fortemente relacionada, segundo o autor, com a sua normatização estatal, uma vez que a educação e todos seus processos são regulados pelo Estado, que ao mesmo tempo a controla a partir de uma definição ideológica implementada através dos seus currículos, o que desvela complicadas conexões entre conhecimento, ensino e poder. O autor propõe assim a ideia de que “há um conjunto muito real de relações entre quem, de um lado, tem poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a educação” (Apple, 2006, p. 7).

Assim reforçamos as razões pelas quais as relações entre ideologia e currículo enfatizam o poder que a educação desempenha em sua legitimação, enquanto por outra perspectiva expõe a questão dos limites da pesquisa educacional, que por sua natureza está atrelada ao policiamento do conhecimento que é considerado apenas uma fonte legitimada pelas próprias esferas de poder a quem servem. Desta forma surge o que alguns autores se referem como currículo escolar oculto, como uma referência ao conjunto de normas e os valores que são implícitos, transmitidos aos alunos pelos professores e não mencionados nos documentos oficiais, mas ensinados nas escolas e que permeia os processos propostos.

Embora encontremos no texto da BNCC um discurso voltado para a inserção do indivíduo na sociedade do conhecimento, que o promova no caminho do acesso e uso consciente das tecnologias, nota-se que este projeto, elaborado com base em competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas, pode ser interpretado como uma demonstração do poder do Estado na definição do currículo escolar. Esta constatação se torna possível mediante uma reflexão sobre como os processos de produção encontram-se cada vez mais automatizados e flexibilizados, requerem sim uma mão de obra apta a atender as condições básicas do trabalho dentro do referido contexto, porém passamos a questionar qual o interesse do estado em aceitar que este papel se torne responsabilidade da educação básica.

Neste novo contexto, diferentes dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais são tematizadas, tanto no que diz respeito a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores. E ainda, especificamente em relação ao que estabelece a BNCC em relação ao Ensino Médio, enfoca-se o reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série

de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho (Brasil, 2018b).

Este fato indica a necessidade da elaboração de políticas e legislações educacionais que reconheçam e acolham os seus processos agora intrinsecamente ao mundo digital, o que implica em novas concepções pedagógicas, em novos espaços, metodologias, suportes, instrumentos, currículos, gestão, papel docente, legislação, dentre outros. Contudo, é preciso ressaltar que, se por um lado, as relações de produção da sociedade, atreladas às revoluções tecnológicas, abrem novos caminhos para o desenvolvimento da sociedade, por outro lado, a perspectiva de que tais revoluções reescrevam outras formas de opressão, incidindo diretamente na condução dos processos educacionais.

1.2 – A lógica do capital e a formação profissionalizante na educação básica

Laval (2019) nos leva a refletir sobre a transferência da lógica econômica para a escolar, através de uma dupla face: produtiva e educacional. Neste sentido, o autor afirma que:

a noção de aprendizagem ao longo da vida, intimamente associada às noções de eficiência, desempenho e competência, que transferem a lógica econômica para a lógica escolar em nome de uma representação fundamentalmente prática do saber útil e graças a categorias mentais homogêneas. A construção dessas categorias de dupla face, produtiva e educacional, não pode ser desconsiderada. A mudança se deve ao fato de que se desejava pensar como continuidade o que até então era fundamentalmente descontínuo, ou seja, a passagem do estágio da escolaridade para o da atividade (Laval, 2019, p. 69).

Esta concepção nos remete a passagem na qual Marx e Engels ressaltam que a divisão do trabalho e o modo de produção capitalista fazem com o ser humano tenha “um círculo de atividade determinado e exclusivo que lhe é imposto e do qual não pode sair” (Marx e Engels, 1984, p. 38-39). Assim, essa unilateralidade que restringe o desenvolvimento integral do ser humano, só poderá ser superada em uma sociedade emancipada, na qual o ser humano possa adentrar em todos os espaços os quais se interessar. Este debate se intensifica com a leitura de Mészáros (2008) e seus apontamentos acerca das mudanças no papel da educação causadas pelo mundo capitalista, não somente por imbricação na produção de mão de obra com qualificações que atendam ao funcionamento da economia, mas também, pela elaboração de métodos e categorias necessários à garantia do controle político. Por este motivo o autor aponta uma única alternativa para a educação: o rompimento com a lógica do capital. Essa proposição que, a princípio, parece subversiva em demasia, tem a sua lógica, principalmente se tomarmos como precedente que a política educacional, sob o impacto da cultura capitalista, direciona, elabora, modela e define a oferta do ensino, através de

programas curriculares reformistas, que favorecem os interesses das demanda de mercados econômicos. Essa privatização do público ocorre sob várias formas e afeta diretamente a democratização da educação no sentido de que não há uma separação entre o econômico e o político – o que evidencia o objetivo de promover a redução do poder das instituições públicas em favor do capital.

Estas considerações nos indicam que, sobre todos os outros problemas das reformas ou mudanças legais realizadas na educação básica no Brasil desde o fim do regime militar em 1985, destaca-se o desvio do foco pedagógico para o favorecimento de questões político-econômicas. A partir deste período inicia-se o desenvolvimento de estratégias em busca de um tipo de alinhamento aos paradigmas internacionais, como nas propostas reformistas justificadas pela implementação de um modelo de educação voltado para todos, mas que deveria atender a demanda do mercado. “Para muitos pesquisadores, tais conceitos são expressão de um projeto político educacional, de abrangência internacional, revelado no relatório do Banco Mundial de 1995. Nessa política, estreitamente vinculada à produtividade, a educação estaria baseada na eficiência, na eficácia e na racionalidade técnica” (Ricci, 2003, p. 61), o que provocou então a ampliação das propostas de reformas do ensino em todo o mundo.

Historicamente verificamos que as reformas implementadas nos primeiros anos da década de 90, que culminaram na aprovação da Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Base da educação nacional brasileira, em substituição a LDBEN/1964, podemos verificar dentre seus objetivos uma perspectiva em atender as necessidades econômicas do país, com uma proposta política de descentralização da sociedade. Este prisma ao qual nos referimos anteriormente nos parece fornecer uma base sólida para a construção de possíveis hipóteses de pesquisa em busca de soluções eficientes aos problemas apontados no âmbito das políticas públicas para educação básica, que fazem emergir, por consequência, um melhor entendimento dos parâmetros de qualidade do ensino médio brasileiro contemporâneo. Por esta razão, caberá uma análise dos subsídios de elaboração e aprimoramento destas políticas, com base em evidências encontradas nos documentos e referenciais de pesquisa.

Para Luckesi (2011), a educação se torna uma forma de controle social de alto sucesso, principalmente durante o séc. XX devido a um alinhamento de interesses políticos, econômicos e culturais aos processos de gestão escolar, que passa a favorecer a lógica de mercado, redefinindo e reorganizando as políticas educacionais. Essa relação pode ser melhor compreendida quando passamos a refletir sobre o papel que a sociedade espera que uma pessoa possa exercer após passar pelo processo escolar. Sobre esta contradição do processo escolar acrescentamos ainda que:

A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é

força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas "em doses homeopáticas", apenas aquele mínimo para poder operar a produção. É difícil fixar limite, daí por que a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la (Saviani, 1996, p. 160-161).

A partir do entendimento de como permeia, no ensino ofertado pelas instituições escolares, esta lógica das estruturas sociais em cada tempo e lugar, partimos ao encontro de conceitos que possam nos alicerçar em uma identificação e análise mais detalhada da recente reforma do ensino médio, com ênfase no aspecto dos seus impactos na formação docente na formação para o mundo do trabalho. Outro ponto que nos interessa é compreender o papel dos Estados brasileiros neste processo que implica em tornar a escola, e seus processos pedagógicos, meios de inserção das primeiras noções instrumentais para o indivíduo fazer uma escolha profissional, pois “a educação convertia-se em instrumento de dominação ideológica, um meio para que a burguesia se consolidasse como classe hegemônica e, nessa condição, exercesse o poder” (Lombardi, 2011, p. 359). Deste modo percebemos antagonismos no uso dos espaços escolares, assim como na definição dos processos e práticas pedagógicas pois:

[...] as escolas de tipo profissional, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las (Gramsci, 2011 p. 49).

Esta conceituação estabelece uma relação intrínseca entre o trabalho intelectual e o engajamento político, como fator determinante do surgimento da categorização da sociedade em classes sociais. Observa-se que a preocupação de Gramsci, ainda nas primeiras décadas do século XX, voltava-se para a questão da formação do novo homem mediante à especialização ou aprimoramentos de seus conhecimentos técnico/profissionais, articulada à sua preparação política ou humanista/cultural, capaz de lhe propiciar a capacidade de se tornar dirigente e não apenas dirigido. Gramsci, ao referir-se aqueles que atuavam para criar, junto à sociedade, a consciência correspondente aos interesses das classes que os representavam, designou-os como intelectuais “orgânicos” por refletirem conscientemente os pontos de vista do seu grupo social e, como “intermediários” aqueles que elaboravam, desenvolviam e difundiam a ideologia da classe dominante,

em busca de um consenso. De acordo com Gramsci, neste aspecto, a organicidade une-se a classe operária formando uma frente de oposição à intelectualidade elitizada aliada ao “corporativismo”, atribuindo também, aos profissionais liberais, poder na escolha dos direcionamentos da sociedade.

No âmbito da educação, Gramsci aponta dentre outros aspectos, uma crítica ao ensino técnico de caráter pragmático, destinado aos trabalhadores submetidos a um tipo de exploração característica do mundo capitalista. Seus estudos nos conduzem a uma melhor compreensão das relações entre a cultura e seu papel na construção das relações sociais, por ressaltar sua natureza articulada aos distintos modos de vida em sociedade, lembrando-nos que cada grupo social desenvolve sua cultura em contextos e estruturas sociais distintas, o que resulta conseqüentemente, em também diferentes demandas de força de trabalho e produtos, como afirmou ao descrever que:

O latim, o grego, as humanidades em sentido amplo, configuraram o ideal de formação, enquanto esse era orgânico a uma etapa histórica, na qual o trabalho e a vida intelectual eram considerados coisas absolutamente distintas.[...] a cultura, materializada em uma rede de associações, pode e deve ser compreendida estruturalmente; contudo, é necessário sempre ter presente que homens, grupos e classes sociais se movimentam nessas estruturas, lutando pelos seus projetos, pelas suas ambições, determinando uma dinâmica social permanente e imprevisível nos seus resultados (Vieira, 1999 p. 62).

Neste sentido, voltamos às reflexões sobre em que medida as desigualdades escolares relacionam-se às sociais, de modo a estabelecer, por exemplo, até mesmo mudanças nos papéis atribuídos às instituições escolares, às suas práticas pedagógicas e ao trabalho e desenvolvimento profissional docente, revelando seus interesses e poder como instrumento de domínio social.

De acordo com essa perspectiva, ressaltamos um estudo que aborda conceitos aplicados à educação, que analisa como esta relação se estabelece:

Os grupos sociais, a partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros. [...]. A natureza e a intensidade dos investimentos escolares variariam, ainda, em função do grau em que a reprodução social de cada grupo (manutenção da posição estrutural atual ou da tendência à ascensão social) depende do sucesso escolar dos seus membros (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 23).

Neste contexto nos remetemos também a percepção de Bourdieu ao considerar que este processo de reprodução das estruturas sociais por meio da escola é, basicamente, inevitável, uma vez que a escola se transformou em um espaço mantenedor e reproduzidor da estrutura social:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 1998, p. 53).

É exatamente neste ponto que se faz necessária uma reflexão sobre as consequências da ausência de legislações e políticas educacionais, bem como da conformação das normativas existentes como parte de estratégias que servem à lógica do capital. Estas ações nos parecem integrar um conjunto de ações que em distintos âmbitos estão interligadas, no sentido de promover novas técnicas e processos de produção contemporâneos. Neste sentido concordamos que, “o Estado é a forma na qual os indivíduos da classe dominante fazem valer seus interesses comuns, na qual se condensa toda a sociedade civil de uma época. Segue-se que todas as instituições comuns têm como mediador o Estado e adquirem, através dele, uma forma política” (Marx; Engels, 2009, p. 111-112),

Neste cenário, compreendemos que o Estado surge como defensor da profissionalização do ensino, sobretudo por representar um conjunto de instituições de poder atuantes em diversos setores da sociedade que o legitima, por intermédio de suas instituições legislativas, executivas e judiciárias. No âmbito da educação especificamente, temos observado esta realidade por exemplo, através do aumento considerável de parcerias recentes entre a esfera pública e a privada, como nos acordos firmados entre os estados e:

É importante destacar que, ao mapear os sujeitos desse movimento, encontramos praticamente os mesmos, como, por exemplo, Consed e Undime e ainda a Fundação Lemann, que vem influenciando e articulando especialmente eventos sobre currículo e a Base Nacional Comum com os secretários estaduais de educação (Consed) e secretários municipais de educação (Undime). A Fundação Lemann possui uma página nas redes sociais de apoio ao Movimento pela Base. O Movimento Todos pela Educação também aparece como parceiro em diversos eventos com a Fundação Lemann, Consed e Undime, que se tornam, em diferentes momentos, porta de entrada para que essas instituições atuem com seu projeto hegemônico de sociedade e de educação (Peroni; Caetano, 2015, p. 345).

Desta forma os interesses privados ao capitalizar seus interesses através de instituições estatais, acabam transformando a escola em um meio de reprodução e legitimação de desigualdades sociais, distanciando assim cada vez mais estes espaços da perspectiva freireana, que trazem reflexões expressivas sobre a Educação como um “processo de transformação social, enfatizando a necessidade de uma pedagogia que dialogue com as experiências e as realidades dos alunos, visando “compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum,

ouvindo, perguntando, investigando” (Freire, 1967, p. 90). Aliás Freire, assim como Bourdieu, aponta a necessidade de se romper com práticas educativas tradicionais e não críticas por percebê-las como mantenedoras das desigualdades sociais.

Ao relacionarmos o panorama das recentes reformas educacionais no Brasil à referência freireana buscamos alicerces que nos conduzam a defesa da necessidade de construção de um currículo escolar que promova efetivamente a autonomia e a reflexão crítica. Ao interligarmos os estudos de Bourdieu aos de Freire, buscamos reforçar, através de suas observações acerca da importância de currículos escolares que sejam valorosos para os alunos, alinhando assim, o que e como os professores ensinam, ao modo como os alunos aprendem, de modo que os mesmos estejam alicerçados a realidade e experiência da comunidade escolar no qual se insere, buscando práticas participativas e inclusivas que atendam a formação integral dos alunos. Essa reflexão implica porém em uma leitura específica de cada contexto cultural e as possíveis interpretações que os mesmos desenvolvem acerca das legislações e políticas públicas em educação e suas distintas concepções de educação, atreladas às regras da economia global de modo que:

[...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que esses conhecimentos; e não outros, devem ser selecionados (Silva, 2003 p. 15 *apud* Sousa; Salustiano, 2022, p. 150).

Assim os conteúdos curriculares, os conhecimentos e práticas desenvolvidas nas escolas passam a definir, pela seleção intencional de habilidades, competências e valores considerados essenciais para manutenção e aperfeiçoamento da estrutura social na qual cada sistema de ensino está inserido. Todavia, são conhecimentos que muitas vezes desconsideram critérios como valores culturais e demandas sociais, defendidos enfaticamente em teorias do currículo que abordam e refletem criticamente a inclusão e democratização do ensino, sobretudo o público. Ademais, o assentamento da sociedade da informação, faz emergir também novas responsabilidades para estes indivíduos. Ainda que de maneira indireta, esses seres sociais passam a servir como um tipo de provisão ao fluxo de informações que se alinham a uma ótica funcional, na qual a informação pode ser entendida como um recurso redutor de incertezas, processo que podemos observar como uma característica típica do pensamento contemporâneo, no qual a informação gera conhecimento e este, por sua vez gera mais informação, em um ciclo alienante.

Esta análise nos conduz a identificar interesses intrínsecos às recentes mudanças no papel da educação básica, que podem ser também associadas ao movimento global de censura do pensamento crítico e de cerceamento do trabalho e desenvolvimentos profissional docente. Nos parece se tratar de

um projeto de intervenção nos processos pedagógicos, seja por meio da venda de materiais didático-pedagógicos, que padronizam o fazer e o pensar dos professores e alunos, ou pelo desfavorecimento estratégico do exercício democrático na gestão educacional ou na ausência de discussões acerca temas inerentes a uma sociedade nestes moldes. Este processo aponta que as mudanças nos currículos escolares da educação básica que a coloca como responsável, também, pela formação para o mundo do trabalho, tem como objetivo dentre outros, o que podemos nos referir como uberização do trabalho, ou seja, uma:

pragmática em relação ao trabalho que não nasceu por acaso. Ela se insere no ideário que tipifica o capital financeiro, no qual, em última instância, o trabalho se resume a custo. É por isso que estamos presenciando também a ampliação de exemplos, como o teletrabalho e o home office, que se acentuaram exponencialmente durante a pandemia do coronavírus. [...] Outro aspecto negativos de relevo, dentre tantos outros que poderíamos desenvolver: estamos presenciando cada vez mais o fim da separação entre o tempo de vida no trabalho e fora do trabalho (Antunes, 2023, p. 29-30).

Nesse contexto entendemos que as reformas educacionais, sejam elas em qualquer nível de escolaridade, são incompatíveis com a democracia pois esta pressupõe a coletivização das decisões e a participação da sociedade nos debates e decisões. Desta forma tanto na elaboração dessas políticas públicas, como na legitimação dos documentos oficiais é possível identificar antagonismos relacionados à falta deste diálogo, assim como o desfavorecimento intencional de estudos científicos e dados concretos que indicam a importância de se considerar as desigualdades sociais na definição de mudanças nestes processos.

Com estas informações podemos compreender como as alterações viabilizadas pela reforma do ensino médio alteram a BNCC e a LDB em favor de uma ruptura com a educação básica tradicional. Esta política fragmenta a formação escolar ao permitir a escolha de diferentes "percursos formativos" que desconsideram, porém, a disponibilidade docente, o espaço disponível, os equipamentos e a manutenção das atividades. Outro ponto relevante nesta análise é a identificação de lacunas como a falta de referências frente a possibilidade de surgir situações como no caso de após a escolha de um itinerário formativo a ser seguido pelo aluno, dentre uma gama diversificada de áreas de formação caso o mesmo solicite, por exemplo, transferência durante o percurso e, após iniciar um itinerário na escola de origem, o mesmo ser ofertado na escola subsequente.

Uma vez que as disciplinas obrigatórias, foco das avaliações que definirão sua aprovação ou não no ano letivo, são aquelas definidas como componentes da BNCC e também alvo das principais avaliações externas como as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil ou a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), desenvolvidas como parâmetros para

elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), juntamente ao Ministério da Educação (MEC). Lembrando que os demais componentes curriculares que compõem os itinerários formativos não reprovam os alunos que não obtiverem rendimento mínimo em suas atividades avaliativas, ou seja, os alunos, mesmo não realizando quaisquer atividades propostas têm direito a aprovação no conteúdo.

Em relação aos índices que tomam como parâmetros avaliações em formatos tradicionais, como as provas e avaliações somativas de caráter quantitativo como aquelas que buscam a definição de notas e conceitos, Silva (2018a) argumenta que a justificativa para tal, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é que:

O foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências (Brasil, 2018b, p. 13).

Diante deste cenário consideramos importante o registro deste período conturbado e incerto para o futuro do ensino médio no Brasil mediante as mudanças instituídas pela Lei 13.415/2017. Além disso, ressaltamos que, por se tratar de uma abordagem acerca da educação, uma ciência humana de grande influência que relaciona a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos indivíduos ao serem inseridos aos inconstantes e distintos grupos sociais.

1.3 – Tecnologia, educação e desigualdades sociais

Esta reflexão sobre os desafios que a sociedade brasileira e a medida em que a burocracia estatal promove ou negligência a implementação das tecnologias digitais de informação e comunicação em nosso País nos conduz a compreender que a implementação de políticas de inclusão digital, em uma sociedade já acentuadamente desigual, nos traz desafios relacionados não só a perspectivas futuras mas também, envolvem uma abordagem relacionada aqueles que ainda se perpetuam em nosso presente – o que, por sua vez, podem revelar entraves para que haja um efetivo avanço.

Sob este prisma, apesar de sua nítida importância no processo de produção capitalista, o desenvolvimento tecnológico não teria conduzido as sociedades a uma ruptura com o modelo

econômico anterior, mas sim a uma continuidade do mesmo porém, sob uma nova base na qual as novas TIC's podem ser compreendidas apenas como “mais uma manifestação de avanço tecnológico capitalista em busca de novas fronteiras de acumulação de capital” (Mattos; Chagas, 2008, p. 70). Desta forma, constatamos que a elevada desigualdade econômica e social brasileira se expressa também na acentuada exclusão digital. Acerca desta abordagem salientamos que:

O próprio desenvolvimento das TIC, ocorrido sob o processo de globalização atual, tende também a criar novos elementos que contribuem para ampliar as desigualdades econômicas [...] Ou seja, a capacidade de compreensão e a possibilidade de se utilizar efetivamente todas as potencialidades oferecidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação são bastante diferenciadas na população brasileira, dado o alto grau de desigualdade na educação formal das pessoas. Esta diferença (cognitiva) não é captada pelos indicadores tradicionais de inclusão digital (percentual de acesso a computadores, e percentual desses que são conectados à internet), fazendo crer que a evolução dos dados de ampliação da inclusão digital no Brasil na verdade não retrata uma realidade tão positiva como parece sugerir a fria análise das estatísticas. Ou seja, não se pode captar - pela forma como as estatísticas de inclusão digital têm sido reveladas (Mattos; Chagas, 2008. p. 70).

Uma vez que nosso intuito é ressaltar a emergente necessidade de ampliação e aprimoramento na execução de políticas, diretrizes e ações estratégicas que orientem o uso verdadeiramente emancipatório das tecnologias, por perceber claramente que as mesmas desencadeiam, naturalmente seus reflexos no mundo do trabalho, nas organizações e conseqüentemente em seus trabalhadores, buscamos identificar alguns dos principais desafios a estas ações mediante seu impacto e influência no contexto da educação básica.

Dentre algumas das características peculiares identificadas no âmbito do ensino médio destacamos que o mesmo, de acordo com a Constituição Federal de 1988, destina-se à faixa etária que compreende “estudantes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos de idade” (Art. 208, IV, CRFB/88), tanto nas redes públicas quanto particulares de ensino, uma vez que ambas devem seguir as mesmas normativas, diretrizes, leis e orientações do MEC. Para uma melhor compreensão dos seus distintos papéis lembramos que, de acordo com o artigo 21 da LDB, são compreendidas como etapas da educação básica:

A Educação infantil, com objetivo de formar uma base inicial que viabilize o desenvolvimento da etapa seguinte, o Ensino fundamental, fase que se subdivide em EF I - Ensino Fundamental I, responsável pela alfabetização e introdução a base curricular que deverá ser aprofundada no EF II - Ensino Fundamental II, que por sua vez também faz uma preparação para o ensino médio, última etapa da educação básica que se propõe a aprofundar conhecimentos específicos e complementar os conhecimentos das áreas

básicas. Suas diretrizes gerais contemplam também a educação especial e a educação profissional técnica de nível médio, entre outras (Brasil, 2018a, p. 17).

Estas informações são importantes para que possamos compreender como os distintos objetivos do ensino na educação básica se entrelaçam aos demais e como mudanças extremas em uma das etapas implica, necessariamente, na revisão e reorganização também das demais. Neste sentido podemos observar que este processo de reforma do ensino médio se reflete até mesmo no ensino superior uma vez que estes anos finais da educação básica se consolidam como um período de preparação para o ingresso dos estudantes nesta nova etapa. Estas alterações impactam diretamente na participação dos alunos nas avaliações e processos seletivos para ingresso no ensino superior, como o ENEM, Vestibulares e outros, de modo que parecem carecer também de adaptações que os permitam se alinhar à nova realidade.

Ao mesmo tempo compreendemos que estas mudanças são necessárias também devido ao fato dos sistemas de ensino e seus processos dentre eles os avaliativos, exigirem por sua natureza, aprimoramentos constantes, principalmente frente às novas exigências mediadas pelas transformações pelas quais as sociedades estão constantemente submetidas como no contexto contemporâneo das novas TIC's. É preciso destacar neste sentido que as mudanças instituídas recentemente no ensino médio, não nos parece ser destinadas a, no mínimo, amenizar o drástico cenário do analfabetismo no Brasil. Segundo dados disponibilizados pelo IBGE, apesar do registro de queda nos índices entre 2019 e 2022:

Cerca de 9,6 milhões de brasileiros ainda não têm instrução primária, ou seja, não sabem ler e escrever. De acordo com o levantamento, que também reuniu dados sobre outros indicadores como abandono escolar e nível de instrução, este número refere-se a cerca de 5,6% da população do país com 15 anos, dos quais 55,3% são nordestinos, o que aponta desigualdades e discrepâncias que precisam ser revistas (Brasil, 2022. Cd rom).

Estas informações chamam a atenção para os desafios regionais em relação a implementação de uma BNCC, assim como do cumprimento do PNE e suas metas estipuladas para serem cumpridas no período de dez anos, dentre as quais encontra-se a proposição de se erradicar o analfabetismo do cenário brasileiro até 2024, sendo este índice relacionado a pessoas com 15 anos ou mais.

Estes dados nos levam a refletir sobre a disparidade de uma discussão sobre a alfabetização digital no Brasil uma vez que ainda persistem em nosso território traços arcaicos na educação brasileira como o analfabetismo. Esta assimetria acentua-se quando nos voltamos para um entendimento de que a falha na educação primária dificulta enormemente a participação dos indivíduos na sociedade uma vez que lhes faltam habilidades suficientes para que possam compreender e utilizar a leitura e a escrita de

forma adequada em situações do cotidiano, o que acarreta em um aumento considerável de comunidades marginalizadas e dependentes dos sistemas de assistencialismo social.

A esta constatação acrescenta-se ainda que as legislações e políticas educacionais vigentes ou mesmo sua ausência, assim como a falta de projetos que combatam os altos índices de evasão escolar e de pessoas sem acesso a educação básica, nos parece compor um movimento de contradições inerentes à luta de classes nas sociedades capitalistas contemporâneas. Neste sentido, no Brasil as relações imperialistas estão em curso e impactam a política educacional pois a luta de classes se expressa também na educação escolar, uma vez que:

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano forma-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham (Saviani; Duarte, 2012, p. 22).

Outra evidência verificada neste âmbito das políticas educacionais é a necessidade emergente de reavaliação também, da situação daquelas pessoas que não conseguem concluir o ensino básico na idade prevista, uma vez que a própria existência de alternativas como a EJA e o Enceja - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, comprovam o insucesso das ações propostas para garantia do acesso de todos à educação – em outras palavras, a oferta de medidas que contemplem os excluídos revela-se como um arremedo diante da necessidade de um enfrentamento efetivo aos problemas apontados.

Este fracasso pode ser verificado através dos dados disponibilizados pelas instâncias de monitoramento e a avaliação do PNE vigente tais como o MEC, as Comissões de Educação, tanto da Câmara dos Deputados quanto do Senado Federal, o CNE e o Fórum Nacional de Educação, responsáveis pelo acompanhamento e verificação do cumprimento do plano. Em relação ao objetivo proposto pela Meta 5 de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (Brasil, 2022, p. 133), até o final da vigência do plano, ou seja 2024, as estratégias propostas envolvem a instituição de:

Em relação à proficiência em Língua Portuguesa, os resultados da avaliação do 2º ano do ensino fundamental do Saeb 2019 apontam que cerca de 40% dos estudantes apresentam proficiência localizada nos níveis 5 (nível da média nacional) e 6 da escala, cerca de 15% nos dois níveis mais elevados (7 e 8) e aproximadamente 11% nos níveis mais elementares (1 e 2). Nota-se ainda que há cerca de 4,6% dos estudantes cuja proficiência em Língua Portuguesa está situada abaixo do nível 1, indicando que eles provavelmente não dominam

qualquer uma das habilidades específicas do 2º ano do ensino fundamental que compuseram a avaliação, nem sequer aquelas de menor complexidade do nível 1 (Brasil, 2022, p. 153).

Neste quesito, o próprio relatório publicado pelo MEC para o acompanhamento das metas reconhece o baixo nível de aprendizado dos alunos e cita a alfabetização como uma área problemática uma vez que, a partir da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) “as redes municipais e estaduais, que juntas são responsáveis por atender a 79,7% da população do 2º ano avaliada pelo Saeb, possuem a média do indicador socioeconômico inferior à média nacional” (Brasil, 2023, p. 74). Considerando que o PNE considera o pressuposto pelo:

inciso I do artigo 32 da LDB, que define a alfabetização como foco das ações pedagógicas no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas (Brasil, 2017. p. 23).

Mediante esta expectativa, concordamos que a alfabetização no Brasil continua sendo um desafio constante pois segundo o MEC em 2021, a porcentagem de crianças do 2º ano do ensino fundamental que não sabiam ler e escrever dobrou. Isso significa que há um atraso pedagógico considerável, verificável em diversos pontos como no relatório publicado pelo INEP para acompanhamento da proficiência média dos alunos no SAEB - conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem um diagnóstico da educação básica brasileira, assim como de fatores que possam interferir no desempenho dos estudantes.

Esta análise reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicados a partir de uma série de informações contextuais. O sistema permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação ofertada aos estudantes, em Língua Portuguesa e Matemática. Segundo as informações disponíveis, entre 2019 e 2021 podemos observar:

Indicador 5A: Percentual de estudantes alfabetizados até o final do 2º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa no Saeb.

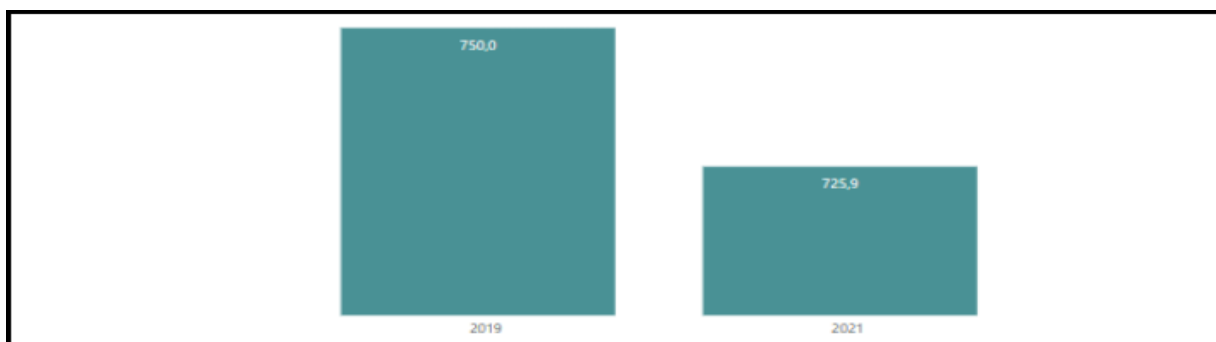


Gráfico 1: Percentual de matrículas no EM, segundo dependência administrativa (rede privada separada em conveniada e não conveniada com a rede pública) – Brasil – 2018-2022.

Fonte: MEC, 2022.

Indicador 5B: Percentual de estudantes alfabetizados até o final do 2º ano do ensino fundamental em Matemática no Saeb.

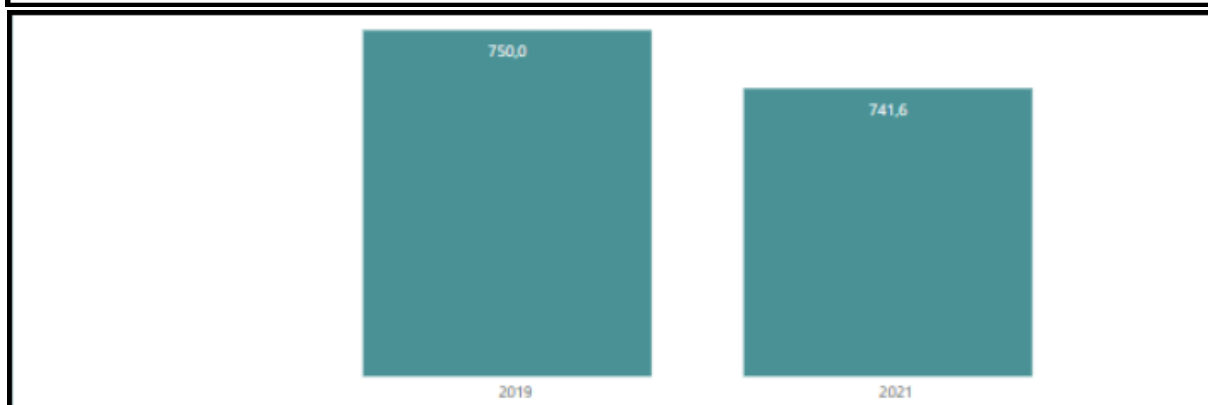


Gráfico 2: Número de matrículas na Educação Profissional, segundo a dependência administrativa e a localização da escola - Brasil - 2022.

Fonte: MEC, 2022.

É importante ressaltar que estes dados referem-se a um período no qual o MEC estabeleceu o Regime Especial de Atividade não presencial (REANP) e outras mudanças como forma de amenizar o impedimento ao ensino presencial gerado pela Pandemia de Covid-19. Em relação à etapa da Educação Básica, o CNE emitiu orientações específicas às redes de ensino, com o objetivo de assegurar a continuidade das aprendizagens essenciais neste contexto pandêmico.

Acerca destas diretrizes destacamos aquelas que se destinaram a apoiar as redes de ensino no planejamento e organização das atividades pedagógicas no cumprimento das normas estabelecidas especialmente para este período. Lembrando que, no âmbito da Educação Básica, nos termos dos artigos 10 e 11 da Lei nº 9.394/96, os estados e municípios têm autonomia para organizar e manter suas instituições de ensino, assim as formas de repasse dos conteúdos curriculares podem ocorrer de

formas distintas em cada rede de ensino, uma vez observadas as orientações e diretrizes nacionais legais. Desta mesma forma, também ocorreram as decisões sobre o ensino remoto ofertado durante a pandemia, ou seja, durante o período no qual as aulas aconteceram ao vivo, no mesmo dia e horário que aconteceriam de modo presencial, e também durante o ensino híbrido no qual, enquanto parte dos alunos estavam no ensino remoto, outros estavam presencialmente na escola de acordo com a sua disponibilidade e restrições.

Algumas das informações disponibilizadas pelo MEC sobre este período em especial, demonstram que, no contexto brasileiro, houveram consequências drásticas no sistema educacional. De acordo com os dados do resumo técnico do censo escolar da educação básica (INEP, 2022), o MEC divulgou um levantamento que revelou como os estudantes, as escolas e as redes de ensino responderam aos principais desafios impostos pela pandemia no ano letivo de 2020. Ao todo 94% (168.739 mil) das escolas responderam ao questionário, sendo que deste percentual 97,2% (134.606) corresponde à rede pública e 83,2% (34.133), à privada. De acordo com as informações apuradas:

99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais em virtude da pandemia. [...] O percentual de escolas brasileiras que não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 foi de 90,1%, sendo que, na rede federal, esse percentual foi de 98,4%, seguido pelas escolas municipais (97,5%), estaduais (85,9%) e privadas (70,9%). Mais de 98% das escolas do País adotaram estratégias não presenciais de ensino neste período (Brasil, 2022a, p. 65).

Estes dados nos revelam como as políticas públicas educacionais nacionais, mesmo oferecendo o mesmo desenho a todo o país, são implementadas em cada um dos seus Estados e DF de modo que os mesmos possam interpretar de formas distintas as mesmas normativas, o que acarreta em diferentes formatos e modos de operação. Como consequência destas variações o cenário atual da educação básica brasileira reflete distintos graus em relação às desigualdades sociais nas trajetórias escolares. Ao mesmo tempo também influenciam no "que os professores ensinam e no que os alunos aprendem, podendo ou não criar sistemas de cooperação, situações de identidade ou de desencanto com as escolas" (Abramovav e Avancini, 2004, p. 04).

Embora possamos vislumbrar neste processo uma renovação nas políticas educacionais, uma vez que no âmbito da educação, o termo "reforma," pode ser compreendido como um modo de "implementar uma nova visão ou técnica" (Brasil, 2018), faz-se necessário porém avaliar a quais interesses estes novos programas buscam atender e em que medida tomam as demandas do poder mercantil definidoras da educação pública. Estas nos parecem ser algumas das questões que tem levado a implementação de políticas públicas reformistas na educação básica brasileira, a enfrentarem fortes embates políticos e epistemológicos envolvendo distintos setores da sociedade, inclusive aqueles

com poderes para colocar a educação a serviço da reprodução de currículos homogeneizados que buscam estabelecer novas maneiras de pensar, agir e sentir em sociedade, o que envolve também conflitos de cunho ideológico.

Em relação ao currículo escolar, a princípio entendido como a estrutura construída como caminho ou trajetória a ser desenvolvida durante a educação básica, verifica-se que o mesmo vem evoluindo de modo a se tornar não apenas uma referência na organização dos distintos conteúdos, mas também um meio definidor da forma como estes componentes serão ensinados e avaliados. A ampliação deste conceito se alinha assim ao crescente interesse por métodos de ensino e avaliação baseados em competências, que enfatizam habilidades e conhecimentos associados ao desempenho de funções previamente estabelecidas, em um modelo que propicia o desenvolvimento de currículos mais personalizados e flexíveis e, inclusive, inseridos no âmbito da tecnologia, pois os mesmos passam a ser mediados via plataformas digitais, com avaliações e processos de monitoramento realizadas muitas vezes via internet.

Diante do desafio de analisarmos como se desenvolveu o planejamento das mudanças impostas aos anos finais da educação básica no Brasil, da sua nova estrutura e modos de organização, cabe-nos observar o PNE, seus objetivos, indicadores e estratégias. Por exemplo a Meta 03 que propõe “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência do plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (Brasil 2022b, p. 86). Observamos que, apesar da Constituição Federal de 1988, assim como a LDB, estabelecerem a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, segundo o INEP, “em 2019, 73,1% da população de 15 a 17 anos frequentava o ensino médio ou já havia concluído a educação básica” (Brasil, 2022b, p. 97).

Diante destes dados verificamos que o momento e a forma como a reforma foi implementada parece não apenas não favorecer, mas também aprofundar as desigualdades já estabelecidas no cenário educacional brasileiro, impactado de maneira profunda pelo contexto pandêmico e já fragilizado pelas crises econômicas históricas do País que fazem com que, cada vez mais jovens, não possam concluir a educação básica na idade prevista. Desta forma, com a justificativa de se buscar melhorias na qualidade do ensino, os facilitadores destas adaptações na educação, baseados em modelos continentais deixam claro que seus interesses defendem sobretudo, o favorecimento ao mercado atual, no qual reina:

O desemprego estrutural em um modo de produção irracional e excludente que molda os trabalhadores através da pedagogia da acumulação flexível que tem como finalidade formar trabalhadores com subjetividades flexíveis, aptos sobretudo a atender às múltiplas tarefas disponíveis no mercado brasileiro,

flexibilizado e fragmentado (Kuenzer, 2017, p. 11-12, *apud* Andrade *et al.*, 2019, p. 07).

Percebemos então, a partir desta concepção que a sociedade brasileira atual, muito além de uma infraestrutura moderna de comunicação, tem como principal desafio o desenvolvimento de sua capacidade de transformar informação em conhecimento e este papel cabe à educação. Como já abordado uma vez que esta ciência necessariamente constrói-se de modo submisso às recorrentes transformações pelas quais passam as sociedades em cada tempo e espaço, para que a mesma mantenha seu poder de tornar aptas, pessoas e organizações em suas relações com o novo, a mesma requer constantes adaptações e alterações nos processos e ambientes escolares. Assim entendemos que mudanças sociais acarretam certamente em reformas educacionais, mas no caso das recentes mudanças no EM brasileiro o que presenciamos é a mais profunda alteração na LDB desde sua implementação em 1996, acarretando em mudanças envolvendo suas diretrizes, objetivos e metodologias de ensino.

Através destas novas orientações o ensino médio passa a ter como finalidade, “além da consolidação e aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho”. Nesta perspectiva o direito à educação é mantido porém, de modo adaptado às novas necessidades de formação impostas através da flexibilização dos currículos da educação básica, que passa a ser composto, para além dos componentes da BNCC, de acordo com o artigo 36 da LDB por conteúdos diversificados nos quais:

os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I – demonstração prática; II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III – atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV – cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V – estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI – cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (Brasil, 2017b, p. 28-29).

De acordo com Mendonça e Fialho (2020, p. 7), este novo discurso de ensino baseado em competências pode ser resumido em “formação humana voltada exclusivamente para o mercado de trabalho” ou seja, esta metodologia não demonstra promover nem favorecer a formação crítica pois seus objetivos voltam-se, sobretudo, ao favorecimento de interesses voltados ao controle do que é ensinado e aprendido. A partir da análise destas novas formas de organização no ensino médio, suas práticas, métodos avaliativos e ações de monitoramento, nos remetemos a Chauí (2016) e ao seu alerta

em relação às regras do ensino por competências, o qual aponta como uma forma de se definir antecipadamente:

quais são os excluídos do circuito de comunicação e de informação. Essa regra não só reafirma a divisão social do trabalho como algo “natural”, mas sobretudo como “racional”, entendendo por racionalidade a eficiência da realização ou execução de uma tarefa. E reafirma também a separação entre os que sabem e os que “não sabem”, estimulando nestes últimos o desejo de um acesso ao saber por intermédio da informação (Chauí, 2016, p. 249).

Estas reflexões trazem uma perspectiva de como este novo formato curricular do ensino médio pode se refletir no futuro dos jovens e adolescentes em relação à formação para o trabalho. Dentre os documentos averiguados na busca pela elucidação de algumas questões relevantes neste contexto encontramos os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's para o ensino médio que desde 1999 regulamenta a inclusão de novas tecnologias na produção de bens, serviços e práticas pedagógicas, já indicando desde então uma intencionalidade por parte do MEC em adequar a legislação educacional para que futuras alterações na LDB fossem possíveis. Esta observação nos indica então mais uma contradição uma vez que a reforma foi instituída através de uma medida provisória, um instrumento com força de lei, adotado em casos de urgência para o país.

Ao analisar o percurso histórico do ensino médio brasileiro desde a implementação da LDB de 1996, percebemos que apesar da atual reforma curricular estar lhe causando profundas mudanças que surpreenderam a toda comunidade escolar pela sua urgência e imposição, podemos observar que seu planejamento não é recente. De acordo com os documentos analisados verifica-se que por volta das duas últimas décadas o MEC desenvolve programas que integram um ciclo de políticas educacionais de defesa dos interesses neoliberais, principalmente pela sua característica de promover ações em prol da diminuição do papel do Estado com a responsabilidade pelos bens e serviços públicos. É o caso por exemplo, de diretrizes ampliação como o Programa Mais Educação, que propunha a ampliação da carga horária escolar e:

visa à racionalização dos gastos, à transferência de responsabilidades e à obtenção de melhores resultados. A atuação e a responsabilidade do Estado, no que tange à oferta de uma educação de qualidade, são minimizadas pelo incentivo à participação da sociedade civil por meio do trabalho voluntário e de parcerias público-privadas (Schimonek, 2015 p. 513).

Os documentos oficiais utilizados como referências nesta pesquisa indicam que os eixos de apoio assim como o financiamento necessário para a viabilização destas mudanças no EM foram utilizados para:

Formação de professores, construção de currículos e estudos de viabilidade das redes, sendo que 221 milhões de dólares irão para o Programa para Resultados (PFORR) que serão medidos por indicadores acordados entre o MEC e o banco e 21 milhões de dólares para assistência técnica que deverá oferecer serviços de consultorias especializadas (Brasil, 2017a, p. 1).

Portanto temos uma lei que cria um regime de austeridade fiscal para as políticas sociais e ao mesmo tempo, permite a contratação de empréstimo milionário para a implantação do Novo Ensino Médio, conforme a documentação analisada disponível no portal da transparência do governo federal. Então esta proposta utiliza como instrumento de financiamento o Programas por Resultado do Banco Mundial (PFORR) vinculado a modalidade de Financiamento de Projeto de Investimento (IPF), com o objetivo de fortalecer a capacidade das secretarias estaduais de educação em aumentar o IDEB das escolas de ensino médio, especialmente em tempo integral. Para isto, em sua totalidade a operação envolve:

um desembolso estimado de US\$1,57 bilhões em seis anos, dos quais US\$1,54 bilhões são do Programa apoiado pelo PforR, financiado por meio de transferências orçamentárias fiscais para os Estados e R\$29 milhões em assistência técnica, financiado pelo Banco (fonte externa). O financiamento do Banco do componente PforR seria de US\$221 milhões, cerca de 15% do total (Banco Mundial, 2017, p. 16).

Este planejamento financeiro apresentado como uma política pública em educação tem sido viabilizado através de parcerias entre as redes públicas e privadas e pela utilização dos recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado com o intuito primordial de promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação. Este fundo tornou-se um dos principais mecanismos de financiamento da Educação pública desde sua criação em 2007, vigorando em todos os níveis da Educação Básica, seus recursos têm sido distribuídos entre os estados e municípios cabendo-lhes a gestão destes recursos que devem ser distribuídos entre suas etapas e modalidades de ensino. Uma observação neste sentido é que não há uma obrigatoriedade de uma verba, por exemplo oriunda de uma matrícula na educação infantil, seja utilizada necessariamente nessa etapa, podendo as mesmas ser remanejadas para outras etapas de acordo com as demandas locais..

Além da questão da gestão de recursos, outro ponto que se tornou foco de críticas nestas mudanças é a oferta do ensino médio em tempo integral, que integra o ensino médio e o técnico/profissional. Neste aspecto esta proposta pode ser compreendido como um retrocesso no cenário educacional da educação básica brasileira uma vez que de acordo com a Lei nº 5.692/71, o

ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica, o que posteriormente foi revisto e novamente a educação profissional foi desvinculada da básica. Inicialmente o foco principal dos anos finais da educação básica era formação destinada a preparação para o ensino superior e, posteriormente a intenção de se preparar os alunos para o mundo do trabalho foi ganhando destaque, de modo a se evidenciar, implicitamente a diferenciação de educação para as elites sociais e educação para os filhos dos trabalhadores.

1.4 - Tecnologia e Inovação como componente curricular do itinerário de Formação para o Mundo do trabalho no ensino médio

Sob esta perspectiva, percebemos que grande parte dos referenciais apresentados como norteadores da educação básica, dentre eles a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988), o Plano Nacional de Educação (PNE/2004-2014), a Lei nº 9.394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN/EB/2013), que posteriormente são utilizadas para elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), nos levam a afirmar que os mesmos não têm sido suficientes para diminuição da evasão escolar e aumento do número de matrículas de forma efetiva.

Na esfera federal brasileira, uma das ações identificadas que se tornou um marco no sentido de buscar normatizar os novos tipos de ensino que foram surgindo no país de acordo com os cenários sociais, políticos e econômicos propiciados pela transição dos sistemas educacionais diante das Leis, reformas, direitos e constituições, com a finalidade de estruturar e organizar a educação no país, foi realizada por meio do Conselho Nacional de Ciência através do Programa Sociedade da Informação, com a publicação do Livro Verde. Este documento aborda os desafios que o Governo e a sociedade precisam enfrentar para concretizar suas metas e contempla um “conjunto de ações para impulsionar a Sociedade da Informação no Brasil em todos os seus aspectos”, tais como a “ampliação do acesso, meios de conectividade, formação de recursos humanos, incentivo à pesquisa e desenvolvimento de novas aplicações” (Takahashi, 2000, p. 5). Em seu propósito, está o de:

[...] lançar os alicerces de um projeto estratégico, de amplitude nacional, para integrar e coordenar o desenvolvimento e a utilização de serviços avançados de computação, comunicação e informação e de suas aplicações na sociedade. Essa iniciativa permitirá alavancar a pesquisa e a educação, bem como assegurar que a economia brasileira tenha condições de competir no mercado mundial [...] o Livro Verde, que contém as metas de implementação do Programa Sociedade da Informação, constitui uma súmula consolidada de

possíveis aplicações de Tecnologias da Informação [...] elaborado pelo Grupo de Implantação do Programa, composto por representantes do MCT, da iniciativa privada e do setor acadêmico (Takahashi, 2000, p. 5).

Partindo da perspectiva de que, através deste conjunto de ações, o Estado brasileiro reconhece oficialmente a tecnologia como “novo recurso estratégico propulsor do desenvolvimento”, publicando assim suas diretrizes através da organização deste compilado de informações, entendemos que esta ação pretendeu contribuir com a universalização do acesso e uso dos meios eletrônicos de informação, além de favorecer a criação e manutenção destes serviços no setor público. Porém, ao mesmo tempo, este programa do Governo Federal de 1996, “Avança Brasil: o Programa da Sociedade da Informação”, lança também os alicerces de um projeto estratégico, de amplitude nacional, para integrar e coordenar o desenvolvimento e a utilização de “serviços avançados de computação, comunicação e informação” (Sardenberg, 2002, p. 1). Desta forma, ele insere a Sociedade da Informação no Brasil, através da promoção e ampliação do acesso, dos meios de conectividade, da formação de recursos, incentivo à pesquisa e desenvolvimento de novas aplicações.

Sobre as TDIC's então, as consideramos como excelentes ferramentas no auxílio aos processos de se pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir o mundo contemporâneo e suas mudanças que exigem, cada vez mais, um ambiente escolar propício ao desenvolvimento de competências e habilidades que incentive os sujeitos a compreender e atuar em uma sociedade de demandas tão complexas. Mediante os avanços tecnológicos e suas influências na comunicação humana atualmente como através da automação e da robotização das ações e tarefas, percebemos que o mundo que se apresenta agora se distingue muito dos tempos vividos pelas gerações anteriores e, portanto, requer novos olhares sobre a educação e sobre a existência.

Neste processo de discussão sobre os mecanismos de tomada de decisão nas configurações políticas atuais entendemos, ao menos em parte, como as secretarias de educação têm lidado com a questão da adaptação das ações de implementação dos novos currículos. Outro ponto abordado é a forma como os estados brasileiros têm utilizado estas reformas no ensino para impor acordos de cooperação técnica de parceria para a formação discente e docente para acesso a ferramentas de apoio pedagógico, com cursos na modalidade educação a distância (EAD) para todos os profissionais da educação que atuam na educação básica, proporcionando um ambiente de aprendizado virtual.

As mais claras manifestações desta configuração de poder, as quais procuramos esclarecer, são as políticas que impõe a expansão da rede de ensino médio interligando-a ao ensino profissional e técnico, sem considerar o atendimento prioritário aos alunos das faixas socioeconômicas até então afastadas da escola. Tradicionalmente, a própria contratação de professores constitui um dos instrumentos políticos mais importantes na manipulação das alianças políticas. Este complexo cenário

da Educação brasileira, se mostra então um campo carente de pesquisas voltadas para seu melhor entendimento.

Percebemos que um dos principais problemas trazidos pelas reformas educacionais está ligado à forma como estes programas são elaborados, sem uma consulta pública e sem qualificação docente adequada, desconsiderando o desenvolvimento social e humano. Por isto faz-se necessária uma revisão dos padrões de qualidade para superação das deficiências educacionais apontadas a cada novos Decretos e Leis, relacionados principalmente no âmbito educacional, a significativas mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB/96 definida com os parâmetros indicados pela Constituição de 1988.

Uma vez que a educação se desenvolve sempre dentro de um contexto histórico, social, cultural, econômico e político é importante lembrar que em suas premissas, segundo a LDB, há a garantia de que seja:

administrada nos princípios de uma gestão democrática e ainda garantindo igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como também a exigência de um padrão de qualidade, é indubitavelmente seguro reafirmar que todos que estejam envolvidos com a educação e ensino estejam comprometidos com suas atribuições e que se encontrem aptos a exercê-las (Barros: Costa, 2012, p. 4).

Com o propósito de demonstrar e discutir os impactos e relações das principais mudanças impostas no sistema educacional do país, percebemos que desde sua colonização, aos dias atuais, a necessidade de percebermos a educação para além de seus currículos, como forma de se assegurar o acesso e a qualidade do conhecimento que transmite. Estas ações devem ter, como premissa, um olhar crítico para o mundo.

Os problemas referentes à educação básica brasileira, sem dúvida são muitos, mas o que se apresenta de forma mais aguda é o fracasso escolar, e por essa razão, apresentamos incluímos neste estudo uma abordagem documental em prol da busca por mais detalhes sobre as mudanças trazidas pelas reformas implementadas no país, analisadas em seus principais aspectos, definições, fundamentos, procedimentos e objetivos.

Assim nos propomos a uma avaliação dos modelos de educação desenvolvidos no Brasil neste momento histórico pelo qual vem passando, e como as propostas têm buscado melhorias para os sistemas educacionais. Refletimos também sobre como as metas educacionais se alinham às mudanças nas formas de pensar e conceber as transformações do mundo e como elaboram seus conceitos de ensino. Podemos observar que os novos tipos de ensino que surgiram a partir do atual cenário social, político e econômico brasileiro, provocaram mudanças significativas nos sistemas educacionais, com a finalidade de estruturar e organizar a educação no país.

Entre as rígidas políticas implementadas recentemente, vale destacar a Emenda Constitucional 95 (PEC 241) de 2016, que impôs o limite dos gastos públicos na área da saúde e educação e consequentemente trouxe mais instabilidade para a realização da Reforma do Ensino Médio. Esta articulação e seus objetivos integram diferentes formas de subcontratação, como o trabalho temporário, além de combinar com diferentes formas de mais valia, que asseguram a lógica do sistema capitalista sob a justificativa de:

um déficit público gerado supostamente pelo governo anterior, que teria gastado demais, gerando a necessidade de um ajuste fiscal, cuja opção foi tomada por meio do corte e limite dos gastos públicos como uma das medidas, ao lado das privatizações, para se atingir o chamado superávit primário. (...) uma medida de ajuste fiscal que atende à lógica imposta pelo consenso neoliberal para as nações subdesenvolvidas ou em desenvolvimento, que pode ser sintetizada no tripé "superávit primário, meta inflacionária e câmbio flutuante", cujo resultado já se sabe: aprofundamento da desigualdade social e da recessão econômica e geração de lucros exclusivos e exorbitantes para muito poucos (Mariano, 2017, p. 267).

Além disso, esta Emenda Constitucional, ao restringir o teto de gastos em educação, prejudicou a universalização do Ensino Médio e freou a meta do PNE de destinar 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação básica. Neste sentido é importante destacar que os objetos subliminares a estas medidas envolvem um processo de desmanche do setor público e da escola pública, “estimulando o mercado educacional, criando poderosos grupos que fazem do ensino um lucrativo negócio. Mas o desmanche deveria atingir a escola pública mediante a adoção dos critérios mercantis na sua gestão, na escolha das disciplinas que deveriam compor o currículo e na definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar. A formação e a função docentes, como consequência, deveriam ser alteradas” (Frigotto, 2017, p. 27).

Vale ressaltar ainda, no aspecto das políticas públicas voltadas para a educação básica, a existência de indicadores dos impactos da Reforma do Ensino Médio (REM) nas escolas públicas, a partir da publicação do monitoramento das metas do PNE 2014-2024 que, em sua meta 3, traz como objetivo “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (Brasil, 2014, p. 53).

Estas informações sobre as políticas educacionais dos últimos anos indicam sobretudo a necessidade emergente de mais investimentos na educação básica, tanto para colocar em prática as metas do PNE, quanto para estruturar as escolas de modo que possam ofertar o ensino em tempo integral e a educação profissionalizante.

CAPÍTULO 2 - A LEI Nº13.415/2017 E A INSTITUIÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Este capítulo destina-se à análise documental dos principais documentos normativos da Reforma do Ensino Médio no Brasil e em especial, a sua implementação no Estado de Minas Gerais.

2.1 - Regulamentos legais para a construção da política de Reforma do Ensino Médio no Brasil, instituída pela Lei nº 13.415/2017.

Através da identificação e organização de normativas que orientam as mudanças instituídas pela Lei nº 13.415/2017 nos três últimos anos da educação básica, etapa a qual nos referimos também como ensino médio, propomos uma análise das relações existentes entre suas leis, portarias, resoluções, decretos, dispositivos constitucionais, através de uma pesquisa exploratória de cunho documental, com o objetivo de desenvolver um complemento à pesquisa bibliográfica discutida no capítulo anterior. Desta forma, nosso intuito é contribuir com os processos de avaliação e monitoramento destas legislações e políticas públicas educacionais, produzindo um material colaborativo a uma compreensão mais detida sobre este período, marcado por intensas transformações na história da educação básica brasileira.

Neste sentido ressaltamos que discorreremos, especialmente, acerca de documentos relacionados ao período compreendido entre 2017 e 2022, uma vez que este é considerado o marco legal de implementação da reforma. Em alguns momentos, tornou-se também necessário abordar outras referências, como a Medida Provisória - MP nº746 (Brasil, 2016) que viabilizou importantes mudanças preliminares à implementação das mudanças, o que ocorreu de forma gradual, a partir de 2021. Sobre o caráter autoritário presente nesta tramitação, concordamos que:

[...] medidas provisórias são instrumentos utilizados para implementar políticas emergenciais e têm vigência imediata. Considerando que é preciso assegurar os processos educacionais em curso e que currículos precisam ser concluídos para que novos possam ser colocados em prática, questionamos o uso desse tipo de expediente legislativo para promover uma reforma no ensino médio (Lima; Maciel, 2018, p. 9).

Dentre as principais mudanças trazidas por esta ação impositiva, verificamos a alteração da Lei 9.394 de 1996, a LDB, especialmente em questões relacionadas ao currículo do ensino médio e da Lei 11.494 de 2007, relacionada ao FUNDEB. Além disso, a MP em questão impacta ainda o artigo 318 da CLT/Decreto-Lei 5.452/1943, quando permite ao professor lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, o que a princípio pode ser visto como algo positivo, mas requer

um melhor entendimento no sentido que se relaciona diretamente a ideia de flexibilização do currículo escolar. Com a conversão desta Medida Provisória na Lei nº 13.415/2017, institui-se então a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com a ampliação da carga horária mínima anual do ensino médio. Desta forma o currículo escolar passa a contemplar, além dos conteúdos da BNCC, a oferta de itinerários formativos com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

De acordo com as justificativas apresentadas pelo Governo Federal para a tomada deste modo impositivo de se implementar uma política de reforma educacional tão profunda, destacamos a alegação de que sua urgência foi necessária devido ao fato de que ela esboça “novos padrões para a plena realização dos potenciais de nossa juventude, fenômeno essencial para o desenvolvimento sustentável do país” (Brasil, 2016, p. 3). Neste mesmo documento afirma-se também que a adoção “dessas trilhas de aprendizagem, sem abrir mão de uma dimensão comum, contribuir-se-á significativamente para que as escolas se oxigenem e se articulem aos saberes necessários para o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho” (Brasil 2016, p. 5).

Outra justificativa dada para a urgência deste processo relaciona-se aos altos índices de abandono e de reprovação escolar verificados nas diferentes etapas da educação escolar, sobretudo no ensino médio, como disposto nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, levantados, organizados e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC:

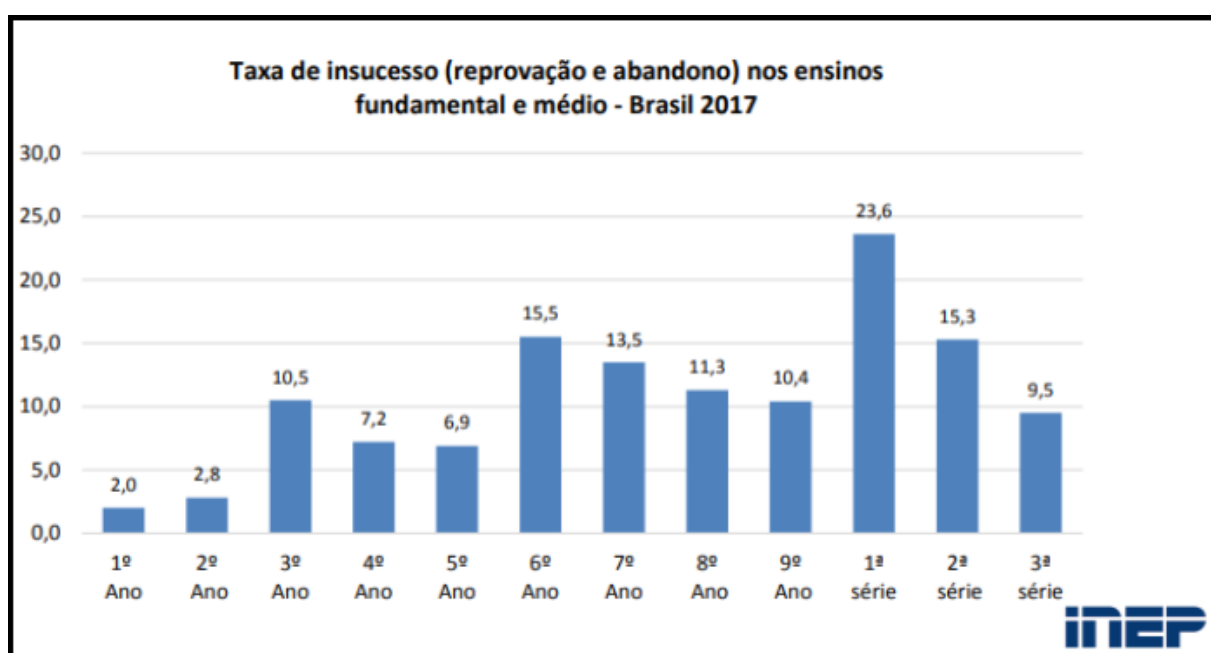


Gráfico 3: Proficiência média dos alunos na avaliação do 2º ano do EF do SAEB em Língua Portuguesa e Matemática - Brasil - 2019 e 2021/ Indicador 5A: e indicador 5B da Meta 05 do PNE.

Fonte: MEC, 2018.

É fundamental destacar que este levantamento tem dois propósitos principais: fornecer informações sobre a qualidade da educação básica e contribuir para a formulação, monitoramento e melhoria das principais políticas educacionais do país. Ele utiliza dados como as taxas de aprovação, reprovação e abandono obtidas pelo Censo Escolar, que é o principal meio nacional de coleta de informações estatísticas sobre a educação brasileira. Além disso, utiliza as avaliações do SAEB para medir o desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática.

Essas avaliações são aplicadas de forma amostral no ensino médio, especificamente com os alunos do 3º ano. Todas essas informações são utilizadas na elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os dados obtidos também revelam que em 2017 “mais de 70% dos estudantes estavam no nível insuficiente no Ensino Médio em ambos os componentes avaliados” (Brasil, 2018d, p. 3). Esses números alarmantes são considerados motores para as mudanças propostas no sistema educacional.

Essas informações permitem, de antemão, constatar uma contradição relativa a diminuição da carga horária dos conteúdos da Base Comum Curricular em favorecimento aos voltados para a formação flexível como resposta a este cenário crítico, uma vez que mesmo com uma nova estrutura curricular ofertada em tempo integral, com a ampliação da carga horária curricular, a mesma passa a ser organizada de forma que apenas 60% (sessenta por cento) seja composta por disciplinas obrigatórias da BNCC, enquanto os outros 40% (quarenta por cento) ficam destinados aos Itinerários Formativos, ou seja, aos novos componentes curriculares. Assim esta alteração na organização e carga horária curricular promovida pela Lei 13.415/2017, configura-se como uma das principais alterações da atual LDB desde sua implementação, por promover o ensino médio em tempo integral de forma a inserir nesta etapa da educação básica a possibilidade de uma certificação técnica e profissionalizante integrada.

De modo preliminar à implementação definitiva desta proposta, o Ministério da Educação desenvolveu um projeto experimental chamado Escolas Piloto, iniciado em 2020, com turmas do 1º ano – e assim sucessivamente em todos os anos de escolaridade do ensino médio. Os critérios para a escolha de unidades de ensino foram estabelecidos pela Portaria MEC nº 1.024/2018 e dentre as suas responsabilidades inclui-se a criação e seleção de temáticas a serem abordadas nos novos componentes curriculares. As opções selecionadas pelos alunos foram incorporadas ao catálogo das eletivas, disponibilizado para as escolas como possibilidade de escolha na composição dos seus currículos.

Quanto às principais alterações necessárias a instituição destas alterações, destacamos que na Seção IV da LDB que trata do Ensino Médio, através da Lei 13415/2017 incluiu-se o artigo 35-A, viabilizando uma BNCC que atenda aos novos objetivos de aprendizagem estipulados. Desse modo,

em 2022 iniciou-se a gradual implementação da reforma do Ensino Médio nas escolas públicas e privadas do país, inicialmente somente para os alunos do primeiro ano, em seguida, em 2023 a implementação abrangeu também o segundo ano e a previsão é de que, em 2024, envolva todas as turmas. Desta forma os currículos do ensino médio passam a ser compostos, de acordo com a Resolução nº 3/2018 que atualiza as DCN's para o Ensino Médio:

por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente. [...] A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 2018a, p. 5).

No caso da inclusão da referência “e suas tecnologias” em cada uma das áreas de conhecimento, verifica-se a intencionalidade de se contemplar o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais tanto de forma transversal quanto direcionada. No tocante à parte do currículo responsável por complementar a carga horária para além dos conteúdos da BNCC, nota-se uma retomada dos mesmos enunciados presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM⁴), elaborados como forma de se “reconhecer que as transformações nos contextos nacional e internacional atingem diretamente as populações jovens e, portanto, o que se demanda de sua formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo” (Brasil, 2018c, p. 462).

Com a Resolução nº3/2018, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em conjunto com a Câmara de Educação Básica (CEB), atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), tornando possível que as instituições de ensino possam oferecer diferentes opções de organização dos currículos que podem contemplar uma ou mais áreas de conhecimento, ou combinando uma área de conhecimento com a formação técnica e profissional, o que faz necessária a verificação das possibilidades de cada município ou instituição, em termos de gestão, infraestrutura, equipamentos e profissionais disponíveis. Consideramos também importante salientar que:

Art. 14. A critério das instituições e redes de ensino, em observância às normas

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais. Constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 09 de setembro de 2023.

definidas pelo sistema de ensino, os currículos e as matrizes podem ser organizados de forma que a distribuição de carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos sejam dispostos em parte ou em todos os anos do ensino médio. Parágrafo único. Os currículos podem permitir que o estudante curse: I - mais de um itinerário formativo dentro de seu curso de ensino médio; II - itinerários formativos de forma concomitante ou sequencial (Brasil, 2018a, p. 8-9).

Nesta mesma resolução encontramos também uma conceituação da expressão itinerário formativo, definido neste caso como cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma que:

Os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino. § 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes (Brasil, 2018a, p. 7).

Fica estabelecido a oferta destes diferentes arranjos curriculares, com suas respectivas competências e habilidades organizadas de acordo com critérios não muito claros, mas que apontam para os interesses dos alunos. Assim, o quadro de oferta desses componentes curriculares definido pela Lei 13.415/2017, se estrutura de forma interligada aos quatro eixos curriculares da BNCC, com o acréscimo de mais uma área de conhecimento, resultando em uma estrutura composta por “ I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017a, p. 1).

É pertinente observar que o último Itinerário supracitado, voltado para a formação técnica e profissional, ao não representar nenhuma das áreas de conhecimento que definem os direitos de aprendizagem no Ensino Médio, tem seus objetivos diferenciados dos demais, passando a ser descrito como um meio inovador de promoção da qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, compreendendo portanto um conjunto de termos e conceitos próprios, tais como:

a) ambientes simulados: são ambientes pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento de atividades práticas da aprendizagem profissional [...]; b) formações experimentais: são formações autorizadas pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos de sua regulamentação específica, que ainda não constam no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT); c) aprendizagem profissional: é a formação técnico-profissional compatível com o

desenvolvimento físico, moral, psicológico e social do jovem, de 14 a 24 anos de idade, previsto no § 4º do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e em legislação específica [...]; d) qualificação profissional: é o processo ou resultado de formação e desenvolvimento de competências de um determinado perfil profissional, definido no mercado de trabalho (Brasil, 2018a, p. 3).

Enquanto isto, os demais itinerários planejados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens, organizados em áreas do conhecimento, devem garantir:

a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: I - investigação científica [...] II - processos criativos [...] III - mediação e intervenção sociocultural [...] IV - empreendedorismo [...]" (Brasil, 2018a, p. 7).

Desta forma, esta estrutura demonstra não caracterizar o uso pedagógico da tecnologia como uma complementação a nenhum dos conteúdos básicos, pois tem objetivos, competências e habilidades específicas, em especial relacionadas ao uso dos recursos e linguagens digitais consideradas como tecnologias contemporâneas essenciais, como destacado na competência 5 da BNCC do ensino médio, que propõe:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018c, p. 9).

Nesse sentido, podemos indicar a intenção declarada como uma das justificativas para a urgência das ações de reforma do EM, de ampliar as aprendizagens nesta etapa da educação básica um paradoxo pois, do modo como tem sido implementada a proposta acaba reduzindo a formação técnica em apenas uma das possibilidades de itinerário formativo do ensino médio. A contradição indicada relaciona-se principalmente ao fato de que, segundo o histórico de legislações e políticas voltadas à educação básica no Brasil analisadas, verificamos nesta medida de integrar educação técnica e profissional à básica, um retrocesso uma vez que esta ideia já foi colocada em prática no Brasil anteriormente, sendo posteriormente desarticulada.

Esta afirmação estrutura-se na análise deste contexto histórico no qual verificamos a existência de períodos anteriores, caracterizados por normativas semelhantes às atuais, tais como quando:

[...] A Lei n. 5.692/71 surgiu, então, com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. [...] Isto seria solucionado pela "terminalidade" do ensino técnico. [...]

a Lei n. 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes às 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral (Brasil, 2006, p. 36).

Ressaltando ainda que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, seu Capítulo III do Título VI foi destinado a abordagens acerca da educação profissional, texto que posteriormente, pela Lei nº 11.741/2008, passou a ser denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” incluindo ao texto uma seção exclusiva para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio, a qual incorporou novamente a Educação Profissional e Técnica ao ensino de nível médio, todavia, agora como um dos itinerários formativos ofertados predominante na modalidade concomitante, isto é, de forma inserida no ensino regular. Conforme explicitação estabelecida já na Resolução CNE/CP nº 01/2021, a qual define que as DCN’s para Educação Profissional e Tecnológica devem se desenvolver de forma articulada com a Educação Básica ou por outras estratégias de formação continuada, esta proposta foi então retomada desde que, oferecidas por instituições devidamente credenciadas junto ao MEC.

Em relação a definição de uma BNCC para a educação básica brasileira, ressaltamos que se trata de uma das metas estabelecidas pela Lei 13.005/2014 que institui o PNE com vigência decenal, construído a partir de proposições advindas da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, com objetivos voltados sobretudo a:

ações em todos os níveis e modalidades de ensino sejam executadas de forma articulada pelos entes federados, sob pena de aprofundar desigualdades regionais em vez de superá-las. Além disso, a realização de uma meta é requisito para a efetivação das demais e do Plano como um todo. O PNE tem como pressuposto que os avanços no campo educacional devem redundar do fortalecimento das instituições (escolas, universidades, institutos de ensino profissionalizante, secretarias de educação, entre outras) e de instâncias de participação e controle social. Isso se materializa em suas estratégias, que demandam ações provenientes de estados, municípios e da União, atuando de forma conjunta para a consolidação do Sistema Nacional de Educação. De outro lado, a execução do Plano requer a integração de suas ações com políticas públicas externas ao campo educacional, sobretudo as da área social e econômica, no que reafirma a intersectorialidade como um dos requisitos de seu sucesso (Brasil, 2015, p. 14).

Dentre as principais características desta importante política pública brasileira está o fato de sua base se servir dos planos estaduais e municipais de educação, fazendo com que os entes federativos tomem medidas próprias para alcançar as metas previstas no máximo até o final do período de sua

vigência decenal (2014 – 2024). Dessa forma, seus objetivos e estratégias foram organizados em blocos temáticos que abordam desde metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade; quanto voltadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade; de valorização dos profissionais da educação e, ainda, referentes ao ensino superior.

Especificamente, em sua meta 3, o PNE menciona o objetivo de universalização que deveria ter ocorrido até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, e ainda a proposição de se “elevar, até o final do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (Brasil, 2015, p. 53). Na meta 6, o PNE relaciona-se a Lei nº 13.415/17 em seus objetivos que preveem a oferta da educação em tempo integral nas escolas públicas de modo a fomentar a qualidade da educação básica em todas as suas etapas e modalidades, assim como ampliar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio com o desenvolvimento de atividades que

:

[...] podem, portanto, ser desenvolvidas dentro do espaço escolar ou fora dele, sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais. Dessa forma, a educação em tempo integral se concretiza por meio do desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras (Brasil, 2015, p. 98).

Nesse sentido, estas mudanças podem ser compreendidas como uma das ações do governo federal na tentativa de se atingir estas e um conjunto de outras metas do plano nacional, dentre as quais encontram-se a ampliação das escolas em tempo integral e a universalização do Ensino Médio. Neste contexto, especificamente é que são inseridos os conceitos voltados ao mundo do trabalho, como parte dos currículos escolares caracterizados pelo que se referem como “flexíveis”, os quais nos parece trazem como uma de suas características um certo desalinho em suas referências ao termo “trabalho,” enquanto utilizado como mediação e como fim, no sentido do ensino escolar, uma vez que:

A centralidade do trabalho na sociedade está precisamente em seu poder de explicação dessa sociedade e da história, não podendo, entretanto, ser confundido com a razão de ser e objetivo último do homem enquanto ser histórico. O trabalho possibilita essa historicidade, não é a razão de ser dela. O trabalho é central porque possibilita a realização do bem viver, que é precisamente o usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar (Paro, 1998, p. 6).

Quanto às referências da LDB no tocante à formação para o Mundo do Trabalho percebe-se que a mesma não se refere à possibilidade de que esta seja ofertada como itinerário curricular do EM,

mas como uma aprendizagem essencial definida pela BNCC, “que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível”. (Brasil, 2018c, p. 465). Esta casualidade apontada pode ser justificada pelo contexto impregnado por constantes modificações como no caso das sociedades contemporâneas, em especial no Brasil e ainda pela confusão em relação a preparação para o mundo do trabalho e à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um ambiente no qual muitas das suas profissões e ocupações, provavelmente hoje, nos são desconhecidas. Deste modo percebemos sobretudo uma intencionalidade em padronizar o modo como se ensina e se aprende, relacionado a interesses voltados à dinâmica social do mundo contemporâneo.

O que não fica evidente nesta intencionalidade é a possibilidade de se promover também a padronização do conhecimento, que pode ser compreendida desde a criação dos PCNs que já traziam o mesmo paradoxo: formar cidadãos socialmente críticos ou adequar esse cidadão à lógica do mercado dominante, para o qual um trabalhador competente é aquele que melhor atende às suas demandas sem questioná-las.

Considere-se ainda que a nova BNCC do Ensino Médio se estrutura em dimensões que envolvem não apenas o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental mas, sobretudo, uma pedagogia que enfatiza competências e habilidades, termos que “por sua origem, polissemia e fluidez, viabilizam por si mesmos, a adequação do discurso a esses imperativos” (Silva, 2018a, p. 11). Neste sentido compreendemos que a permanência e reafirmação destes termos nas legislações atuais justifica-se pela aproximação que as mesmas trazem entre escola e trabalho, conforme a conceituação apresentada na resolução que atualiza as DCN’s do ensino médio:

competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). VII - habilidades: conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados (Brasil, 2018a, p. 2-3).

Percebe-se nesta proposta pedagógica, uma clara intenção em atribuir às secretarias de estado de educação e, conseqüentemente, às suas escolas e instituições, a função de formar cidadãos aptos ao atendimento das novas demandas de mão de obra estabelecidas com o advento das tecnologias contemporâneas. Este favorecimento, porém, entrelaça-se às lacunas existentes nos

próprios objetivos de ensino com foco no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas às áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho.

Segundo as diretrizes definidas para o EM então, para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. Como esta etapa envolve principalmente jovens e adolescentes com distintas condições e perspectivas de futuro, o espaço escolar torna-se, embora não possa por si só, responsável por resolver as desigualdades sociais, um meio de se ampliar a inclusão social, ao viabilizar e ampliar o acesso à cultura, à ciência, à tecnologia e ao trabalho. Além disso:

Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, a proposta pedagógica das unidades escolares deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida (Brasil, 2018a, p. 13).

Outro ponto importante a se observar em relação a implementação desta política pública que reforma o ensino médio é o financiamento necessário para o seu desenvolvimento das ações. Neste sentido o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), através da Resolução N° 21/2018, visa destinar recursos financeiros às escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio, assim como a realização de e a realização de constantes avaliações do impacto do fomento às escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Em relação ao monitoramento dos repasses anuais de recursos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), fica estabelecido que será realizado por meio de:

um sistema específico acessado por meio do sistema PDDE Interativo, para as UEx (Unidades Executoras Próprias) e às EEx, (Entidades Executoras) [...] § 1º A SEB-MEC acompanhará as taxas de rendimento escolar das UEx participantes, conforme dados do Inep, e poderá, em articulação com as redes de ensino, definir metas a serem alcançadas, tendo como base, inclusive, informações registradas nos sistemas de avaliação estaduais (Brasil, 2018e, p. 52).

Este limite interposto às ações de implementação do programa de reforma do ensino médio torna-se outro alvo de críticas, uma vez que o mesmo passa a exigir a estruturação de unidades executoras para que se viabilizem o envio de verbas às escolas e instituições, o que pode favorecer a inserção de entes privados nas instituições públicas em detrimento da participação, por exemplo, dos conselhos escolares. Neste sentido, é importante compreender que de acordo com a resolução do FNDE, de 2018, enquanto as UEx tem a finalidade de gerenciar e administrar os recursos financeiros destinados às escolas públicas das redes estaduais ou municipais, às EEx são os Estado, Município, Distrito Federal e escolas federais, responsáveis pela execução do PNAE.

Buscando analisar as consequências da implementação do PDDE na gestão escolar, constatamos que, mediante a abrangência do Programa, esta limitação que padroniza e centraliza as políticas de gestão escolar parece “[...] redundar em limites para a própria democratização da gestão, tanto em sua própria natureza, como na função que lhe é atribuída de captar recursos privados e gerir recursos públicos descentralizados” (Adrião; Peroni, 2007, p. 260).

Deste modo entendemos que há uma clara intenção nesta inviabilização de práticas democráticas nas tomadas de decisões envolvendo o destino da educação básica. Quanto a forma encontrada para disponibilização dos recursos públicos necessários à implementação da proposta percebemos algumas discordâncias envolvendo principalmente:

As mudanças que alteram o conteúdo e a carga horária de todo o Ensino Médio, além da gerência financeira e forma de parcerias a serem firmadas entre o Estado e o setor privado, para o oferecimento de cursos profissionalizantes, inclusive a distância. Nesse sentido [...] passa a ser permitido o uso de recursos do Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) para realização de parcerias entre as redes públicas e o setor privado, anunciando uma ampla ação de privatização da escola pública de Ensino Médio (Ferreira; Silva, 2017, p. 289).

Em resumo, podemos afirmar que, dentro das possibilidades de organização cronológica de implementação, as principais normativas utilizadas até o momento, que permitem visualizar as transformações ocorridas em relação ao Ensino médio e tomadas por nós como referências documentais⁵ são:

Lei nº 9394/1996. Estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Definiu como duração mínima do EM um período de três anos com finalidades que envolvem consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; preparar o aluno para o trabalho; formar cidadãos éticos, autônomos e críticos; compreender os fundamentos

⁵ Hierarquicamente, as leis são atos aprovados pelos órgãos legislativos, estabelecendo diretrizes gerais. resoluções detalham como essas leis serão aplicadas em casos específicos. Os decretos, originários do chefe poder executivo, implementam essas leis. Já as portarias são atos administrativos específicos de cada órgão.

científico-tecnológicos dos processos produtivos; e valorizar a diversidade étnico-racial.
Lei nº13.005/2014. Aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outras providências. Passaram a ser metas a universalização do acesso ao Ensino Médio e o aumento da taxa de matrículas. As estratégias propostas pretendiam institucionalizar o programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, de forma flexível e diversificada, além de oferecer conteúdos eletivos. Assim surge a necessidade da criação de uma nova Base Nacional Comum Curricular, a universalização do ENEM e a ampliação do ensino Médio que passa a ser integrado ao ensino profissionalizante.
Medida provisória nº746/2016. Instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Alterou a Lei de Diretrizes e Bases no que se refere a organização do currículo do ensino médio, e a lei n. 11.494, relacionada ao Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores) e dá outras providências.
Resolução CNE/CP nº2/2017. Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
Resolução CNE/CEB nº3/2018. Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB). O texto regulamenta os princípios pedagógicos, a estrutura curricular, as formas de oferta e as inovações do Novo Ensino Médio estabelecidas pela lei n. 13.415 de 2017.
Resolução CNE/CP nº4/2018. Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno. Institui a BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM). Concretizou a implantação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e definiu os direitos e objetivos de aprendizagem, ou seja, as competências e habilidades de cada uma das áreas do conhecimento, a serem desenvolvidas pelos estudantes na formação básica dos currículos do Novo Ensino Médio. Com a sua homologação, conclui-se o objetivo nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC instituída em todas as etapas da educação básica.
Resolução FNDE nº21/2018. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, para escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio. O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, tem como foco aproximar as escolas à realidade dos estudantes considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Para isso, estabelece-se uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola.
Portaria nº 331/2018. (alterada pela 756/2019 e 1371/2019) Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - Pro BNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.
Portaria nº 649/2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Portaria do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria nº 649/2018)

<p>Portaria nº 1024/2018. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018.</p>
<p>Portaria nº 1432/2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.</p>
<p>Portaria Nº 1023/2018. Programa de Fomento às Escolas EMTI.</p>
<p>Portaria Nº 2116/2019. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.</p>
<p>Resolução FNDE Nº 17/2020. Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal.</p>
<p>Resolução CNE/CP Nº 01/2021. Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Com fundamento no Parecer CNE/CP nº 17/2020, homologado pela Portaria MEC nº 1.097, de 31 de dezembro de 2020, publicada no DOU de 4 de janeiro de 2021.</p>
<p>Resolução CD/FNDE/MEC Nº22/2021. Destina recursos financeiros, nos moldes do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Programa Itinerários Formativos.</p>
<p>Portaria Nº 521/2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, com o objetivo de apoiar as unidades da Federação no processo de implementação de seus currículos, alinhados à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e efetivar a operacionalização do art. 24, § 1º, e do art. 36 da Lei nº 9.394/96.</p>
<p>Portaria Nº 733/2021. Institui o Programa Itinerários Formativos.</p>

Tabela 1: Orientações normativas para as alterações curriculares propostas pela Reforma do Ensino Médio/Lei nº 13.415/2017.

Fonte: Autoria própria com base em MEC, 2021.

Em relação ao calendário previsto pelo Ministério da Educação para o desenvolvimento das ações de implementação da reforma, estabeleceu-se de acordo com o MEC:

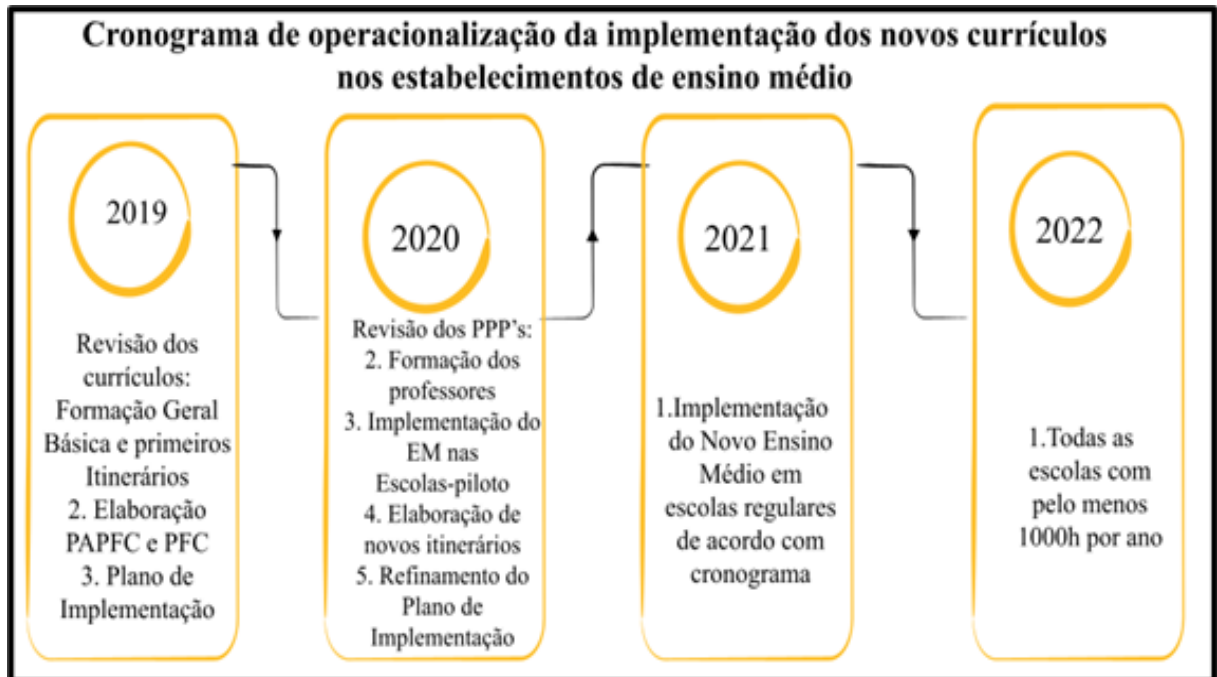


Figura 1: Cronograma de operacionalização da implementação dos novos currículos nos estabelecimentos de ensino médio

Fonte: Autoria própria com base no Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (MEC, 2022b).

Desta forma a organização pedagógico-curricular do ensino médio regular passou a considerar o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões de estudos justificadas pela necessidade de ampliação da formação humana na sua composição curricular.

Considerando relevante compreender como estes termos se inserem neste contexto educacional, encontramos nas DCN do ensino médio indicações que os definem de modo que a tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida (Brasil, 2017). Estas definições se mostram essenciais para a compreensão dos novos papéis atribuídos aos diferentes sujeitos envolvidos nestes processos, assim como a cada uma das unidades federativas da união.

Neste sentido, percebemos a necessidade de restringir o foco dos nossos estudos, para que possamos compreender como, na prática, estas normativas vem se desenvolvendo, bem como seus principais impactos e desafios inseridos em um contexto político mais restrito.

2.2 - O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG): principais inovações e desafios para o ensino médio a partir de 2022.

Mediante a constatação de que a Reforma do Ensino Médio atribui às unidades federativas o papel de protagonistas na implementação de sua política educacional, passamos a tomar como referência para os estudos, o Estado de Minas Gerais. Esta medida se torna necessária ao possibilitar um maior entendimento dos impactos das mudanças trazidas pela Lei 13415/2017 nas legislações estaduais, assim como na gestão e administração pública das escolas e instituições no caso, abrangidas pela SEE/MG - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Neste âmbito, encontramos na Resolução nº 4.692/2021 definições essenciais no entendimento das orientações gerais para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e ainda importantes normativas referentes ao modo como o CREM deve ser elaborado de modo a atender a obrigatoriedade de oferta não somente de um ensino integrado, mas também integral ou seja, criam-se “diretrizes básicas para a operacionalização de modelos de EMTI regular e EMTI profissional, organizados de forma a atender a formação geral básica e os Itinerários Formativos”. (SEE/MG, 2021, p. 16).

Uma vez que o ensino médio é oferecido de formas diferentes em termos de composição curricular, nosso principal objetivo é analisar como e em que circunstâncias a inclusão de uma disciplina voltada para a Formação para o Mundo do Trabalho, com foco no ensino de Tecnologia e Inovação, tem sido implementada nessas diretrizes. Verificamos que essa formação é disponibilizada apenas nos formatos de “Ensino Médio Diurno”, “Ensino Médio Integral” e em turmas de “Correção de Fluxo no Ensino Médio” de acordo com a Resolução SEE Nº 4.657/2021. É interessante notar que às trajetórias formativas como o “Ensino Médio Noturno” e a “EJA - Médio”, essa disciplina não é oferecida.

Quanto ao "Ensino Médio Integral Profissional", suas grades curriculares são regulamentadas por resoluções próprias, devido à grande variedade de cursos e áreas de ensino envolvidas. Quanto a configuração destas distintas grades curriculares, é importante destacar como a Resolução SEE Nº 4.657/2021 estabelece em se tratando do:

Art. 5º - O Ensino Médio Diurno terá carga horária diária de 6 (seis) módulos-aula de 50 (cinquenta) minutos, totalizando 30 (trinta) módulos-aula semanais e seguirá a matriz curricular [...] §1º - Em situações excepcionais, autorizadas pela Secretaria de Estado de Educação, a carga horária correspondente ao 6º horário diário poderá ser cumprida em um único dia da semana no contraturno, em 5 (cinco) módulos aula de 50 (cinquenta) minutos, para as escolas que atendam modalidades especiais e atendimento específicos. §2º - Apenas os seguintes componentes curriculares do Itinerário Formativo poderão ser ofertados no 6º horário ou contraturno: Eletiva 1, Eletiva 2, Práticas Comunicativas e Criativas, Humanidades e Ciências Sociais, Núcleo de Inovação Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (SEE-MG, 2021a, p. 2).

Em relação a esta nova estruturação, desde 2020, treze escolas estaduais de Minas Gerais atuaram como piloto para a proposta do novo ensino médio, de modo que a carga horária total dos três anos, que passou de 2.400 para 3.000 mil horas, foi concluída em 2023. Nas demais escolas, isto ocorrerá apenas no final de 2024.

Quanto a conformação do CRMG, é importante salientar que o mesmo foi instituído mediante “Consulta Pública” desenvolvida através da veiculação de um Guia para Participação. Assim foi possível se sugerir a retirada ou acréscimo de habilidades, ou ainda, propor modificações nos descritores das habilidades. A partir das contribuições coletadas foi elaborada a versão final do CRMG, validado e normatizado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

Os currículos devem neste sentido trazer sempre um posicionamento articulado às orientações da Base Nacional Comum Curricular do EM (BNCC, 2018), que define os componentes a serem configurados como parte voltada à formação geral básica, consideradas aprendizagens comuns e obrigatórias, composta pela seguinte estrutura:

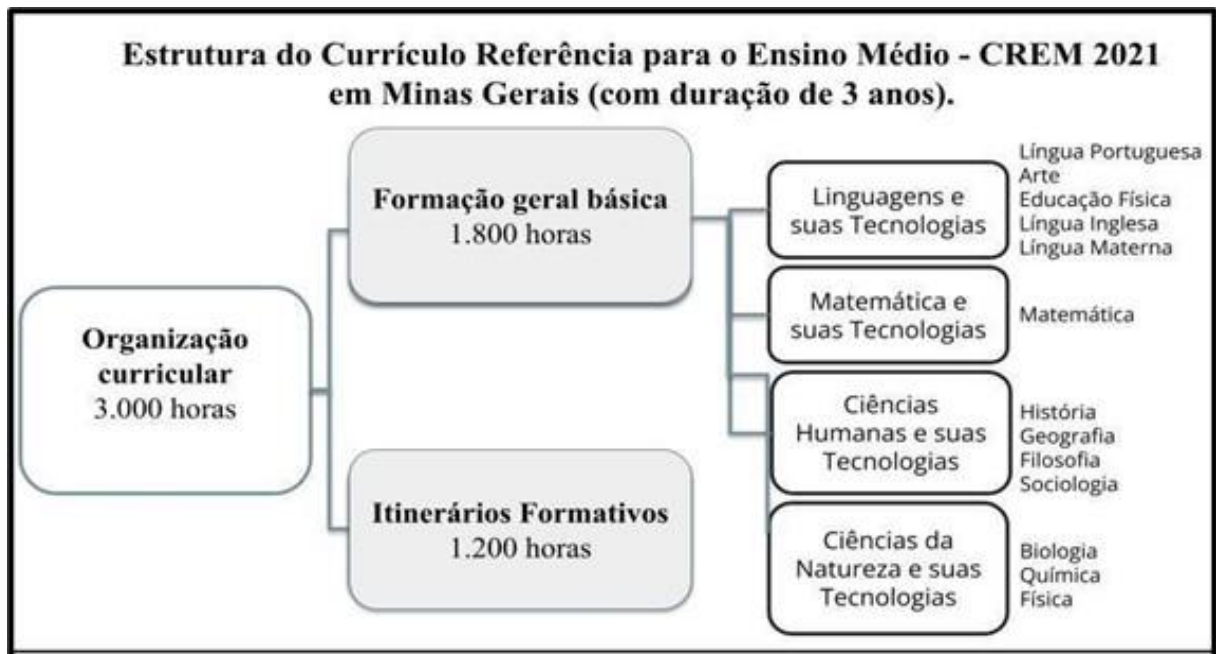


Figura 2: Estrutura do Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG para o EM Regular (Formação Geral Básica + Itinerários)

Fonte: Autoria própria com base nos dados do CRMG para o EM Regular (SEE-MG, 2022b).

Por sua vez, os itinerários formativos, apresentados no Currículo Referência como a “parte flexível, diversificada e dinâmica do currículo e que permite ao estudante construir parte dos saberes que irão compor a sua base de formação, de acordo com seus interesses, aptidões e objetivos” (SEE MG, 2018, p. 262), compõe-se de:

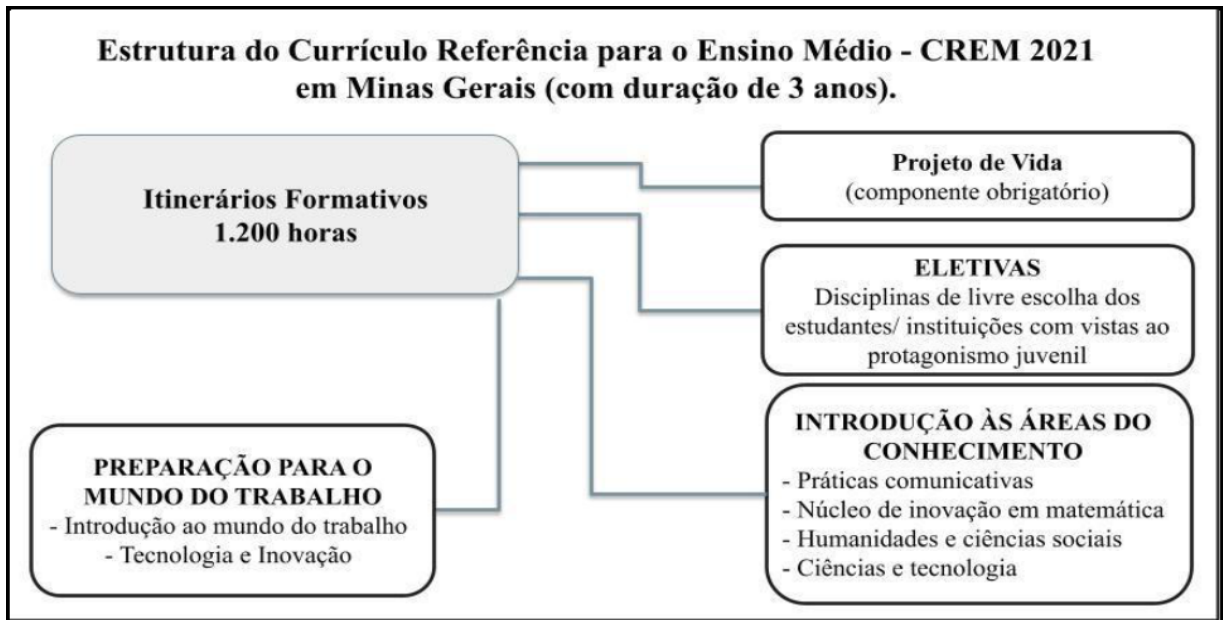


Figura 3: Estrutura dos Itinerários Formativos do Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG para o EM Regular

Fonte: Autoria própria com base nos dados do CRMG para o ensino Médio (SEE/MG, 2022b).

Em relação aos componentes eletivos, houve a construção de um catálogo elaborado com a contribuição das Escolas Pilotos e do diálogo estabelecido com a comunidade escolar, que de um modo geral participou da elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais por meio da disponibilização de uma pesquisa de opinião, PNEM – Novo Ensino Médio. Para a composição desta unidade curricular as escolas têm a oportunidade de escolher, por turma, dois componentes que melhor se adequem aos interesses e singularidades locais e regionais a cada ano ou período, como no caso da EJA - Educação de Jovens e Adultos. Como forma de apoio neste sentido, a SEE/MG criou o Movimento pelo Currículo do Ensino Médio que, além destas consultas públicas, promoveu webconferências e o mapeamento das potencialidades econômicas regionais para confecção dos possíveis itinerários formativos a serem ofertados.

Ao relacionar o atual contexto social identificado, com a proposta de reforma do ensino médio, concordamos com Luckesi (2011) ao considerar que, o currículo escolar é, ou deveria ser visto como:

uma expressão da ciência do presente, traduzida para as possibilidades de assimilação, que para se tornar eficiente exige uma postura democrática do sistema de ensino e do professor – ou seja, o mesmo deveria considerar todos os condicionantes envolvidos no ensino-aprendizagem como o professor, o aluno, o material didático, o espaço físico e a gestão escolar, de forma que o sucesso das ações seja reflexo de todo o sistema. Desta forma, além do pacto profissional e curricular, o ético se evidencia na orientação da conduta docente e para tal, a promoção do desenvolvimento profissional docente mostra-se essencial (Luckesi, 2011, p. 266).

Esta proposição de se construir uma grade curricular adequada a cada tempo e espaço, apesar de parecer positiva no sentido de possibilitar adequações necessárias, ainda que paliativas, como no caso do recente período pandêmico em específico, abre espaço para a consolidação das propostas que já estavam em curso e que justamente se voltam a uma valorização exacerbada da tecnologia no ambiente da educação básica. Neste sentido, em consonância com a competência 5 tanto do CRMG, quanto da BNCC, torna-se imprescindível discutir se o formato como o ensino de tecnologia e inovação tem sido implementado contribui com o protagonismo juvenil de modo a trazer-lhes novas perspectivas, tendo em vista as novas profissões demandadas pelo mercado de trabalho associadas às TIC's.

Dentre as ações implementadas pela SEE/MG, não podemos deixar de destacar suas políticas de promoção do ensino, como o Programa Se Liga na Educação, uma iniciativa apoiada pela Rede Minas que transmite conteúdos escolares em RENP e o Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA), uma das ferramentas desenvolvidas como alternativa aos alunos da rede mineira de educação básica pública para complementação dos processos de ensino e aprendizagem. Além destas, a iniciativa de disponibilização do aplicativo Conexão Escola buscou garantir aos alunos da rede estadual o vínculo com o ambiente escolar, durante o período da pandemia de Covid-19.

Uma vez que notamos na implantação do REANP uma significativa aposta na tecnologia como forma de assegurar o direito à educação através de novas práticas pedagógicas e possibilitar novos modos de comunicação e acesso à informação em qualquer tempo e espaço, consideramos o avanço das TDICs essenciais, “aliado ao valor cada vez mais acessível dos dispositivos tecnológicos, como igualitário, equitativo e democrático” (Lima; Ramos; Oliveira, 2022, p. 6).

Porém, o reflexo da desigualdade entre os grupos sociais têm apontado que as escolas são planejadas e desenhadas para um grupo que possui privilégios sociais, econômicos, políticos e culturais. Dessa forma, a sua estrutura e funcionamento, bem como suas metodologias de ensino e o currículo, têm contribuído na perpetuação da desigualdade social e econômica, apesar do CRMG e mesmo a BNCC destacarem a importância da discussão sobre conceitos envolvendo a formação tecnológica como capaz de promover os alunos a protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, de forma ativa, colaborativa, ao mesmo tempo por outra perspectiva, entendemos que estas mudanças podem acabar estabelecendo um quadro inverso, de exclusão social. Esses aspectos indicam que as reformas curriculares não se mostram eficientes, seja devido à falta de garantia de direitos e conquistas constitucionais aprovadas em documentos – como o fomento efetiva as ações previstas pela BNCC –, seja pela falta de ampliação da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação, impactada profundamente pela atual reforma educacional do ensino médio.

De forma a compilar as principais normativas legais utilizadas como referência a pesquisa no tocante às orientações institucionais do Estado de Minas Gerais, podemos afirmar que envolvem principalmente:

<p>MINAS GERAIS. SEE/MG. Currículo Referência de Minas Gerais - Ensino Médio. 2018.</p>
<p>Resolução SEE No 4310/2020. Estabeleceu o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) em resposta à necessidade de afastamento social para contenção da Covid-19. A partir desta resolução, a comunidade escolar teve acesso aos Planos de Estudos Tutorados (PETs), que consistem em apostilas mensais com atividades e orientações de estudo.</p>
<p>Programa Se Liga na Educação. Rede Minas, Belo Horizonte. Transmitido pela Rede Minas de segunda-feira a sexta-feira, pela manhã, o programa apresentado por professores da Rede Estadual de Ensino tem a cada dia um tema específico. Disponível em: https://seliga.educacao.mg.gov.br/se-liga-na-educa%C3%A7%C3%A3o-2023</p>
<p>[Aplicativo Conexão Escola 4.0]. Foi uma forma de acesso ao PET e às teleaulas transmitidas pela Rede Minas no período de REANP. Porém foi reformulado, oferecendo cada vez mais novas possibilidades de interação entre professores e estudantes por meio da Plataforma Google Sala de Aula. Atualmente é uma das formas de acesso ao Mapa, ao Jornal Lupa, as Videoaulas e PDFs das aulas do Programa Se Liga na Educação e das teleaulas transmitidas pela Rede Minas. Disponível em: https://www.conexaoescola.mec.gov.br</p>
<p>Parecer CEE N° 192/ 2021. Manifesta-se sobre o Currículo Referência de Ensino Médio do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais.</p>
<p>Portaria N° 230/2021. Homologa o parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE/MG) referente ao Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais.</p>
<p>Parecer N° 675/SEE/CEE/2021. Dispõe sobre a organização e a oferta do Ensino Médio de acordo com a Lei Federal nº 13.415/2017 e o disposto na Resolução CEE-MG nº 481/2021.</p>
<p>Resolução CEE/SEE-MG N° 481/2021. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais.</p>
<p>Resolução No 4.657/2021. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.</p>
<p>Resolução SEE N° 4.692/2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e tem como objetivo estabelecer as normas e diretrizes para o ensino..</p>
<p>Parecer nº 192/2021, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, manifestando-</p>

se favorável à homologação do Currículo Referência do Ensino Médio do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais (CREM) foi apreciado e aprovado em reunião extraordinária do Plenário no dia 7 de abril de 2021.
MINAS GERAIS. Materiais Pedagógicos: Cadernos do Aluno e do Professor: Tecnologia e Inovação Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
MINAS GERAIS, SEE-MG. Materiais Pedagógicos: Manual e Caderno do Estudante e do Professor. 2021 e 2022.
RESOLUÇÃO SEE Nº 4.708/2022. Dispõe sobre o funcionamento do Ensino Presencial na Rede Estadual de Ensino, revoga a Resolução SEE nº 4.644, de 25 de outubro de 2021, e dá outras providências.
Resolução SEE Nº 4.777/2022. Define as Matrizes Curriculares Novo Ensino Médio - 1º e 2º ano do Ensino Médio e do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio EJA com início em 2023. A matriz curricular é um documento norteador da escola, é o ponto de partida de sua organização pedagógica. É a partir da matriz que se define quais componentes curriculares serão ensinados na escola. A matriz curricular é parte integrante do Regimento e do Projeto Político Pedagógico da escola.

Tabela 2: Orientações normativas para implementação do novo currículo do EM proposto pela Lei nº 13.415/2017, em Minas Gerais

Fonte: Autoria própria com base nos dados do Parecer nº 192/2021, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, que homologa o Currículo Referência do Ensino Médio (CREM).

Neste sentido, percebemos que uma das grandes inovações presentes nas legislações e políticas educacionais vigentes no Estado, é a inserção de canais de comunicação com a comunidade escolar, a partir da utilização de recursos tecnológicos. Apesar de estes terem, sem dúvidas, se tornado imprescindíveis, a sua eficácia pode ser questionada na medida em que não considera o quadro das desigualdades sociais. Ressaltamos neste sentido que o REANP, de acordo com Resolução da SEE Nº 4.708 de 2022, ainda pode ser autorizado em situações excepcionais, como no caso de alunas gestantes, ou na oferta de atividades complementares, no caso da Educação Especial e Inclusiva, EJA e Ensino Noturno.

Salientamos que esta ação se alinha às orientações do atual Sistema de Gestão Escolar - SGE, um dos principais instrumentos educacionais da SEE, utilizado como forma de integração da secretaria com suas diversas regionais. Uma das inovações trazidas por este sistema caracteriza-se pela utilização das matrículas dos alunos do primeiro ano do ensino médio em 2022 como referência piloto para criação do novo SIMADE (Sistema de Gestão Escolar) da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, que permite o acesso dos alunos, professores e profissionais da educação a informações sobre matrículas, notas, frequência, histórico escolar de forma a viabilizar a Avaliação e Monitoramento da Educação Básica.

Em relação a estes processos de avaliação das aprendizagens, no caso das unidades curriculares que compõem os itinerários formativos, a Resolução SEE Nº 4.692/2021 define que estes devem ser de:

Art. 88 – [...] caráter processual, formativo e participativo; I - ser contínua, cumulativa e diagnóstica; II - utilizar vários instrumentos, recursos e procedimentos; III - fazer prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado dos estudantes sobre os quantitativos; IV - assegurar tempos e espaços diversos para que os estudantes com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo; V- prover, obrigatoriamente, intervenções pedagógicas; VI - possibilitar aceleração de estudos para os estudantes com distorção idade/ano de escolaridade; VII- considerar as habilidades desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem (SEE/MG, 2021, p. 16).

É interessante observar que em todos os vários arranjos possíveis de articulação dos componentes curriculares incluindo até mesmo os destinados à formação geral básica, os parâmetros utilizados para a aprovação e/ou promoção dos estudantes passam a considerar não apenas as conclusões referentes a um componente curricular de forma isolada, mas também os resultados das avaliações externas promovidas ou apoiadas pela SEE e as decisões do conselho de classes. Assim, os professores parecem ter evidências desta nova e praticamente exclusiva atribuição que lhe é dada de mediar a obtenção destes resultados nos exames e avaliações, assim como das novas exigências que reduzem sua autonomia. Haja vista que, em geral, os modelos que vêm sendo adotados muitas vezes impõem às escolas um currículo pré-estabelecido por pessoas que nem sempre são da área educacional e deste modo “gera um efeito no qual se atribui ao professor a precariedade da aprendizagem. [...] O papel social docente na contemporaneidade está bastante associado à globalização, na qual a ampliação da educação tem como exigência a organização dos processos produtivos” (Pires, 2021, p. 25).

As avaliações educacionais historicamente presentes nas escolas através de metodologias processuais e formativas por meio de atividades teóricas e práticas, tais como, “dinâmicas de interação em grupo, projetos de pesquisa e intervenção na escola e na comunidade, atividades autoavaliativas, provas orais e escritas, dinâmicas colaborativas, ações e proposições para resolução de problemas, apresentações orais e argumentativas, criações nas plataformas digitais, performances individuais e coletivas, análise e criações artísticas e culturais, dentre outras (SEE, 2022b, p. 60), aplicadas atualmente em diferentes escalas que podem ser caracterizadas por seus tipos especificados no quadro comparativo que os descrevem:

	Avaliações Externas	Avaliações Internas
--	----------------------------	----------------------------

Características	Realizada em larga escala e de natureza sistêmica.	Realizadas por agente interno na escola em nível de turma e avaliam a aprendizagem.
Quem aplica	Agente externo à escola.	Os professores.
Objetivo	Diagnosticar o desempenho dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento, níveis e etapas de escolaridade.	Obter informações sobre a aprendizagem dos estudantes nas diferentes áreas do conhecimento.
Como são utilizadas	subsidiar a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais.	Identificam os conhecimentos e habilidades aprendidas pelos estudantes.
Quem utiliza	A escola, as SRE e o Órgão Central.	Os professores e os especialistas em educação básica.
Exemplos	Simave (estadual), Saeb (nacional) e Pisa (internacional).	Diagnóstica, intermediária, formativa, contínua e somativa.

Tabela 3: Comparativo entre os tipos de Avaliações de acordo com a Equipe Técnica da Superintendência de Avaliação Educacional
Fonte: SEE/MG, 2021.

A SEE MG, por meio da coordenação da Superintendência de Avaliação Educacional -SAE realiza o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - SIMAVE desde o ano 2000. Através da plataforma de avaliação e monitoramento da educação, os profissionais da educação podem acessar os resultados de desempenho dos estudantes nos testes, a indicadores do sistema, além de ferramentas para a elaboração e monitoramento dos programas educacionais. Este sistema, para o ensino médio, utiliza como avaliação externa o:

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica e internas as 'Avaliações Diagnósticas', realizada com o intuito de obter os dados e informações necessários a subsidiar a adequação das estratégias de ensino e 'Avaliações Intermediárias', direcionadas a revelar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes a partir do trabalho realizado pelos professores, com o intuito de apoiá-los na revisão dos seus planejamentos e reorganização de suas metodologias (SEE/MG, 2000 p. 5).

Podemos compreender assim alguns dos principais desafios a serem vencidos neste processo de implementação de novas diretrizes curriculares de modo a impactar a gestão escolar como um todo, inclusive com a ressignificação do papel docente. Neste sentido, as mudanças trazidas pela reforma

além de demonstrarem objetivos voltados ao atendimento das demandas do mercado econômico com a ampliação da oferta da educação profissionalizante de nível médio, também alinham-se na busca por melhorias no desempenho dos estudantes nestas avaliações em larga escala.

Sobretudo com o objetivo de nortear as políticas públicas educacionais, em Minas Gerais no estabelecimento de prioridades, diretrizes e metas básicas para um ensino de qualidade, foram estabelecidas metas, estratégia e ações através do PEE/Lei Estadual nº 23.197 com vigência de 2018 a 2027, construído de forma alinhada ao estabelecido pela PNE/Lei Federal nº 13.005,/2014. Em suas 18 (dezoito) metas, o Plano Estadual de Educação (PEE) apresenta como diretrizes:

Art. 2º – I – a universalização do direito à educação; II – a universalização da plena alfabetização; III – a melhoria da qualidade da educação; IV – a valorização dos profissionais de educação; V – a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; VI – a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VII – a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VIII – a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica, valorizando e respeitando a diversidade regional e os princípios da sustentabilidade socioambiental; IX – a realização de investimentos públicos em educação que assegurem a expansão do atendimento com qualidade e equidade; X – o respeito aos direitos humanos e o combate ao preconceito e à violência no ambiente escolar (PEE MG, 2018, p. 1).

Anualmente, a SEE MG realiza a apuração e publicação dos indicadores relacionados a estas metas, de forma a monitorar os avanços desta que é uma das principais políticas educacionais vigentes no estado, direcionando suas estratégias e ações. Segundo os dados disponíveis, em relação à Meta 07: “Elevação da qualidade da educação básica com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias para o IDEB [...] Ensino Médio: 5,0” (PEE/MG, 2018, p. 11), foram estipuladas estratégias dentre as quais destacamos:

7.14 - Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar a proporção entre o número de computadores e o de estudantes nas escolas da rede estadual de educação básica, com a garantia de manutenção periódica dos equipamentos e infraestrutura adequada. 7.15 - Ampliar e aprofundar ações de atendimento ao estudante da rede estadual em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares como [...] o Pagamento de Bolsa aos estudantes matriculados em cursos como o Programa de Trilhas de Futuro, por dia de frequência às aulas” (PEE MG, 2018, p. 13).

Em relação às ações previstas pelo plano para o desenvolvimento destas estratégias com vistas ao alcance dos objetivos propostos, destacamos a criação do Programa Trilhas de Futuro que passa a remunerar os estudantes por dia de frequência às aulas. No tocante às avaliações é importante lembrar

que a edição do Ideb de 2021 foi realizada em um cenário atípico em decorrência da pandemia de COVID-19, no qual estudantes e professores tiveram que se adaptar ao regime remoto. Os impactos causados por este período na aprendizagem, refletiram nos resultados do índice não apenas para Minas Gerais, mas para todo o país. Em uma comparação dos resultados do Estado com os índices a nível nacional, tanto Minas Gerais quanto o Brasil mantiveram os mesmos resultados observados em 2019, como podemos verificar no gráfico do desenvolvimento da Meta 7:

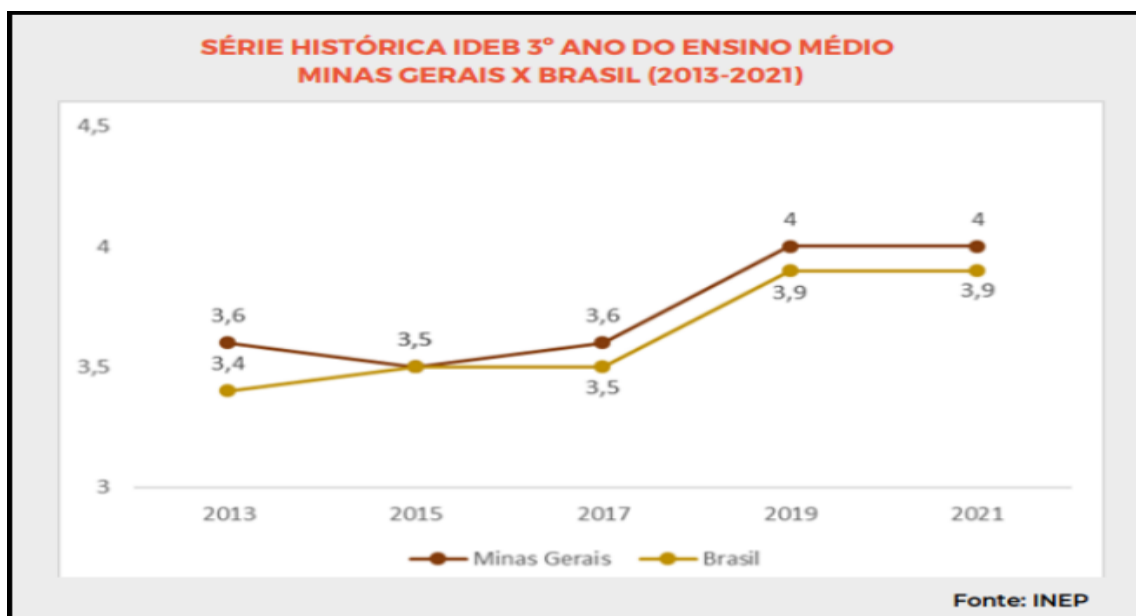


Gráfico 4: Taxa de insucesso (reprovação e abandono) nos ensinos fundamental e médio - Brasil 2017. Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb – MEC/2018. Fonte: SEE/MG, 2023.

Em uma análise deste resultado para o ensino médio, ressaltamos a necessidade de maiores investimentos públicos relacionados à implementação das ações planejadas, assim como um plano efetivo de capacitação docente, infraestrutura adequada como salas, laboratórios, bibliotecas físicas e digitais, entre outros recursos básicos para que seja possível o alcance da Meta até o prazo previsto (2027).

2.3 - Políticas de Formação continuada e desenvolvimento profissional docente para o ensino de Tecnologia e Inovação como componente curricular do EM em MG.

Para analisar as políticas públicas de formação continuada dos servidores da SEE MG, em especial voltadas aos professores que lecionam nas aulas de Tecnologia e Inovação, tomamos como referência alguns dos materiais documentais e bibliográficos que as norteiam e subsidiam. Desta forma buscamos identificar em que medida estas propostas estão alinhadas às legislações vigentes, assim como suas estratégias de valorização e promoção do trabalho e desenvolvimento profissional docente.

Libâneo (2014), afirma que a formação continuada é um direito garantido pela legislação vigente e uma cultura que ultrapassa a questão do aperfeiçoamento profissional. É necessário compreender que, mesmo em se tratando da resolução de problemas emergentes, nunca deve-se oferecer qualquer formação, pois é necessário que esta seja ajustada às necessidades de forma dinâmica. Deste modo:

Um dos grandes paradoxos presentes nas escolas é a necessidade de professores cada vez bem mais formados, motivados e atualizados, que convivem com um processo de deterioração do trabalho docente e políticas formação que não condizem com os desafios contemporâneos. Afirma-se que as mudanças necessárias no âmbito da educação pública requerem do professor uma “conversão” em diversos níveis: cognitivo, pedagógico, psicológico, social e político. São exigências que apontam para habilidades que os docentes não possuem e colocam a necessidade de ressocialização e reprofissionalização dos professores (Krawczyk, 2011, p. 765).

Conforme a Base Nacional de Formação de Professores - BNCF, verificamos que a responsabilidade pela formação continuada dos docentes em exercício no ensino médio é atribuída às secretarias de educação (Brasil, 2020), com o objetivo não somente de aprimorar os conhecimentos adquiridos por estes na formação inicial, mas também de forma a contemplar a nova identidade do trabalho docente mediante o contexto sócio-histórico atual.

A constatação da existência destes novos papéis e atribuições reforçam ainda mais a importância da formação, tanto inicial quanto continuada, adequadas às novas demandas. Neste sentido, ressalta-se que com a alteração do Art. 61 da LDB/1996, o qual considerava como aptos “professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” (Brasil, 2017b, p. 41), a partir da Lei nº13.415/2017 inclui a estes termos como possíveis docentes também:

profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado [...] profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2017b, p. 41).

Esta medida evidencia a autonomia dada aos CEEs - Conselhos Estaduais de Educação que se tornam responsáveis, juntamente com as SEEs - Secretarias Estaduais de Educação, pela análise destes processos de reconhecimento de aptidão à docência. Outra nova função estatal é a reavaliação e ampliação das políticas públicas para formação continuada e desenvolvimento profissional docente.

Ao analisarmos detalhadamente algumas das competências de aprendizagens a serem desenvolvidas pelos professores em sala de aula, tais como “conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida e argumentação” (SEE MG, 2018, p. 16), dentre outras, percebemos um alinhamento destas determinações e das concepções pedagógicas implícitas nas mesmas, às proposições presentes na BNCC, ou seja de se tornar um documento balizador da qualidade da educação no País com o estabelecimento de um patamar ao qual todos são submetidos, indiscriminadamente.

Outro pareamento às normativas que estabelecem uma base comum para os currículos, pode ser verificado nas diretrizes curriculares estaduais (Resolução SEE MG N° 4.692 de 2021), no que estas se referem às tecnologias e o modo como estas devem, não somente perpassar os currículos como um de seus temas transversais, mas também, ao mesmo tempo, passar a compô-lo através de competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas por exemplo, através do conteúdo Tecnologia e Inovação.

Quando são tomadas como “Temas Contemporâneos Transversais” do currículo escolar, as tecnologias se tornam modos de “contextualizar o que é ensinado, trazendo assuntos que sejam de interesse dos estudantes e relevantes no contexto de seu desenvolvimento como cidadãos” (Parecer N° 192, SEE/CEE, MG, 2020). Tal aspecto estabelece, por conseguinte, a necessidade de atualizações constantes na formação docente para o desenvolvimento desta competência. Mas, quando se tornam parte do currículo, com um percurso formativo estruturado em eixos próprios como os que compõe a trajetória formativa do componente “Tecnologia e Inovação”, cujas competências e habilidades envolvem:

O componente Tecnologia e Inovação visa a estimular o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências que possibilitem a resolução de problemas, o exercício do pensamento crítico, da criatividade, da cooperação e da colaboração, de modo a estruturar respostas e soluções aos desafios apresentados nos diversos contextos de vivência e convivência dos estudantes. Para isso, serão apresentados temas e objetos do conhecimento estruturados, a partir dos três eixos, que darão sustentação a todos os processos de aprendizagem propostos e que irão perpassar todos os anos do Ensino Médio, sendo: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs); Cultura Digital e Pensamento Computacional (SEE MG, 2022c, p. 34).

A Resolução da SEE N° 4.777/2022, posteriormente alterado pela Resolução 4798 do mesmo ano, define as matrizes curriculares destinadas ao ensino médio e, tomando como foco os percursos formativos que ofertam a unidade Formação para o Mundo do Trabalho, na qual insere-se o componente “Tecnologia e Inovação”, apresenta como objetivos específicos como “O relacionamento com as diversas tecnologias, especialmente as digitais, o acesso à cultura digital (refletindo as muitas

possibilidades que essa cultura nos proporciona) e, ainda, a vivência do pensamento computacional, permitem que os estudantes não sejam apenas consumidores, mas produtores de tecnologia, quando convidados, por exemplo, a compreender aspectos da cultura maker, programação e robótica. (SEE MG, 2022c, p.34).

De forma concomitante a esta inserção de conteúdos voltados ao estudo das TIC's no currículo escolar, a SEE/MG vem implementando uma política pública de universalização e democratização da educação na qual estas são essenciais – como na oferta, não só aos discentes, mas também a toda equipe pedagógica, do Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem – MAPA-MG. Esta ferramenta digital é formada por um conjunto de materiais que utilizam como referências as habilidades previstas pelo CRMG. Esta trajetória estrutura-se em estratégias e ações específicas que envolvem:



Figura 4: Estratégias e ações específicas para implementação do Programa de Fortalecimento da Coordenação Pedagógica nas escolas de Minas Gerais

Fonte: Autoria própria com base nos dados do Programa de Fortalecimento da Coordenação Pedagógica nas escolas de Minas Gerais.

É importante destacar que em relação ao planejamento das aulas, todos os materiais de apoio são elaborados em consonância aos Planos de Curso a serem desenvolvidos em toda a rede estadual de ensino, de maneira específica a cada ano de escolaridade, área de conhecimento e componente curricular, em conformidade com as Matrizes Curriculares vigentes, independentemente dos recursos e profissionais disponíveis em cada escola.

A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, criada pela Lei Delegada nº 180/2011 de forma integrada à SEE/MG, tem como objetivo coordenar os processos de formação através de suporte logístico e operacional, tanto de forma física, através de sua sede, quanto virtual. Na sua Plataforma de Aprendizagem encontram-se vários cursos de modo a atender, simultaneamente, muitos servidores.

Através do Guia de Formações (SEE, 2023a), a escola apresenta informações sobre as ementas, objetivos, público-alvo, períodos de ofertas e demais informações sobre os cursos e estratégias de formação docente, e traz uma trilha específica para cada área de atuação dos professores. Desta forma o sistema permite a priorização do curso a ser feito, pois dentre as tantas possibilidades inclui-se também a sequência de formação composta por conteúdos disponibilizados a todos os servidores,

Nos diversos cursos ofertados pela Escola de Formação da SEE/MG como forma de auxílio aos profissionais da educação na implementação do CRMG através de sua plataforma de EAD, conforme o Guia das Trilhas formativas, abordam-se temas como: “Currículo Referência de Minas Gerais: conhecê-lo para implementá-lo”, “Avaliação em Benefício da Aprendizagem”, “Gestão de Sala

de Aula”; “Você seguro em classe”, “O Planejamento no Contexto Escolar” (Escola de Formação/SEE MG). Além destes, estão disponíveis cursos voltados especificamente aos conteúdos do Ensino Médio, tanto para os conteúdos da Formação Geral Básica quanto dos itinerários formativos.

A sua trilha de formação voltada especificamente aos professores do EM, apresenta uma sequência que busca garantir o aprendizado discente através do aprofundamento dos conhecimentos dos professores sobre os conteúdos a serem trabalhados. Este percurso compõe-se por:



Figura 5: Percurso dos Cursos da Escola de Formação ofertados aos professores do EM em Minas Gerais, de acordo com o Guia de Orientação: Formação Continuada para Educadores SEEMG/Parceira União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Fonte: SEE/MG, 2023a.

Esta iniciativa engloba todos os profissionais da Educação que atuam no Ensino Médio, mas é sugerida especialmente aqueles que trabalham com as disciplinas Eletivas e Itinerários Formativos. Para garantir desta prioridade, o pré-cadastro destes professores foi realizado automaticamente, sendo necessário apenas que estes finalizem o cadastro e selecionem os módulos que desejam cursar. De acordo com o Guia de Formação, para a área de Tecnologia e Inovação propõe-se como trilha pedagógica quatro cursos envolvendo as TIC's:



Figura 6: Trilha formativa dos cursos da Escola de Formação destinados aos professores do componente curricular Tecnologia e Inovação de acordo com o Guia de Orientação: Formação Continuada para Educadores SEE-MG/Parceria UNDIME

Fonte: SEE/MG, 2023a.

De acordo com as referências abordadas, esta trajetória de formação destina-se aos profissionais que anseiam por uma educação inovadora em relação às demandas sociais de forma a “utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação para a resolução de seus problemas, permitindo-lhes aprender de modo a criar soluções em conjunto com os estudantes” (SEE MG, 2021, p.28).

No módulo de aprofundamento dos estudos, em cada unidade são apresentados objetivos de aprendizagem de acordo com as Diretrizes do componente em cada um dos seus eixos, a saber compreendidos neste caso por:

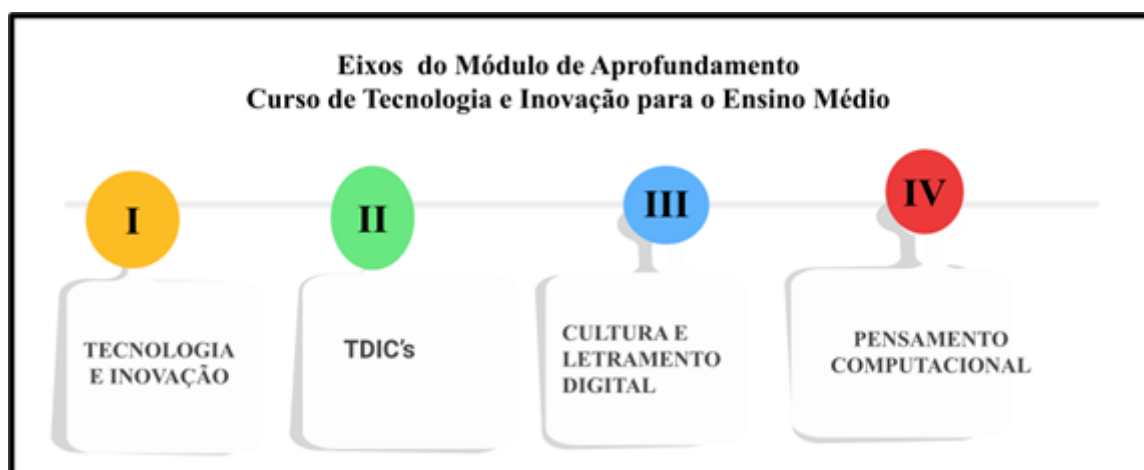


Figura 7: Eixos do Módulo de Aprofundamento do Curso de Tecnologia e Inovação para docência no EM

Fonte: SEE/MG, 2023a.

Em relação ao curso Google for Education: recursos e possibilidades, podemos analisar que o mesmo foi elaborado com a participação, além da equipe da Escola de Formação, dos Núcleos de Tecnologia Educacional das Superintendências Regionais de Ensino. Seu principal objetivo é apresentar e demonstrar as potencialidades dos recursos disponíveis na plataforma do Google para Educadores.

Já o Programa “Jornada Linux SEE MG”, foi criado para atender ao disposto no Currículo Referência de Minas Gerais e conseqüentemente na BNCC - com vistas a aproximar professores e demais interessados em ferramentas da informática úteis aos processos educacionais. O material do curso é acessível e integrado e considera a importância da ludicidade para a aprendizagem e de como as TDIC, mais especificamente, o Linux Educacional e seus aplicativos, podem facilitar estes processos. Dentre os objetivos do Programa estão o desenvolvimento de conceitos básicos sobre Softwares livres, especialmente sobre o sistema operacional do Linux Educacional e as possibilidades pedagógicas que os mesmos proporcionam. Esta proposta pretende contribuir para o protagonismo de professores e estudantes no desenvolvimento de diversas competências e habilidades ao longo dos processos de ensino e aprendizagem escolar.

Porém para que esta ação de protagonismo seja possível, as instituições educacionais e redes de ensino precisam garantir suporte tecnológico e pedagógico apropriado para o acesso destes profissionais às atividades por meio de EaD, bem como garantir seu acompanhamento e avaliação. Conforme disposto em distintas normativas do Sistema de Ensino de Minas Gerais, um ponto a se observar é a possibilidade de parcerias externas com o Governo do Estado de Minas Gerais e outros órgãos para oferta desta demanda de ensino EAD. Neste sentido encontramos nas principais ações do programa de Fortalecimento da Coordenação Pedagógica, desenvolvido pela equipe da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, com o objetivo de ressignificar e potencializar a função do Especialista em Educação Básica (EEB) na rede pública de ensino, propostas que trazem este tipo de parceria. Dentre elas podemos citar, por exemplo, a parceria da SEE/MG com os Institutos Reúna, Iungo e Itaú Educação e Trabalho, responsáveis pela formação via plataforma EaD do “Nosso Ensino Médio”, um programa gratuito de formação continuada de professores e gestores escolares com aprendizagens on-line e autoinstrucionais, criado para promover a educação integral e transformadora das juventudes no país, com foco em dois objetivos complementares: contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores e apoiar na implementação dos novos currículos de Ensino Médio.

Outro exemplo também é o acordo de cooperação técnica firmado com a Huawei, uma líder multinacional que atua com infraestrutura para TIC e dispositivos inteligentes. Esta parceria apresenta o objetivo de oferecer acesso a ferramentas gratuitas de apoio pedagógico aos profissionais de educação

com cursos que atendam às novas demandas associadas às tecnologias. Todos os cursos disponibilizados contam com materiais didáticos, como vídeoaulas, slides e guias de laboratórios, além de exames, com todo o processo ofertado na modalidade EAD, em plataforma própria da Huawei, mas totalmente integrada à plataforma da Escola de Formação.

Dentre as ações em parceria com o Instituto Avaliar, ressaltamos o desenvolvimento do Banco de Itens da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), utilizado na avaliação dos conteúdos curriculares das escolas da rede estadual. Este processo relaciona-se à calibragem dos itens do banco e permite a análise qualitativa destas avaliações.

Assim entendemos que esta reforma como um todo está veiculada, por diferentes vertentes, a pessoas e grupos da iniciativa privada que usufruem de vantagens com a sua implementação uma vez que passam a disputar recursos públicos por meio destas parcerias público-privadas principalmente justificadas pela re-inserção da formação técnica e profissional nos anos finais da educação básica através de “convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento (Brasil, 2017b, p. 27).

É importante destacar que o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais - PEE MG (2018-2027), em suas políticas de formação dos profissionais de educação, em conformidade com o art. 61 da Lei nº 9.394/1996 (LDB) e a sua política nacional de formação de professores, em sua Meta 15, propõe-se à implementação até o final do primeiro ano de vigência do plano, da política estadual de formação em cursos de nível superior dos docentes da educação básica, de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Em relação ao seu indicador que verifica a “proporção de docentes do ensino médio da rede pública estadual cuja formação está adequada à área que lecionam,” (PEE MG, 2018, p. 21), verifica-se que:

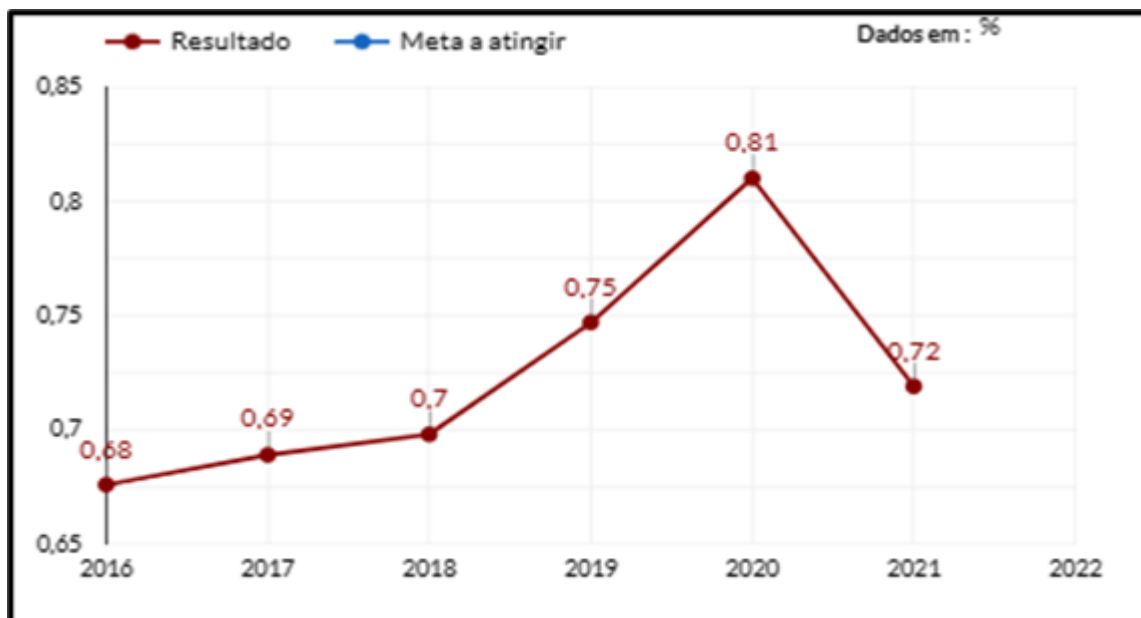


Gráfico 5: Resultados comparativos dos dados do IDEB/3º ano do EM em Minas Gerais e no Brasil. Relatório Anual - Meta 07. PEE MG (2018-2027).
Fonte: PEE/MG, 2022.

Quanto ao indicador relacionado ao quantitativo de docentes que realizaram cursos de formação continuada, de acordo com os dados restritos a Minas Gerais:

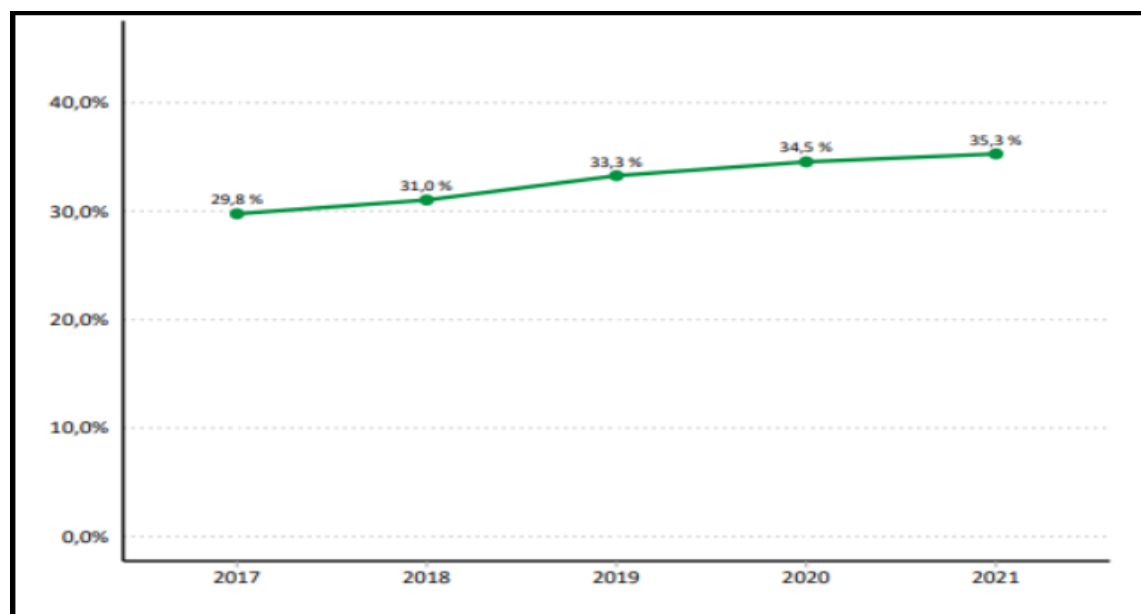


Gráfico 6: Painel de monitoramento das Metas - PEE MG (2018-2027). Censo Escolar 2022. Acompanhamento do indicador: quantitativo de docentes que realizaram cursos de formação continuada.
Fonte: DEED/Inep, 2022

Dentre as ações analisadas em busca destes objetivos, verificamos a proposta de expansão do financiamento destinado a cursos a serem ofertados aos servidores estaduais através da implementação do Projeto Trilhas de Futuro - Educadores. Este programa foi implantado pela Resolução SEE N°

4.697/2022, que regulamentou o Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG. A fim de promover a atualização e ampliação dos conhecimentos dos sujeitos envolvidos, de modo a promover discussões críticas principalmente voltadas a temas alinhados às competências institucionais da SEE/MG, o projeto busca:

I - capacitar o servidor em temas alinhados aos objetivos e metas traçados pela SEE/MG; II - proporcionar aos servidores formação profissional em nível de aperfeiçoamento, graduação e pós-graduação lato e stricto sensu; III - valorizar o servidor por meio de capacitação permanente; IV - aprimorar as competências e as habilidades do servidor; V - racionalizar e tornar mais efetivos os investimentos em formação; VI - contribuir para a ascensão dos servidores em suas respectivas carreiras; VII - aperfeiçoar a qualidade do ensino ofertado pela rede pública estadual de Minas Gerais.(SEE MG, 2023b, p. 30).

Para implementação desta proposta com vistas a busca por melhoria no desempenho profissional dos servidores da SEE em prol da elevação da qualidade da educação pública, por meio do Edital de Credenciamento SEE nº 01/2022, de acordo com os dados do Relatório de monitoramento do PEE, 26 Instituições de Ensino Superior (IES) inicialmente ofereceram cerca “de 25 mil vagas, recebendo matrículas para 6.053 delas, o que representa apenas 8% do quadro de servidores” (SEE, 2023b, p. 30).

**MATRÍCULAS EM CURSOS DO TRILHAS DE FUTURO
EDUCADORES POR CARREIRA (MINAS GERAIS/2022)**

CARREIRA	MATRÍCULAS
ANALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (ANE)	105
ASSISTENTE TÉCNICO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (ATB)	996
ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (EEB)	370
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA (PEB)	4.291
TÉCNICO DA EDUCAÇÃO (TDE)	291
TOTAL	6.053

Fonte: SEE/MG

Figura 8: Matrículas em cursos do trilhas de futuro educadores por carreira (Minas Gerais/2022).
Meta 15

Fonte: SEE/MG, 2023b

Voltando nossos olhares para a questão do investimento necessário à implementação destes propósitos, tanto de formação docente quanto de desenvolvimento de um modo geral, verificamos que a Meta 18 do PEE, referente a:

Ampliação do investimento público estadual em educação, condicionada à definição e implementação dos padrões de qualidade do ensino em nível nacional, à aprovação das correspondentes fontes de recursos adicionais para financiamento da educação em nível federal e à disponibilidade orçamentária do Estado (PEE MG, 2018, p. 23).

Para o alcance deste objetivo uma das estratégias utilizadas refere-se a apoiar, técnica e financeiramente, a gestão escolar, mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, e para isto define-se como ação principal para o desenvolvimento desta proposta a:

Dentre as ações desenvolvidas pela SEE para alcance da meta proposta pelo PEE estão: Programa de Transporte Escolar: reajuste de 26,86% no valor per capita por estudante para o transporte escolar, além do adicional de 65% para atendimento da demanda do Novo Ensino Médio e do EMTI, totalizando um aumento total de 39,4% no repasse aos municípios e um investimento de R\$ 505 milhões em 2022 (SEE MG, 2023b, p. 36).

Neste sentido, verificamos que em 2022 “a aplicação dos recursos recuou ao patamar próximo de 2020, mas ainda acima de 25%” (SEE, 2023b, p. 36):

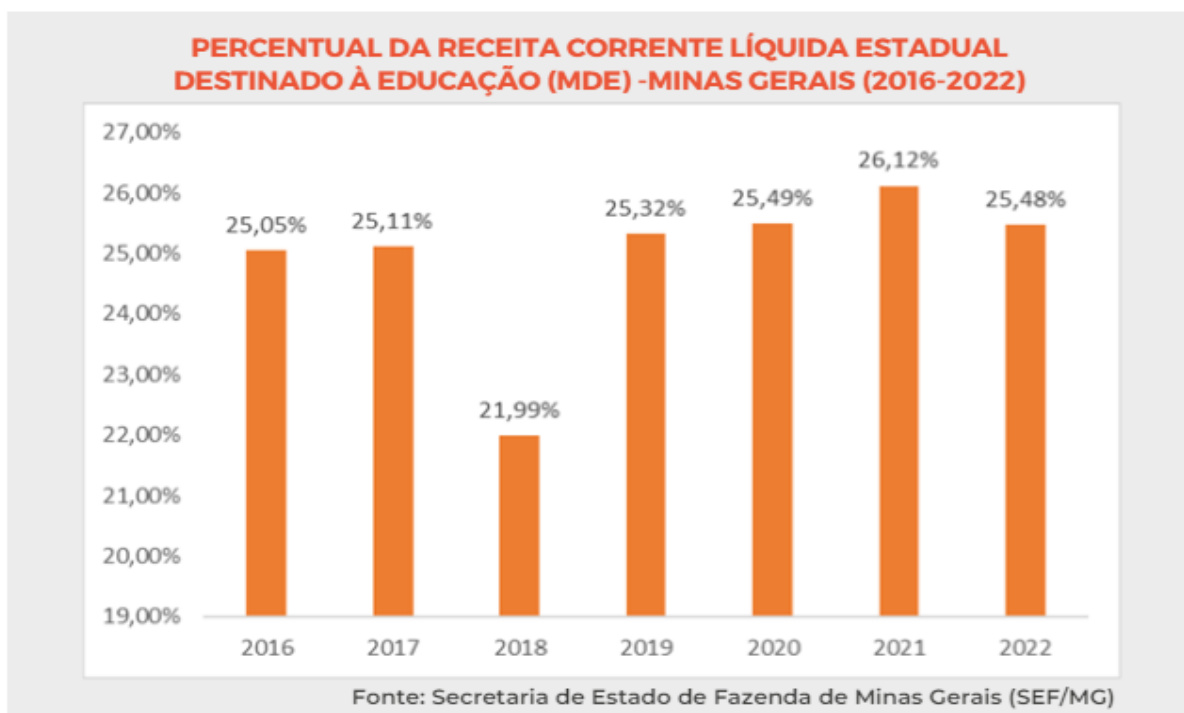


Gráfico 7: Percentual da receita corrente líquida estadual destinado à educação (MDE) - Minas Gerais (2016-2022).

Fonte: Secretaria de Estado de Fazenda de Minas Gerais, 2022.

Estes dados se tornam relevantes para que possamos compreender melhor como estas políticas de formação docente, assim como os investimentos propostos pela SEE, demonstram não ter obtido ainda o alcance ao qual se destinam. Mesmo mediante a constatação da ampliação e viabilização da oferta de vagas e a inserção de novos componentes curriculares, o que demanda um aumento de gastos, os mesmos continuam estáveis. Quanto à oferta de formação continuada, podemos verificar que muitos dos sujeitos tomados como público-alvo não participam, o que leva a uma profunda reflexão sobre as justificativas dos mesmos para não participarem e ainda em relação ao formato, quantitativos de vagas e qualidade das mesmas.

CAPÍTULO 3 - O FUTURO INCERTO DO EM NO BRASIL: ANÁLISES E CONTRIBUIÇÕES

Neste momento partimos para análise dos dados selecionados mediante a pesquisa bibliográfica e documental realizada, em busca de promover reflexões que possam vir a contribuir com futuras pesquisas sobre o tema, assim como com o trabalho e desenvolvimento profissional dos professores de Tecnologia e Inovação. Desde já ressaltamos que, como a Reforma do EM tem sido foco de inúmeras críticas e adaptações, não pretendemos extinguir aqui o debate, mas sim instigá-lo de modo a promover o direito a uma maior participação das comunidades escolares nas decisões que envolvem definições ao papel da escola, da profissão docente e do ensino escolar como um todo.

3.1 - O EMTI e a exclusão de estudantes trabalhadores

A partir da perspectiva de que esta política pública de tempo integral no ensino médio surge e se desenvolve sob distintas e variadas formas de organização, articulação e enfrentamento das relações de poder dos setores sociais que as compõem em cada tempo e lugar, partimos para uma reflexão sobre os possíveis impactos que estas profundas mudanças podem provocar nos sistemas de ensino de educação básica, uma vez que, esta nova estrutura nos parece infringir até mesmo a própria definição de educação básica, por sua visão utilitarista, na qual “Menos Estado e mais mercado é a máxima que sintetiza suas postulações” (Azevedo, 2001, p. 216).

Porém, somente é possível vislumbrar estas interferências quando nos atemos ao conceito da educação como política social que nasce e se desenvolve sob a égide de um contínuo embate entre as suas estruturas de poder, diretamente relacionadas às suas respectivas representações sociais em cada realidade. Assim também ocorre com os fenômenos relacionados às funções do Estado, em relação à sociedade, que precisa ser compreendido dentro de cada contexto específico de política pública. Neste sentido entendemos como extremamente complexo e digno de urgentes revisões o modelo federativo brasileiro de EMTI, uma vez que podemos identificar inúmeras lacunas em sua regulamentação. Seu foco nos parece sobretudo ser o desenvolvimento de ações estratégicas elaboradas com o intuito de promover, exclusivamente, o alcance de metas estabelecidas pelos planos de educação para esta etapa da educação básica, independentemente das condições e adequações básicas necessárias.

Esta conclusão se torna possível mediante a constatação de que, mesmo que a legislação estabeleça princípios de respeito aos direitos humanos, como à valorização da diversidade e da inclusão, e que determine como responsabilidade dos Estados “a garantia da universalização do ensino

médio gratuito, a redução das desigualdades e a valorização da diversidade como caminhos imprescindíveis a equidade nos processos educacionais” (CF, 1988), a REM estabelece um cenário que desfavorece os estudantes que precisam estudar e trabalhar, pois além de qualquer outra questão, obriga a ampliação da carga horária mínima de permanência nas escolas para além de um turno e, para aqueles que não conseguem terminar esta etapa no tempo previsto, oferta-se a EJA - Educação de Jovens e Adultos, com outra grade curricular na qual, por exemplo, consta o componente Projeto de Vida, mas não o componente Tecnologia e Inovação.

Alguns pontos da Lei 13.415/2017, que consideramos críticos e focos de possíveis melhoramentos, relacionam-se a questões como a expansão da carga horária, a flexibilização curricular e a integração do ensino regular com a educação profissional. A redução da carga horária da formação geral básica em favor dos itinerários pode prejudicar os estudantes em avaliações externas e no acesso ao ensino superior, já que estas avaliações priorizam os conteúdos da BNCC. Muitas escolas também carecem de espaços e equipamentos adequados para oferecer os itinerários. A flexibilização dos currículos para incluir educação técnica e profissional como parte diversificada pode desestimular os estudantes a cursarem o ensino superior e representar um risco para os cursos integrados e subsequentes, especialmente nos Institutos Federais, ao reduzir significativamente o tempo de formação, conteúdos e qualidade do ensino.

É crucial monitorar a implementação do programa e as parcerias de financiamento da educação básica, o que abre margens para a implementação de uma política de vouchers¹, como pretendido pelo Projeto de Lei 844/22. Podemos compreender essa ideia ao considerar que a proposta pode criar uma falsa sensação de escolha, similar à liberdade aparente proporcionada pela REM, onde os alunos podem selecionar um itinerário para sua formação. O conceito de Voucher consiste na introdução de mecanismos de mercado em educação, envolvendo escolha por parte das famílias e competição entre escolas (Musset, 2012). Em muitos países, existe a possibilidade de escolha para as famílias sobre em qual escola pública matricular os estudantes – nestes casos, pode haver prioridade para aqueles que moram perto da escola, havendo sorteios para os que habitam fora da vizinhança. Dentre os muitos tipos de escolas, destacamos que a:

Escola pública: gerida por e sob responsabilidade direta de uma autoridade pública de educação, agência governamental ou conselho eleito ou indicado pelo governo; Escola privada: gerida direta ou indiretamente por uma organização não pertencente ao governo, como uma associação religiosa, sindicato, empresa, organização não governamental ou instituição privada, com ou sem lucro. As escolas privadas podem ser independentes ou dependentes (parcial ou totalmente) de financiamento público (D3E, 2022, *apud* OCDE, 2019 p. 2).

Existem políticas de escolha educacional dentro do sistema público que podem ser associadas ao sistema de escolha de mercado, o que envolve várias formas de subsídios dados a escolas privadas com dinheiro público, a exemplo das escolas *charters*⁶, para que estas possam competir com escolas públicas. Para melhor compreender como seria um sistema como este no Brasil, podemos pensar no ProUni - Programa Universidade para Todos, criado pelo governo federal em 2005 com o objetivo de financiar bolsas de estudo em faculdades privadas, o que faz com que a União reduza os gastos com instituições públicas.

A partir deste exemplo, podemos compreender como a política de *vouchers* é um risco à estrutura da educação básica pública, uma vez que esta conta basicamente com escolas municipais e estaduais, uma vez que a rede federal abarca uma parte bem reduzida do percentual de alunos, o que levaria a uma paulatina desresponsabilização do Estado para com esta etapa da educação básica. Assim é possível afirmar que estas parcerias são uma das formas encontradas pelo setor privado de definir e controlar o que e como será ensinado de modo a informar e influenciar a opinião pública principalmente em relação à consciência de classe e a formação para o mundo do trabalho. Neste contexto:

É importante destacar que, ao mapear os sujeitos desse movimento, encontramos praticamente os mesmos, como, por exemplo, Consed e Undime e ainda a Fundação Lemann, que vem influenciando e articulando especialmente eventos sobre currículo e a Base Nacional Comum com os secretários estaduais de educação (Consed) e secretários municipais de educação (Undime). A Fundação Lemann possui uma página nas redes sociais de apoio ao Movimento pela Base. O Movimento Todos pela Educação também aparece como parceiro em diversos eventos com a Fundação Lemann, Consed e Undime, que se tornam, em diferentes momentos, porta de entrada para que essas instituições atuem com seu projeto hegemônico de sociedade e de educação. [...] integra a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (Reduca), formada por organizações sociais de 14 países latino-americanos, tendo a União Europeia como parceira e co-financiadora (Peroni, 2015, p. 345-346).

Um desafio significativo ao desenvolver e implementar políticas educacionais é a lenta evolução dos processos educativos. É crucial analisar os dados atuais sem perder de vista o contexto histórico de avanços e retrocessos. Nesse sentido, não é novidade que o sistema escolar brasileiro conserva e até mesmo intensifica as desigualdades sociais, como evidenciado em análises do Anuário Brasileiro de Educação Básica. Por exemplo, 61,4% dos jovens pretos de 19 anos concluíram o Ensino Médio em comparação com 79,1% dos jovens brancos da mesma faixa etária. Na região Sudeste, 77,2% dos

⁶ Escolas Charter são financiadas pelo setor público sob condições variadas de acordo com a localidade. mas com geralmente, menos restrições e regras burocráticas que as escolas públicas, o que a caracteriza como uma escola privada que opera sob um contrato “charter” entre a gestão escolar e quem regulamenta o sistema (D3E, 2022, *apud* OCDE, 2019 p. 2).

jovens de 19 anos completaram o Ensino Médio, enquanto na região Norte esse número é de apenas 58,3% (Todos pela Educação, 2021).

Deste modo confirmamos mais uma vez que a REM não trata de um projeto com vistas a solucionar o problema da baixa equidade demonstrada pelos dados do cenário educacional da época do início de sua implementação, de forma a combater as claras desigualdades educacionais descritas. A este cenário inclui-se ainda que além de estudar, “três em cada dez alunos do Ensino Médio da rede pública também trabalham fora de casa” (Todos pela Educação, 2021, p. 43), o que também estimula o fechamento de classes do período noturno e da EJA, pois não assegura investimentos suficientes para garantia de condições de acesso e permanência dos estudantes nestes casos específicos.

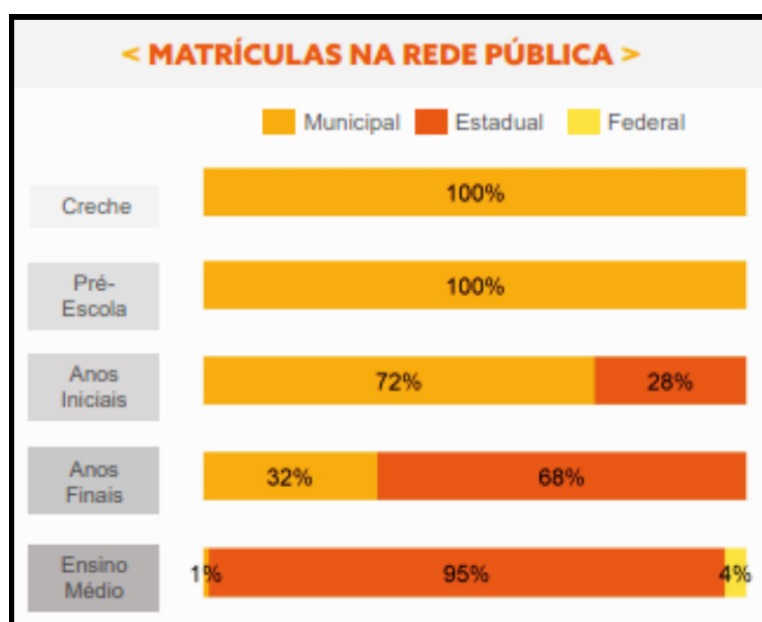


Gráfico 8: Quantitativo de alunos matriculados na rede pública de ensino de acordo com as esferas.
Fonte: MEC, 2022.

Este índice nos direciona a uma melhor compreensão, sob vários aspectos dos interesses envolvendo a flexibilização curricular trazida pela reforma do ensino médio sob a justificativa de buscar melhorias como o desenvolvimento de competências instrumentais distintas daquelas tradicionais disciplinas escolares, ou seja abordando por exemplo as tecnologias e a inovação, se torna um ponto contraditório, pois mesmo com as afirmações da LDB, que enfatizam como um dos objetivos da educação básica a garantia de uma formação geral para todos.

Dessa forma, a leitura cuidadosa da Lei nº 13.415/2017 permite identificar que ela é parte de um processo de desregulamentação do ensino público, trazendo graves consequências inclusive pela intensificação do trabalho docente. Esta ação insere-se nos sistemas de ensino sob a alcunha da flexibilização, ideia que:

vem sendo utilizada nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras. O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 36).

A partir da análise do referencial disponível, percebe-se que o tema vem sendo abordado em diversos âmbitos uma vez que há inúmeros pontos que precisam ser revistos, as críticas vêm se ampliando e trazendo, em tempo real, novas informações a esta pesquisa, o que nos motiva e instiga a estarmos atentos a cada novo capítulo que se escreve na história da educação brasileira. Uma dessas contradições relaciona-se à discussão do enfraquecimento do papel do Estado na economia, que pela perspectiva da ideologia do neoliberalismo, nos conduz a compreender que a globalização característica do mundo contemporâneo no qual o capital não tem mais fronteiras, contribui para que não possamos identificar quem são os principais interessados “pela exploração desenfreada do trabalhador, que cada dia a mais perde seus direitos? [...] a globalização e a ideologia neoliberal têm como princípio a minimização do papel do estado” (Jacomeli, 2018, p. 16-17).

Outro ponto contraditório relaciona-se a distinção entre as propostas de educação integral, no sentido de concordar que nem sempre o fato de se ampliar o tempo de permanência na escola caracteriza torna a educação integral, no sentido omnilateral, ou seja, em seu sentido integral ou pleno. Se a oferta dos Itinerários Formativos almejam um aprofundamento de estudos, integrado ao Núcleo Comum, para tanto deveria haver garantia (I) para o financiamento público para apoiar as ações práticas a serem desenvolvidas, (II) para um plano efetivo de capacitação permanente de docentes, (III) assim como uma infraestrutura adequada de salas, laboratórios, biblioteca, dentre outros.

Ao compreender que, da mesma forma como a educação pode ser um instrumento com poder de democratizar as sociedades, a mesma também pode ser vista como capaz de promover ideais completamente inversos, de forma a vir também contribuir na manutenção e mesmo legitimação de privilégios sociais. Estas possibilidades podem ocorrer conforme as interpretações dos currículos escolares e a forma como os mesmos reproduzem valores culturais e sociais considerados, de modo a favorecer ou não os interesses dominantes no contexto capitalista, o que o conduz ao papel aparelho ideológico do Estado.

Não é de hoje, porém, que as principais concepções pedagógicas e práticas educacionais se constituíram e se consolidaram entre nós a partir de disputas entre grupos, valores e interesses distintos

(Saviani, 2007.) Ao debatermos sobre a manutenção de uma política educação de tamanha amplitude tal como a BNCC em meio a esta tensão provocada pelas recentes mudanças no ensino médio brasileiros na qual as representações dos agentes variam segundo sua posição e segundo seu *habitus*, o qual podemos compreender como:

um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. [...]. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. Em consequência, o *habitus* produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas; mas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social (Bourdieu, 1996, p. 158).

Esta referência pode ser associada ao que alguns estudiosos conceituam como nova sociologia da educação e a ideia de que fenômenos como educação, o conhecimento e o próprio currículo escolar podem ser compreendidos como resultados de uma construção social. Na elaboração dessas políticas públicas é possível identificar disputas que não giram em torno apenas de contradições relacionadas necessariamente à elaboração dos documentos legislativos e das políticas públicas, mas também de conceitos epistemológicos nas definições de currículo que perpassam os interesses políticos e econômicos disfarçados em base nacional.

A partir desta constatação começam a surgir questionamentos tais como em que medida os conhecimentos definidos para compor o currículo escolar refletem estas ideologias dominantes mesmo que de forma oculta, ou como a escola contribui para a perpetuação destas relações numa sociedade de classe, na qual:

o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e as pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista (Silva, 2010 p. 78).

A este respeito salientamos que devido a complexidade e amplitude das possibilidades de aprofundarmos este debate a partir do conceito de currículo oculto⁷ não aprofundaremos neste momento esta abordagem pois o que está em questão é sobretudo a concepção de currículos

⁷ Young (2011) utiliza o termo currículo oculto como uma questão que se amplia para além de termos estruturais da didática escolar, de forma a compreender os componentes curriculares como ‘conhecimento poderoso’, o que nos conduz ao entendimento de que o próprio conhecimento, numa interpretação sociológica da educação pode incorporar saberes que sejam poderosos para os jovens, no sentido de que podem vir a propiciar-lhes a capacidade de interpretação e ação sobre o mundo.

padronizados de modo a atender os interesses previstos por uma gestão indicada pelo próprio Banco Mundial ao conceder o empréstimo para o Brasil financiar o programa de reforma do ensino médio.

3.2 - O déficit de formação inicial e continuada adequada para os professores dos itinerários formativos como estratégia política.

É interessante observar como a nova estrutura do Ensino Médio passa a demandar uma formação inicial que, por sua vez, não se encontra adequada a legislação de Formação Docente em vigência no país como verificado a partir da análise da Resolução N° 2/2019 do CNE/CP que normatiza as DCN's de Formação Inicial de Professores da Educação Básica e também a BNC-Formação em vigor. Em relação às competências específicas do trabalho docente, de acordo com estes documentos, inclui-se o conhecimento, a prática e o engajamento profissional porém para tal são necessárias políticas que atendam a esta demanda. Libâneo (2014) nos lembra que a formação continuada é um direito garantido pela legislação vigente e uma cultura que ultrapassa a questão do aperfeiçoamento profissional, no contexto educacional seus objetivos envolvem, não somente o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também a veiculação das novas identidades atribuídas ao papel docente, por exemplo, impostas através das reformas.

A partir da compreensão da concepção de Bourdieu (1989) sobre a relação entre as distintas atitudes, posturas e rendimento dos agentes frente à escola a partir de conceitos como o de capital cultural que se caracteriza como uma herança puramente social constituída por um conjunto de conhecimentos, informações e códigos linguísticos entendemos que a escola é responsável por fornecer a estes sujeitos meios para que o mesmo possa se adaptar às suas demandas. Como a estrutura educacional atual se baseia em uma abordagem pedagógica que prioriza não apenas o conhecimento, mas também as competências e habilidades organizadas em diversas áreas do saber, esta exigência implica diretamente nos cursos de licenciatura e na formação de professores, pois os profissionais podem agora ensinar uma variedade de conteúdos em diferentes áreas, tanto na base curricular quanto nos itinerários formativos.

Analisando os índices estatísticos do censo escolar disponibilizado pelo INEP que apresentam dados relacionados não somente a situação dos alunos mas também dos professores nas diferentes etapas da educação básica distribuídos em oito indicadores que revelam um aspecto dos fatores que nos permitem acompanhar o desenvolvimento da educação, em alguns casos, como:

Indicador de Adequação da Formação Docente – Classifica o docente de acordo com a adequação de sua formação a cada disciplina que leciona na educação básica. [...] Indicador de Esforço Docente – Busca sintetizar aspectos do trabalho do professor que contribuem para a sobrecarga no

exercício da profissão. [...] Indicador de Regularidade do Corpo Docente – Avalia a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica em um período de cinco anos (Brasil, 2021, p. 43).

Observamos que porém o plano desconsidera a necessidade de uma formação inicial ou continuada docente como princípio fundamental no tocante à inserção de programas de inclusão digital escolar para acesso às TDICs e no alinhamento das matrizes do SAEB ao Novo Ensino Médio e a atualização do ENEM conforme as diretrizes do Novo Ensino Médio.

Entendemos como um dos principais pontos da reforma que tem colocado esta temática como um objeto de diversos estudos e críticas e inclusive gerado vários pedidos de revogação da sua implementação estejam relacionadas ao fato de que desde o início, sua organização teve como interlocutores junto ao Ministério da Educação, empresários e organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna e Fundação Itaú. Consideramos importante o registro deste cenário educacional conturbado e de futuro incerto para a educação, além disto percebe-se que a temática em questão precisa e deve ser constantemente revista, uma vez que se relaciona a uma sociedade como já descrita anteriormente inconstante e uma área das ciências humanas de grande influência.

Pois, se uma necessidade de uma forma geral, deve estar associada às potências e não as carências, ante a dinamicidade dos processos pedagógicos em questão pressupõe-se o aumento substancial destas, pois, os poucos meios identificados para sua promoção, atentam-se ao que lhe falta e não ao que se pode complementar, discutir ou ampliar principalmente no tocante a inclusão dos conteúdos relacionados às novas TIC's.

Esta reflexão nos leva a pensar como a formação inicial do professor, ou seja, aquela que o habilita a lecionar, como os cursos de licenciaturas em geral, em sua grande maioria é realizada sem o desenvolvimento de conteúdos, os quais estão lhes sendo oferecidos ou muitas vezes impostos para complementação das suas horas de docência mínima, uma vez que muitos professores tiveram números de aulas em seus conteúdos reduzidos ou modificados pelo novo currículo, pela alteração da LDB e desconsiderando a formação de professores.

Em relação aos aspectos da revisão das licenciaturas, o MEC lançou, em outubro de 2017, a Política Nacional de Formação de Professores da qual faz parte o Programa Residência Pedagógica, amplamente criticada em manifestação pública pelos pesquisadores que atuam nessa área, por várias razões que vão desde a ausência de sua discussão com as instituições formadoras e com as entidades que congregam segmentos de profissionais da educação básica, à não articulação entre a formação, valorização e desenvolvimento profissional, à não consideração dos problemas enfrentados pelos professores em sua prática cotidiana, à responsabilização dos docentes pela baixa qualidade do ensino sem atentar para as condições adversas de trabalho, à possibilidade de que a crítica aos currículos

existentes nos cursos de formação descambe para a sobrevalorização das dimensões práticas em detrimento das teóricas.

A portaria 521/2021 estabeleceu prazos para que políticas nacionais como tais como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que visa a distribuição de livros didáticos às escolas públicas, assim como as que norteiam as avaliações como o ENEM e o SAEB, fossem modificadas pelas diretrizes do Novo Ensino Médio, apresentando também um calendário para que etapas previstas como a que promoveu a ampliação da carga horária e a implementação dos itinerários formativos fossem implementadas em todas as escolas de Ensino Médio do território nacional.

Segundo este documento, o ENEM teria um novo formato já em 2024 e a prova, que atualmente é igual para todos os candidatos, passaria a ter uma etapa específica, conforme as disciplinas optativas escolhidas pelo aluno na escola. O SAEB teria então, a partir de 2025 a partir da publicação das novas matrizes de avaliação inseridas nestas últimas ações, alterações em sua estrutura e conteúdos.

Buscando contribuir para uma melhor compreensão deste novo cenário encontrado nos sistemas que ofertam o ensino médio público no Brasil, buscamos construir um percurso histórico das principais mudanças registradas em suas normativas e orientações legais, delimitadas em um período que se inicia com a implementação das atuais diretrizes nacionais da educação e se finda com a efetivação da reforma do EM, com destaques para as recorrentes alterações pelas quais esta etapa de ensino tem passado:

LDB/1996	O termo “ensino médio” voltou a nomear o que antes era chamado de 2º grau e passou a ter duração de 3 anos; além disso, foi separado oficialmente do ensino profissionalizante.
ENEM/1998	Foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como instrumento de avaliação do desempenho dos alunos dos anos finais da educação básica e das escolas.
PCNEM/1999	Definiram as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada área de conhecimento apontando para um “Novo Ensino Médio”.
ENEM/2001	Na sua quarta edição, o exame passou a ser aceito como teste válido para o acesso ao ensino superior, de modo isolado ou combinado ao vestibular tradicional.
Decreto nº 5.154/2004	Regulamentou artigos da LDB referentes à Educação Profissional, com vistas à sua integração à educação básica de nível médio e fundamental. Os estudantes passam a poder concluir a educação básica junto com o aprendizado

	de uma profissão.
2005 - Projeto Presença	Criou a plataforma Web do Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar do Programa Bolsa Família, com o objetivo de monitorar o acesso e a permanência dos alunos na escola e para otimizar o repasse de recursos públicos calculados com base no número de matrículas.
Decreto nº 5.800/2006	Iniciou a oferta do Sistema Universidade Aberta do Brasil com o objetivo de ampliar a formação de professores da educação básica e, com isso, qualificar o ensino utilizando a educação a distância para ampliar a oferta do ensino superior a um número maior de municípios.
Decreto nº 5.840/2006	Criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (Proeja) Por meio desse programa, os alunos das turmas de EJA aprendem uma profissão enquanto concluem o ensino fundamental ou médio.
Lei nº 11.494/2007	Regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006. Deste modo, toda a educação básica, da creche ao ensino médio, passou a ser beneficiada com recursos federais.
IDEB/2007	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica reúne, num só indicador, os resultados de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O indicador mede a qualidade do aprendizado nacionalmente e estabelece metas para a melhoria do ensino.
Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007	Instituiu o Programa Mais Educação com vistas a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.
Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE/2007	Esta política surge com o objetivo de reforçar as ações integradas voltadas à melhoria da educação no Brasil, em todas as suas etapas, em um prazo de 15 anos, com prioridade para a educação básica.
Lei nº 11.738/2008	Instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica
Portaria nº 971/2009	O ENEM tornou-se obrigatório para todos os estudantes do EM e adquiriu uma função sistêmica, certificadora e classificatória.
Decreto nº 971/2009	O Programa Ensino Médio Inovador surge como um apoio

ProEMI	no fortalecimento dos sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional. Este estímulo buscou colaborar com o redesenho curricular através de investimento técnico e financeiro nas escolas.
PNE/2014	<p>Meta 3: Universalizar até 2016 o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e elevar a taxa média de matrícula para o ensino médio para 85%.</p> <p>Meta 6: Oferecer educação em tempo integral (ETI) em no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica.</p> <p>Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas.</p> <p>Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; erradicar o analfabetismo absoluto; e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.</p> <p>Meta 15: Garantir, em regime de colaboração dos entes federativos, que os professores de educação básica possuam formação específica de nível superior.</p> <p>Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica e garantir formação continuada para 100%.</p> <p>Meta 17: Valorizar profissionais das redes públicas de educação básica, com equiparação do rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até 2020;</p> <p>Meta 18:Assegurar, em dois anos, planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior públicas. Para os profissionais da educação básica, adotar como referência o Piso Salarial Nacional Profissional.</p> <p>Meta 19: Assegurar, em dois anos, as condições para uma gestão democrática da educação nas escolas públicas.</p> <p>Meta 20: Ampliar o investimento em educação pública para o mínimo de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano da lei (que instituiu o PNE) e para 10% no final do decênio (2024).</p> <p>Fonte: Agência Senado</p>
BNCC/2015	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define o conjunto de aprendizagens essenciais no percurso da educação básica. Neste ano reuniram-se uma comissão de especialistas e assessores do governo no I Seminário Interinstitucional responsáveis por elaborar uma proposta de Base Curricular.Nos anos seguintes, escolas e educadores se mobilizaram para uma discussão acerca do documento e uma primeira versão foi disponibilizada. Entre 2016 e 2017, mais duas versões foram desenvolvidas pelo MEC e pelo CNE. Então, em 2017 a BNCC

	correspondente às etapas da educação infantil e ensino fundamental foi homologada pelo MEC, seguida em 2018 pela versão destinada ao ensino médio.
Portaria 1.145/2016	Foi criado o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal.
MedioTec/2016	Esta ação do Programa Pronatec, oferta vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio, de forma concomitante, para os estudantes matriculados no ensino médio regular em escolas públicas, permitindo obter duas certificações.
Lei nº 13.415/2017	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Esta normativa, chamada também de Lei da Reforma do Ensino Médio, estabeleceu uma série de mudanças na estrutura do ensino médio: ampliou o tempo mínimo do estudante na escola, definiu uma organização curricular mais flexível, com a oferta de diferentes itinerários formativos.
Decreto nº 9.204/ 2017	Lança o Programa Educação Conectada, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.
Portaria 1.570/2017.	Homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
BNCC EM/2018	Homologou-se o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, de modo que o Brasil passa a ter uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.
Compromisso Nacional pela educação básica/2019	Esta proposta do MEC em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) tem o objetivo de impulsionar a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação para jovens e adultos e tornar o Brasil referência na América Latina até 2030.

Tabela 4: Algumas das principais mudanças relacionadas ao EM desde a LDB.

Fonte: Autoria própria com base na pesquisa em arquivos públicos no período entre 1996 e 2020.

Além destes, é importante registrar que a Portaria do MEC N° 399 de 2023 instituiu uma consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio com o objetivo de abrir, apesar de tardiamente, o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas, estudantes, pesquisadores e especialistas da educação, para a coleta de subsídios que possam contribuir na tomada de decisões acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio.

Além disso, também em 2023 o plano de lei, PL 2601 encaminhou ao MEC um pedido de revogação do Novo Ensino Médio, justificado por duras críticas ao programa, tornando ainda mais eminente a necessidade de pesquisas sobre o tema. Já outra Portaria do MEC, de N° 627/2023 suspendeu os prazos em curso da Portaria nº 521/2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.

Consideramos importante ressaltar alguns destes pontos, como as questões que envolvem o atual cronograma de implementação da reforma como no que o mesmo se refere ao estabelecimento de um novo formato para o ENEM de modo que o mesmo passe a abranger os novos componentes curriculares do currículo do EM a partir de 2024; assim como a definição pela oferta de uma certificação de formação técnica e profissional que não foi adaptada às avaliações externas ou as obras do PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático, referentes ao novo ensino médio, uma vez que consideramos um ponto extremamente importante neste contexto crítico ao programa.

Outra questão que não pode ser eximida na identificação destas fragilidades da política de reforma abordada, é o entendimento de que a escassez de registros e informações sobre as mudanças e adequações implementadas em relação a formação de professores do ensino médio, principalmente para atuação nos itinerários formativos, pode ser compreendida como parte do plano.

Podemos assim afirmar que há diferentes formas de se conceituar qualidade de aprendizagem, uma delas volta-se ao princípio de que um currículo escolar, uma vez implementado sem a formação adequada dos seus docentes e o mínimo de condições adequadas à realização do planejamento das ações pedagógicas, que já chegam às escolas definidas em modelos pré-estabelecidos, seja qual for seu objetivo, não demonstra qualquer possibilidade de êxito.

[Neste aspecto constatamos que muitas da estratégia de implantação do novo currículo ainda estão sendo debatidos entre as equipes envolvidas como o Banco Mundial, o MEC e as SEEs, sob a direção da Coordenação Geral do Ensino Médio (COGEM) responsável por apoiar a execução, monitoramento e avaliação do Projeto dentro do MEC. De acordo com a Unidade de Gerenciamento de Projetos (UGP), os membros da equipe da UGP têm a função, dentre outras, de monitorar seus progressos e propor medidas de correção, conforme a necessidade.

A SEE MG, apesar de insistir em seus discursos que a inovação em busca por qualidade de ensino seria o alvo das mudanças propostas, têm reconhecido a necessidade de se buscar soluções aos problemas identificados, principalmente em relação ao uso das tecnologias e ferramentas educacionais, a diminuição da carga horária dos conteúdos voltados a BNCC e a questão da escolha de itinerários formativos pelos estudantes. Porém, a secretaria tem veiculado informações de modo que seja transmitida uma falsa ideia de que tudo esteja bem na implantação do programa desconsiderando que, basicamente ao propor o uso de ferramentas e recursos como webinários, encontros virtuais síncronos e assíncronos, ou seja, comunicações de forma simultânea e rápidas como as chamadas de vídeo, ou mais lentas como o uso de e-mails, nos processos de ensino e aprendizagem e de formação docente faz-se com que seja necessários antes, a garantia de equipamentos e destreza para acesso a aplicativos outras ferramentas, tanto por parte dos gestores, técnicos e professores quanto pelos estudantes.

Talvez este seja um dos aspectos mais conflituoso nesse contexto o qual procuramos abordar, pois para que se possa estabelecer a demanda de formação tanto discente quanto docente é preciso conhecer de antemão quais as competências digitais, os envolvidos nestes processos de ensino e aprendizagem possuíam antes da implementação do programa. Há ainda que se reconhecer as disparidades nas possibilidades, direitos e capacidades de acesso a estas habilidades digitais, antes de se instituir ações educativas com o uso de tecnologias educacionais, como por exemplo um mapeamento das condições efetivas para que alunos e professores possam ter condições de interagir no ambiente virtual, com um plano estratégico elaborado de acordo com a realidade tecnológica dos sujeitos envolvidos.

Neste sentido, segundo Pretto (2011), não basta introduzir na escola o vídeo, televisão, computador ou mesmo todos os recursos multimidiáticos para fazer uma nova educação, uma vez que, essa presença, por si só, não garante essa nova escola ou educação. Concordamos com esta afirmação no sentido de compreender que neste processo, para uma efetiva inclusão digital no Brasil, torna-se imprescindível maiores investimentos na formação do professor para que o uso das tecnologias na educação tenha sucesso e que os projetos e programas de inclusão digital sejam assim favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse quadro, a gestão estatal-empresarial da educação, a um só tempo, “tutela a formação da juventude trabalhadora e estabelece os critérios para a reorganização da divisão e das relações de trabalho” (Catini, 2019, p. 7). Esta intencionalidade demonstradas nas interferências do setor empresarial no âmbito educacional nos parece ter como objetivo, principalmente um futuro onde os sujeitos estejam aptos a exercer o trabalho precarizado, flexibilizado e exaurido de direitos o que muito beneficiaria a gestão empresarial, uma vez que o modelo imposto aos sistemas de ensino sem condições para implementá-lo de forma efetiva acabam se tornando um meio de disciplinamento dos

estudantes para uma formação para o trabalho nestes moldes. Estes interesses podem ser melhor compreendidos quando analisamos os dados divulgados pelo Censo Escolar/INEP acerca do quantitativo de matrículas dos alunos da educação básica de acordo com o tipo de rede de ensino. Estas informações registram um aumento de cerca de 714 mil matrículas nas 178,3 mil escolas de educação básica do Brasil em 2022, em comparação ao ano de 2021. Essa elevação relaciona-se sobretudo a expansão de 10,6% nas matrículas da rede privada, que passou de 8,1 milhões em 2021 para 9 milhões em 2022, como podemos observar no gráfico que aponta a variação do quantitativo de matrículas na Educação Básica de acordo com a rede de ensino no período entre 2018 e 2022 de acordo com o censo escolar do IBGE (Brasil, 2022):

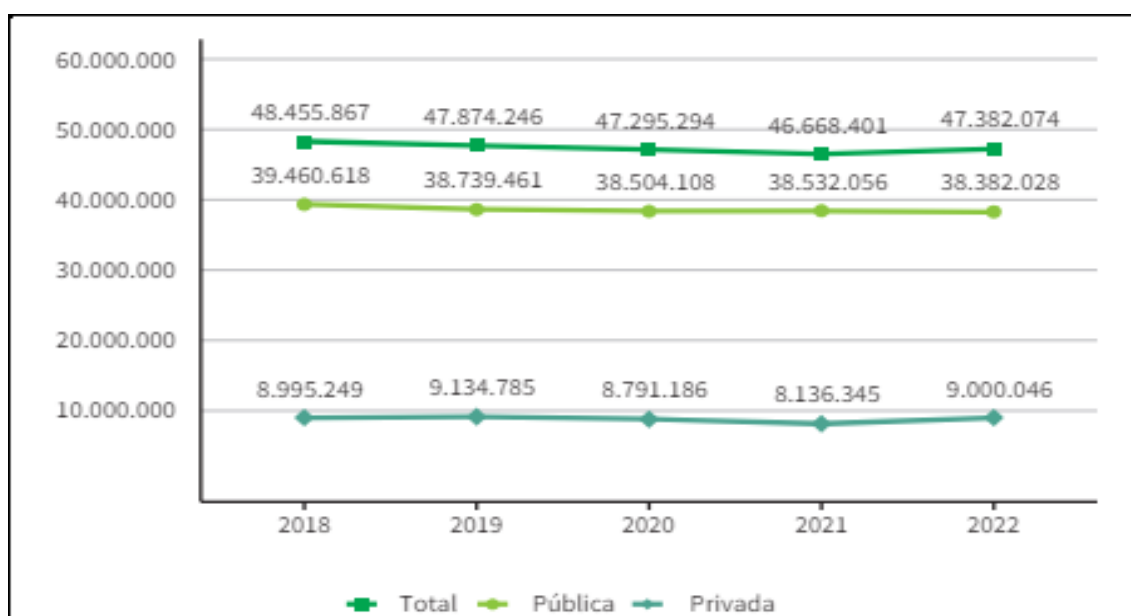


Gráfico 9: Painel de acompanhamento: Meta 18; indicador 1, referente a apoiar, técnica e financeiramente, a gestão escolar, mediante transferência direta de recursos financeiros à escola.

Fonte: PEE/MG, 2018.

É preciso, portanto, eliminar a barreira da burocratização da escola, assim como da ação pedagógica como meio de se alcançar resultados desejados pela gestão escolar pois estas ações vem desvalorizando os serviços ofertados pelos setores públicos contribuindo com a diminuição das matrículas nas redes públicas o que consequentemente favorece com os Estados uma vez que diminuem a necessidade de investimentos dos neste setor e ao mesmo tempo favorecem as redes privadas.

Neste sentido as fundações e institutos empresariais do setor privado demonstram também um alinhamento na tentativa de aproximar cada vez mais o trabalho docente dos modos de trabalhos e serviços precarizados. Esta tendência em nosso entendimento corrobora com a intenção de uma terceirização do trabalho educativo e da privatização da gestão das escolas e sistemas de ensino,

afirmação esta que justifica-se pela constatação de que estas novas políticas educacionais da educação básica tem se caracterizado pela redução da estabilidade no trabalho e desenvolvimento profissional docente, pois os novos componentes curriculares sofrem alterações constantes de acordo com as escolhas dos itinerários feitas pelos alunos, seus professores não têm a oportunidade de se tornarem efetivos pois estes cargos não são ofertados nos concursos públicos. A pedagogia da resistência, termo que diz respeito ao conjunto de estratégias das pedagogias contra-hegemônicas realizadas pelos movimentos populares e sindicais na busca de se contrapor às medidas neoliberais e conservadoras deste tempo, somam-se às lutas populares de nosso tempo contra a expansão neoliberal e a perseguição ideológica. O direito à educação no Brasil não é assegurado a todos (Cássio, 2019).

Utilizando como exemplo a participação do Instituto Unibanco, que conseguiu implantar seu programa Jovem de Futuro para melhor compreendermos o poder de influência de atores empresariais junto ao MEC pela universalização do ensino médio em tempo integral, com a ampliação da carga horária do ensino médio e a organização do currículo em áreas de conhecimento, a adoção de opções formativas a critério dos alunos complementares aos conteúdos da BNCC do EM, e ainda pela obrigatoriedade da realização do ENEM. As principais divergências incidiam sobre o caráter compulsório do ensino médio em tempo integral, num país em que a concomitância entre escola e trabalho é uma realidade entre os jovens; a escolha de áreas de ênfase na formação do aluno, retrocedendo a uma formação fragmentada que comprometeria a formação geral para todos; a transformação da formação profissional em uma área de ênfase, minimizando a sua importância e desconsiderando o modelo de ensino médio integrado já praticado na rede federal e em algumas redes estaduais.

Nessa direção, o enfrentamento aos processos de privatização da educação, globalmente verificados, exige contraposições em âmbito global. Entretanto, essas contraposições se materializam na produção de evidências empíricas localmente produzidas e produção de respostas a políticas e programas localmente implantados. Colaborar com a produção dessas evidências é o que se pretendeu, em última instância, com este artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primeiros movimentos em direção a implementação destas mudanças o Governo Federal já deixava claro sua intenção em induzir os currículos escolares desta etapa da educação básica a profundas mudanças, principalmente, justificadas pela ideia de flexibilização como meio de se assegurar a inovação. É interessante observar que também desde o princípio, já se evidenciava que as alterações nas legislações da educação no Brasil tinham como foco a criação do EMTI e que, esta ação implicaria na necessidade de ações de fortalecimento da gestão democrática nas escolas e de políticas para a formação de professores e trabalhadores da educação.

Este fato pode ser constatado ao longo da pesquisa principalmente através das análises realizadas a partir das referências documentais utilizadas, como as disponibilizadas pelo próprio conselho do MEC que demonstra em vários momentos, ter consciência sobre a existência de um certo distanciamento ou inadequação das formações iniciais dos professores as quais não capacitam os licenciados para esta nova forma de organização curricular. Este fato corrobora ao entendimento de que dentre todos os problemas identificados, não há como defender qualquer meio de revisão de um programa que, desde o início tinha claro a medida em que seu sucesso dependia de mudanças em diversos aspectos da formação docente, e mesmo assim, nenhuma alteração foi proposta neste sentido, ou mesmo uma intenção ínfima em colocá-la em prática pode ser registrada.

Ao abordarmos a questão das novas demandas de formação docente para o trabalho tanto com os componentes da BNCC quanto dos itinerários, dentre os quais há a oferta de formação para o mundo do trabalho com um componente curricular voltado especialmente para o ensino de tecnologia e inovação, percebemos que no mínimo, os professores para lecionarem nesta nova unidade curricular precisam de uma licenciatura em algum componente da área assim como um mínimo de infraestrutura pois a realidade nos mostra que em inúmeros casos os professores de outros componentes acabam sendo conduzidos a escolha deste componente sem o mínimo de instrução, espaços e materiais adequados para o exercício de seu trabalho. O ideal seria que, assim como no caso do ensino técnico, a exemplo dos Institutos Federais nos quais os docentes considerados aptos a lecionar são prioritariamente aqueles licenciados em Educação Profissional e Tecnológica, o mesmo ocorresse no ensino médio de modo que fossem priorizados professores das respectivas áreas de conhecimento.

Neste sentido entendemos que no cenário contemporâneo da educação básica não cabem mais discussões em relação ao persistente dualismo entre ensino propedêutico e profissionalizante, bem como das dicotomias entre humanismo e tecnologia ou entre formação teórica e prática/técnica, uma vez que o espaço escolar hoje, em si implica na articulação destas dimensões que apesar de

polarizadas, ao mesmo tempo necessariamente se convergem quando, por exemplo, nos voltamos a conceitos como ciência, trabalho e tecnologia.

Neste sentido, passamos a compreender melhor a imposição de um novo currículo escolar elaborado de forma a possibilitar uma formação flexível aos estudantes do ensino médio, como uma proposta diretamente relacionada ao conceito de acumulação flexível utilizada pelo mercado econômico, no qual importa menos a qualificação que as competências. Tais relações evidenciam as ideias meritocratas e a imposição neoliberal da esfera privada sobre a pública e se alinham ao rompimento do debate democrático sobre políticas públicas em educação.

De modo geral, o material bibliográfico e documental selecionado apontam um caráter burguês na reforma do ensino médio e afirmam que a mesma não será capaz de solucionar os problemas desta etapa da educação básica mas, pelo contrário, tem ampliado o cenário de desigualdades pois além de um grande número de jovens vítimas do analfabetismo funcional, ainda acrescenta-se a esta perspectiva dados relacionados ao surgimento da exclusão digital que amplia as desigualdades, uma vez que os perigos e a insegurança frente ao uso de recursos e aparelhos eletrônicos surge como um dos motivos que também levam jovens e adolescentes a não permanecerem nas escolas e instituições de ensino.

Assim, mostra-se indicada uma revisão do programa, principalmente, no que se refere a pontos relacionados à oferta aos itinerários formativos, a diminuição da carga horária dos componentes da BNCC, e a falta de consideração das diferentes realidades dos educandos o que inclui aqueles do ensino noturno, da EJA e da Educação Especial, assim como do papel desta etapa da educação na promoção do acesso ao ensino superior, o que evitaria a revogação ou completo abandono desta política reformista. Algumas práticas que podem contribuir para evitar a evasão destes alunos é a reavaliação desta proposta pedagógica, o emprego de ações e investimentos que possam contribuir com o estudo efetivo das tecnologias e da inovação, o investimento em capacitação docente, a valorização de projetos interdisciplinares, a redução do número de alunos por turma e a ampliação e aperfeiçoamento de políticas de acompanhamento dos alunos em situação de vulnerabilidade social.

Observamos também que desde a instituição das DCN-EM em 2018, que tornaram possível a oferta dos Itinerários Formativos, já se afirmava que as mudanças no EM somente se fariam viáveis mediante a verificação das possibilidades de cada município ou instituição, de implementar suas propostas em termos de gestão, infraestrutura, equipamentos e profissionais disponíveis. Desde então também, já pudemos verificar na adoção de mecanismos que favorecessem a abertura para a privatização da educação brasileira, como a definição por parcerias público-privadas, uma certa intencionalidade na implementação do ensino através da EAD. Este fato pode ser compreendido como uma perspectiva futura a estas mudanças uma vez que desde a implementação das mudanças alguns

dos novos componentes curriculares como algumas disciplinas eletivas podem ser realizadas pelos estudantes de forma remota.

Deste modo, a partir de uma abordagem que nos remete a uma problematização dos modos de produção capitalista para que possamos compreender o desenvolvimento histórico do ser humano mediante, no caso, as mudanças instituídas pela Lei nº 13.415/2017, entendemos que mesmo reconhecendo a função da educação escolar de promover a socialização de conhecimentos complexos que precisam ser compreendidos de acordo com os signos e significados culturais das sociedades nas quais se inserem, esses conhecimentos proporcionam e demandam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da capacidade de socialização dos indivíduos envolvidos.

Além disso, para que essa apropriação ocorra é necessário que os professores dominem esses conhecimentos, seus signos, linguagens, modos e pedagogia, para que possam ensiná-los. É necessário também uma revisão desta atribuição de um papel aos alunos que os coloca como definidores dos seus percursos formativos, e ainda os obriga a escolha de um foco para desenvolvimento de competências e habilidades que os conduzem a participar de uma formação com objetivos de fomentar uma demanda que escancara a falta de organização do setor produtivo do mercado de trabalho. Ou seja, representam mais retrocessos para a educação da classe trabalhadora, e reforçam a dualidade estrutural já existente, além de provocar o empobrecimento de conteúdo desta etapa do ensino.

Desse modo, a ampliação da carga horária e as alterações no currículo interferem diretamente na relação ensino-aprendizagem de modo que podem descaracterizar a função social desta etapa da educação básica uma vez que as inovações no currículo, sem mudanças também nas políticas de financiamento das escolas públicas, sobretudo no sentido de ampliar a sua capacidade de contratar e formar e remunerar adequadamente sua equipe, sem política de financiamento, é muito possível que provoque uma extinção da obrigação da União com o financiamento da Educação Básica, fazendo com que a mesma se torne responsável apenas por uma complementação de recursos nos casos em que os Estados não alcancem o mínimo estabelecido de gasto por matrículas.

Em relação à questão do financiamento é importante destacar que, mesmo a partir da criação do FUNDEB, que sem dúvidas constitui-se como um importante avanço para a Educação Escolar Pública em geral, seus recursos não são suficientes. A situação das escolas públicas brasileiras é historicamente de precariedade e assim continua sendo, acima de tudo devido às medidas de barateamento do custo por aluno e da desvalorização dos educadores sob a forma da falta de garantias em relação ao piso salarial e aos planos de carreira. Esta precariedade histórica também se repete quando analisamos os dados referentes aos investimentos na educação básica pública no Brasil. Desta forma podemos afirmar que aumentar a carga horária do Ensino Médio sem políticas de financiamento e sem a verificação das demandas específicas dos estudantes inclusive daqueles que também são

trabalhadores, assim como das novas demandas para um trabalho docente com qualidade, tem feito com que essa precariedade se torne ainda mais evidente e grave.

Considerando-se que os sistemas de ensino podem ofertar quantos e quais arranjos curriculares forem selecionados pelos alunos, entendemos que este fato pode afastar as escolas públicas de sua razão de ser, pois ficam reduzidas a um mínimo, as condições de se fazer justiça social e de se diminuir as desigualdades sociais no Ensino Médio. Assim, escolas com mais recursos financeiros poderão dispor de uma gama interessante de arranjos curriculares que contemplem conteúdos escolares, ministrados por professores muitas vezes com melhores qualificações, espaços com infraestrutura e materiais que facilitam estes processos. Enquanto isto as escolas que não podem contar com este aparato, e possivelmente terá os mesmos professores e recursos de antes, também não poderão alterá-los, a única saída para estas escolas tem sido ofertar arranjos curriculares que caibam no seu limitado orçamento.

Portanto, de um modo geral consideramos a criação destas novas unidades curriculares nomeadas itinerários formativos, como uma proposta que contraria a Constituição Federal na medida em que não asseguram o direito à igualdade de condições para acesso e permanência de todos nos espaços escolares, assim como a padrões mínimos de qualidade no ensino. Outro ponto que compreendemos como anticonstitucional é a questão da escassez de ações em prol da valorização dos profissionais da educação, uma vez que há garantias na forma da lei, de políticas que estabeleça, por exemplo, seus planos de carreira e o direito de ingresso aos serviços públicos por meio de concursos públicos. Enquanto isto verificamos inúmeras contradições neste sentido, como a viabilização de ações que permitem a contratação de profissionais com notório saber, graduados não licenciados e ainda o aumento considerável de servidores com vínculos empregatícios por contratos temporários.

Em relação a capacitação dos professores para o desempenho dos novos papéis que lhes foram atribuídos mediante as novas demandas proporcionadas pela reforma, como o ensino de tecnologia e inovação, consideramos que se trata de um tema de extrema relevância e que portanto, não pretendemos exaurir em nossos estudos. Ademais, mediante a compreensão de que universalizar a educação e o acesso ao conhecimento é universalizar o trabalho e garantir o acesso às transformações sociais de forma igualitária, podemos afirmar que o material bibliográfico selecionado nos aponta um caráter burguês na reforma do ensino médio e que a mesma não tem sido nem será capaz de solucionar os problemas desta etapa da educação básica, mas, pelo contrário, tem ampliado o cenário das desigualdades sociais em favorecimento dos interesses de um mercado de trabalho em crise.

Portanto, esta pesquisa busca desempenhar um papel de registro e crítica no aspecto da forma como as mudanças instituídas no EM tratam de uma verdadeira abertura da educação básica no Brasil para a privatização do setor, maquiada por um discurso sobre melhorias na qualidade do ensino.

Procuramos, deste modo, identificar as medidas em que essa intenção vem se intensificando pela mercantilização do ensino através de parcerias público-privada que acabam subordinando, direta ou indiretamente, a educação básica e conseqüentemente o trabalho docente aos interesses de corporações e organizações a ela associadas, sobretudo com fins de lucro.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAV, Miriam.; AVANCINI, Marta Franco. Educação e Incivilidade. **Construir notícias**, Matérias especiais, ano 4, ed. 17, julho/agosto 2004. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/educacao-e-incivilidade/>. Acesso em: 02 mar. 2024.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2wik1Zn>. Acesso em: 01 mai. 2024.

ADRIÃO, Theresa.; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. **Educ Soc**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-67, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VDVf7j7jZbdj8X4cz7Pyy4R/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

AFONSO, Anthony Mateus Magalhães.; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. KARL MARX: Educação Tecnológica/Politécnica e a atualidade das suas reflexões. **Plurais Revista Multidisciplinar**, [s. l.], v. 4., n. 3., p. 170-185, mai. 2020. DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2019.v4.n3.170-185>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/7787>. Acesso em: 05 mai. 2024.

ALVES. Paula Trajano de Araújo.; SILVA, Solonildo Almeida; JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 17, n. 39, p. 137-155, mai./ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v17i39.45994>. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/view/45994>. Acesso em: 07 fev. 2024.

ANDRADE, Antonio Lindomar Rodrigues.; MONTEIRO, Aldayr de Oliveira, JUCÁ, Sandro César Silveira.; SILVA, Solonildo Almeida da. A Reforma do ensino médio e a formação da classe trabalhadora no contexto da crise do capital. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 8, n. 10, e 468101418, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i10.1418. 2019. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1418/1126> Acesso em: 21 out. 2022.

ANTUNES, Ricardo (org.) **Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais**. São Paulo, Boitempo, 2023.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Capit%C3%B3lio/Downloads/1432-Texto%20do%20Artigo-3770-1-10-20140130.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Relatório No.: 121673-BR**. Documento de Avaliação de Programa Empréstimo à República Federativa do Brasil para apoio a Reforma do Ensino Médio. Brasil, 20 nov. 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_1.1.2.BrazilPADMECvsportugus.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.

BARROSO, Luís Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades**. 6. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BARROS, Daniel Feitosa.; COSTA, Marta Gomes da. Prática Educativa em Ambientes Escolares e Não-Escolares: Atribuições Profissionais do Pedagogo Social, Empresarial e Hospitalar. IN: **IV FIPED Fórum Internacional de Pedagogia**, Paraíba: Realize Editora, p.1-15, 2012. Disponível em:

file:///C:/Users/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Capit%C3%B3lio/Downloads/ffb3242d2cb119a42762b32d8515e124_94%20(1).pdf. Acesso em: 09 mar. 2024.

BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO (BIRD). **Manual Operativo Projeto De Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio**. Projeto P163868. Acordo De Empréstimo 8812-BR E 8813-BR. Brasil, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/2022_Manual_Operativo_MEC_PforR2.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Portaria Nº 109, de 27 de maio de 2009**. Estabelece a sistemática para a realização do exame nacional do ensino médio no exercício de 2009 (Enem/2009). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2009. Diário Oficial da União. Disponível em: Acesso em: 28 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP) **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Linha de base**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. MP 746/2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4911141&disposition=inline>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961– Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, [2017]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP) **Resumo Técnico: Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [2017]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018**. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso

eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico censo escolar da educação básica 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório de resultados do SAEB 2021**. Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino médio integrado à educação profissional**. Boletim 07. Secretaria de Educação a distância. MEC/SEED/TV escola. Ed. Salto para o futuro. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.415/2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 35, Brasília, DF, p. 1-3, 2017. Disponível em:
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 3/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 4/2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), nos termos do artigo 35 da LDB. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Documento homologado pela Portaria nº 1.570. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB 2017**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 3 de setembro de 2018. Disponível

em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/planilhas_para_download/2017/IDEB2017_APRESENTACAO_final.pdf. Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) Conselho Deliberativo. **Resolução N° 21, de 14 de novembro de 2018.**

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/217749830/dou-secao-1-16-11-2018-pg-52>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Relatório do 4o Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022.** Brasília, DF: Ministério da Educação.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 07 fev. 2024.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p. 7-16.

BOURDIEU, Pierre. Espaço Social e Espaço Simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** 9 ed. Campinas: Papirus Editora, 1998. p. 13-28.

CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** A Era da Informação: economia, sociedade e cultura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CATTANI, Antonio David. Riqueza e Desigualdades. **Caderno CRH**, Salvador, v. 22, n. 57, p. 547-561, set./dez. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/XbtBzR7pL8knZB9V49Fv3zK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** São Paulo:

Boitempo, 2019, p. 33-39. Disponível em: <https://seperj.org.br/wp-content/uploads/2022/06/Educac%CC%A7a%CC%83o-e-empendedorismo-da-ba%CC%81rbarie.-Carolina-Catini.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 42, n. 1, p. 245-58, jan./mar. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bfgGBY7PNds/?lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2024.

COUTINHO, Clara.; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14854>. Acesso em: 09 jan. 2024.

D3E. **Escolas Charter e Vouchers. O que dizem as evidências sobre subsídios públicos para entidades privadas em educação?** 2022. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/sintese_2203_charter_vouchers.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

DUARTE, Elaine Cristina Melo.; JACOMELI, Mara Regina Martins. Educação Integral na Perspectiva Histórico-Crítica: Para além da ampliação do Tempo Escolar. **Educação: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 27, n. 56, p. 562-574, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n56.p562-574>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11955>. Acesso em: 09 jan. 2024.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi.; SILVA, Monica Ribeiro. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017179021>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/88zn9TyCkLVg9xCY8ghshCq/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, mai./ago., 2018. DOI: [10.5935/0103-4014.20180028](https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2024.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. Universidade de Coimbra: Annablume, 2012.

FOFANO, Debora Klippel.; RECH, Hildemar Luiz. Ideologia e Educação na Perspectiva De Louis Althusser. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 1-18, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698232216>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37395>. Acesso em: 07 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. Disponível em: <https://finpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 08 fev. 2024.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. 6 ed., v. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, e58, p. 1-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644434731>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731>. Acesso em: 08 fev. 2024.

HORN, Geraldo Balduino.; MACHADO, Alexsander. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 12, n. 24, p. 1-22, nov. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v12i0.61057>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/61057>. Acesso em: 08 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD): microdados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: Acesso em: 19 abr. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/rendimento-despesa-e-consumo/19898-suplementos-pnad3.html?edicao=10527&t=microdados>. Acesso em: 19 abr. 2023.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **Dos Estudos Sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2004.303166>. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1596928>. Acesso em: 20 jan. 2024.

KALIL, Renan Bernardi. “O Direito do Trabalho e o Capitalismo de Plataforma”. In: KALI, Renan Bernardi. **A Regulação do Trabalho via Plataformas Digitais**. São Paulo: Blucher, 2020. p. 171-202. DOI: 10.5151/9786555500295-05. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/05-22298>. Acesso em: 26 mai. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas: Editora Papirus, 2012.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos De Pesquisa**, [s. l.], v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?lang=pt>. Acesso em: 22 mai. 2024.

KRAWCZYK, Nora.; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 22 mai. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática e Docência: formação e trabalho de professores da educação básica. In: CRUZ, Giseli Barreto. (org.). **Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões**. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2014. p. 77-110.

LIMA, Marcel.; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, e230058, p. 1-25, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

LIMA, Carla da Conceição.; RAMOS, Maria Elizabete Neves.; OLIVEIRA, André Luiz Regis de. Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o REANP em Minas Gerais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e78237, p. 1-21, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.78237>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VRLQXGLcfr3hz8HckkzdBjf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 41, p. 347-366, 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639914>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639914>. Acesso em: 15 fev. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 7 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 259-281, jan. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5380/rinc.v4i1.50289>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rinc/a/wJb3fZFMmZh65KfmrcWkDrp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MARX, Karl. **O Capital – Livro primeiro**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATTOS, Fernando Augusto Mansor.; CHAGAS, Gleison José do Nascimento. Desafios para a inclusão digital no Brasil. **Revista Perspectivas da Ciência da Informação**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 67-94, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-99362008000100006>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/23536/19000>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MENDONÇA, Samuel.; FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. **Revista de Educação - Puc**, Campinas, v. 25, p. 1-15,

2020. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4626>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4626>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editora, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 104 de 14 de julho de 2000**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação, 2000. Disponível em: <https://simave2018.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-104-DE-14-DE-JULHO-DE-2000.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: Ensino Médio**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação, 2018. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 27 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação –PEE –para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/23197/2018/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.657, de 12 de novembro de 2021**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação, 2021. Disponível em: <https://simadefacil.blogspot.com/2021/11/resolucao-see-n-46572021-de-12-de.html#:~:text=NOVEMBRO%20DE%202021.-,RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%2F2021%2C%20DE%2012%20DE%20NOVEMBRO%20DE,de%20En sino%20de%20Minas%20Gerais>. Acesso em: 11 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.692 de 29 de dezembro de 2021**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação, 2021. Disponível em: <https://sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2022/01/4692-21-r-Public.-30-12-21-1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.789 de 30 de novembro de 2022**. Altera a Resolução SEE nº 4.777, de 13 de setembro de 2022. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação, 2022. Disponível em: <https://sindespemg.com.br/wp-content/uploads/2023/02/RESOLU%C3%87%C3%83O-SEE-No-4.789-DE-11-DE-NOVEMBRO-DE-2022.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Implementação do novo ensino médio - Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIMG.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno Pedagógico. Itinerário Formativo**. Orientações para o 1o ano. Novo Ensino Médio. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1bnLZML8ITw7vgscjibdtA07XcUeeUeHQ/view>. Acesso em: 11 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação das Formações. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. Trilha Formativa:**

Tecnologia e Inovação. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1x_JFtCvQC6Lt402OLigoX4TC4PcD1GhQ/view. Acesso em: 27 mai. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório Anual sobre a situação do estado no atingimento das metas previstas no Plano Estadual de Educação (PEE).** Resposta ao Anexo do Ofício 19994. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/RELATORIO-ANUAL-METAS-PEE-1-1.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2024.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, p. 73-83, abr./jun. 1990. Disponível em: [file:///C:/Users/Ana%20Carolina/Downloads/2097-Texto%20do%20artigo-2067-1-10-20190822%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Carolina/Downloads/2097-Texto%20do%20artigo-2067-1-10-20190822%20(1).pdf). Acesso em: 17 mar. 2024.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, São Paulo, v. 2, n. 23, p. 4-30, 2007. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 17 mar. 2024.

MUSSET, Pauline. School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and Literature Review. **Organisation for Economic Co-operation and Development**, Paris, Education Working Paper n. 66, p. 1-51, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1787/19939019>. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/school-choice-and-equity_5k9fq23507vc-en. Acesso em: 19 mar. 2024.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins.; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0133301-73302002000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2024.

OLIVEIRA, Rachel Cecília de. Pensar por imagens: Vilém Flusser e a construção do pensamento na atualidade. **Revista Sísifo**, Feira de Santana, v. 1, n. 8, p. 51-60, 2018. Disponível em: <https://www.revistasisifo.com/2018/11/pensar-por-imagens-vilem-flusser-e.html>. Acesso em: 17 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Futuro do trabalho no Brasil: Perspectivas e diálogos tripartites.** Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.ilo.org/pt-pt/publications/futuro-do-trabalho-no-brasil-perspectivas-e-dialogos-tripartites>. Acesso em: 21 jan. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **“Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão escolar e sobre o papel da escola básica”.** São Paulo: USP, 1998.

PASQUINI, Nilton Cesar. Revoluções Industriais: uma abordagem conceitual. **Revista Tecnológica da Fatec Americana**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 29-44, ago. 2020. DOI: 10.47283/244670492020080129. Disponível em:

<https://www.fatec.edu.br/revista/index.php/RTecFatecAM/article/view/235>. Acesso em: 22 fev. 2024.

PASSOS, Marize Lyra Silva. **Da Educação 1.0 a Educação 4.0: os caminhos da educação e as novas possibilidades**. Página Marize Passos, 30 ago. 2019. Disponível em: <https://www.marizepassos.com/post/educa%C3%A7%C3%A3o-1-0-a-educa%C3%A7%C3%A3o-4-0-os-caminhos-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-as-novas-possibilidades-para-a-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 30 ago. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal.; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584/658>. Acesso em: 14 mai. 2024.

PIRES, Maria Monieli de Souza. **Trabalho docente e desvalorização do profissional da educação no Brasil**. 2021. Monografia (Curso de Pedagogia) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, PUC Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1768/1/MARLA%20GRAVA%2087%20REPOSIT%20RIO.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.3042>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042>. Acesso em: 23 jan. 2024.

PROENZA, Francisco. E-Para Todos. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu.; CASSINO, João. **Software Livre e Inclusão Digital**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003. p. 17-47.

RICCI, Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag. **A formação do professor e o ensino de história. Espaços e dimensões de práticas educativas** (Belo Horizonte, 1980/2003). 2003. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. DOI: 10.11606/T.8.2004.tde-12032004-170729. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-12032004-170729/pt-br.php>. Acesso em: 09 jan. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paula.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SARDENBERG, Ronaldo Mota. O Brasil e a Sociedade da Informação. **Rede Nacional de Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, 10 abr. 2002. Disponível em: <https://memoria.rnp.br/noticias/imprensa/2002/not-imp-020410.html>. Acesso em: 09 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Brasília**, [s. l.], v. 9, n. 17, p. 367-379, jul.-dez, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.586>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **O golpe no ensino médio em três atos que se completam**. In: AZEVEDO, Jonas Clóvis de.; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universidade Metodista IPA, 2018. p. 41-54.

SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira. A qualidade do ensino público e a privatização via Programa Mais Educação. **Educação: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 25, n. 50, p. 490-503, 2015. DOI: 10.18675/1981-8106. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9057>. Acesso em: 24 jun. 2023.

TAKAHASHI, Tadao (org.). **Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <https://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/434/1/Livro%20Verde.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Editora Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Portal**. 2021. Disponível em: <http://gesta.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Políticas-Publicas-para-reducao-do-abandono-e-evasao-escolar-de-jovens.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 51-66, jan. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Pnbfm3MVRVR4LvYyhjJwsRr/#>. Acesso em: 12 mar. 2024.

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à qualidade na educação básica: teoria e crítica**. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.