


A participação dos professores na reforma do Ensino Médio

Teachers' participation in High School reform

Participación de los docentes en la reforma de la Escuela Secundaria

Ramon de Oliveira¹

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16478>

Resumo: Objetiva-se explicitar que a secundarização do pensado pelos professores em relação aos problemas, debilidades e estratégias visando pôr em funcionamento um novo ensino médio, decorre do fato da reforma imposta compor uma agenda neoconservadora para a educação pública. Como caminho metodológico debateu-se com autores que discutem a reforma do ensino médio em articulação com outros que se voltaram para o debate sobre as consequências das políticas gerencialistas para o trabalho docente. Concluiu-se que a extensa carga de trabalho que os professores têm dificulta a sua participação no debate das questões relativas à dinâmica escolar e sobre o currículo “ideal” para o ensino médio. Entende-se que se efetivamente houver interesse em promover reformas educacionais na perspectiva de pôr em funcionamento um ensino médio de qualidade referenciada, há de estabelecerem políticas que assegurem aos professores condições de trabalho adequadas e uma política salarial de valorização da carreira docente. Mas não só isso, demanda-se que aos professores seja assegurada a possibilidade de dedicação exclusiva, o que pode proporcionar maiores probabilidades da participação dos professores na definição do que deve ser um ensino médio que atenda aos interesses das juventudes e também estimulador do trabalho do professor.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Trabalho Docente. Participação. Professores.

¹ Universidade Federal de Pernambuco. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9016348910585182>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2374-2627>. Contato: ramon.oliveira@ufpe.br

Abstract: The aim is to make it clear that the secondary thinking made by teachers in relation to problems, weaknesses and strategies aimed at putting into operation a new secondary education, arises from the fact that the imposed reform forms part of a neoconservative agenda for public education. As a methodological path, there was a debate with authors who discuss the reform of secondary education in conjunction with others who focused on the debate on the consequences of managerialist policies for teaching work. It was concluded that the extensive workload that teachers have makes it difficult for them to participate in the debate on issues relating to school dynamics and the “ideal” curriculum for secondary education. It is understood that if there is an interest in promoting educational reforms with a view to putting high-quality secondary education into operation, policies must be established that ensure adequate working conditions for teachers and a salary policy that enhances the teaching career. But not only that, it is demanded that teachers be assured the possibility of exclusive dedication, which can provide greater chances of teachers' participation in defining what a secondary education should be that meets the interests of young people and also stimulates the work of teacher.

Keywords: Secondary education reform. Teaching work. Participation. Teachers.

Resumen: Se pretende dejar claro que el pensamiento secundario que hacen los docentes en relación a los problemas, debilidades y estrategias encaminadas a poner en funcionamiento una nueva educación secundaria, surge de que la reforma impuesta forma parte de una agenda neoconservadora para la educación pública. Como recorrido metodológico, se realizó un debate con autores que discuten la reforma de la educación secundaria en conjunto con otros que se centraron en el debate sobre las consecuencias de las políticas gerencialistas para el trabajo docente. Se concluyó que la extensa carga laboral que tienen los docentes les dificulta participar en el debate sobre temas relacionados con la dinámica escolar y el currículo “ideal” para la educación secundaria. Se entiende que si hay interés en impulsar reformas educativas con miras a poner en funcionamiento una educación secundaria de alta calidad, se deben establecer políticas que aseguren condiciones laborales adecuadas para los docentes y una política salarial que potencie la carrera docente. Pero no sólo eso, se exige que se asegure a los docentes la posibilidad de dedicación exclusiva, lo que puede brindar mayores posibilidades de participación docente en la definición de lo que debe ser una educación secundaria que responda a los intereses de los jóvenes y que además estimule la labor docente.

Palabras clave: Reforma de la educación secundaria. Trabajo docente. Participación. Maestros.

1 INTRODUÇÃO

As reformas educacionais no Brasil, particularmente a recente reforma do ensino médio, são retóricas que ocultam, sob um discurso modernizante e democrático, as atuais formas de exclusão dos setores mais pobres do direito a terem uma educação de qualidade social referenciada, de caráter emancipatório, ou como diz Michael Young (2007), de terem acesso ao conhecimento poderoso.

Reformas que se estruturam a partir da busca da criação de consensos em relação ao padrão de educação que deve ser posto como estruturador e assegurador de uma qualidade educacional atenta às transformações econômicas, às mudanças promovidas pelo desenvolvimento das tecnologias da informação, às novas redes e formas de sociabilidade que as juventudes estão inseridas, bem como às necessidades do mercado de trabalhos e os perfis que ele determina para os jovens poderem se inserir na vida produtiva.

Como destacaram Shiroma e Evagelista (2015, p. 323), o discurso reformista apoiado em uma lógica de resultados, articula educação de qualidade aos termos



“qualidade, excelência, eficiência, eficácia, inclusão, produtividade, transparência, responsabilização, aprendizagem, justiça, desempenho, inovação, criatividade, entre outros vocábulos”, produzindo em torno destes termos uma positividade que questioná-los é o mesmo que se colocar contrário às necessárias e inadiáveis mudanças que devem ser postas em execução.

Por outro lado, como também destacou Shiroma (2003), não se pode desprezar o quanto o uso destes termos pela retórica reformista tem efeito sedutor e encontra positividade no imaginário dos professores, pois nenhum deles quer ser considerado improdutivo, medíocre ou incompetente.

Ao mesmo tempo estas reformas, se caracterizam pelo descaso e/ou silenciamento do pensamento divergente. No caso específico da reforma do ensino médio, sua imposição via medida provisória deixava claro que os reformadores não estavam interessados em ouvir o que a sociedade, alunos e pais pensavam sobre a necessidade de reformá-lo.

Em relação aos professores o descaso não foi diferente. No entanto, a desconsideração do que pensam os professores em relação ao ensino médio foi acompanhada pelo desprezo da sua importância para que efetivamente a reforma fosse colocada em funcionamento.

Este texto objetiva explicitar que a secundarização do pensado pelos professores em relação aos problemas, debilidades e estratégias visando pôr em funcionamento um novo ensino médio, decorre do fato da reforma imposta compor uma agenda neoconservadora para a educação pública, na qual o centrar-se em políticas que valorizam os resultados de aprendizagens aferidos em exames de larga escala, o controle do trabalho do professor, o gerencialismo e a responsabilização dos professores e a intensificação da precarização do trabalho do professor, eliminam a prática de diálogos e a valorização das opiniões de sujeitos que não sejam aqueles que têm concordância e defendem estas políticas.

Desta forma, a necessária e indispensável participação dos professores na elaboração das políticas educacionais é rejeitada como forma de silenciamento do pensamento divergente. Por outro lado, entendemos que ao se efetivar a reforma do ensino médio não foram criadas as condições efetivas para os professores poderem exercer o seu trabalho em condições concretas de produzir um ensino de melhor qualidade.

O debate com autores que discutem a reforma do ensino médio em articulação com outros que se voltaram para o debate sobre a precarização e o controle do trabalho



do professor, as consequências das políticas gerencialistas para o trabalho docente e o quanto as políticas que valorizam a performatividade têm impacto no fazer docente, constitui-se como estratégia metodológica para o alcance do objetivo central deste trabalho.

2 AS REFORMAS NEOLIBERAIS E O SILENCIAMENTO DOS AGENTES ESCOLARES

O discurso reformista de viés neoliberal, pela própria impossibilidade do neoliberalismo se impor de forma democrática, silencia o pensamento divergente. Não há saída para a educação pública que não seja moldar-se aos imperativos da competitividade, da concorrência, do gerencialismo, das políticas de responsabilização etc. Nesta lógica reformista não há diálogo. Só há um sujeito que fala e que tem motivo para falar. Para os outros, os divergentes, há silenciamento.

Contrapor-se às políticas de governo organizadas em torno de vocábulos como os referidos é missão difícil; obriga-nos a discutir suas contradições, mostrando que tais metas e princípios exigem explicações dos múltiplos significados que assumem. Não se trata, portanto, de defender o oposto simplesmente, pois um discurso estruturado em torno de *slogans*, palavras com forte carga positiva, faz dos desalinhados verdadeiros “inimigos da nação”. O discurso construído com bordões é sedutor, mescla-se com o senso comum, favorecendo a formação de consensos necessários à efetividade da política. Assim, o discurso calcado em *slogans* é utilizado como tecnologia de governo, na medida em que visa emudecer os divergentes, promovendo a “gestão dos silêncios” (CARVALHO, 2009) aplicada aos oponentes do projeto hegemônico capitalista. A gestão do silêncio se espalha por todas as esferas humanas, atingindo não só o tempo de trabalho, como também o sistema de lazer e outros poros pelos quais o sujeito histórico insiste em respirar (SHIROMA; EVAGELISTA, 2015, p. 324).

Permitir a divergência é admitir que os argumentos reformistas para mudar a escola podem estar errados. O silenciamento, ainda que não seja promovido pelo uso da força física, não dispensa o uso de artimanhas e estratégias que buscam produzir o silenciamento do pensamento contrário, mas também produzir subjetividades que “impeçam” as pessoas de serem capazes de ouvir e sensibilizar-se com o pensamento divergente.

Nesta lógica de acirramento do desrespeito e de desvalorização do outro e do que ele pensa, em que “a oposição binária nós/eles domina [...] e a cultura do ‘outro’ é de recear” (APPLE, 2002a, p. 66), são os setores que já vivem em condições de desigualdades ou que sofrem práticas de discriminação e de perseguição os mais impedidos ou desconsiderados no referente a poderem expressar as suas necessidades e definir os rumos que as políticas públicas devem seguir de forma a promoverem estratégias de diminuição das desigualdades.



Importante destacar que a imposição de uma forma única de pensar não é apenas expressão de um autoritarismo, mas é a tentativa de conquistar a legitimidade para um projeto que visa assegurar ao capital e às elites conservadoras total supremacia política e econômica.

A imposição de um pensamento único e o silenciamento do pensamento divergente não corre sem que o Estado *stricto sensu* e diversos aparelhos privados de hegemonia atuem como educadores no sentido de garantir a internalização de uma nova forma de pensar, na qual fortalece-se a compreensão que não temos forma de sociabilidade superior à vivenciada no capitalismo (FUKUYAMA, 1992), bem como não há possibilidades de sucesso, de melhora do status social, se os indivíduos não atuarem como sujeitos promotores de suas trajetórias individuais.

O sucesso individual é decorrente, exclusivamente, do quanto cada um mobilizou, incorporou e pôs em prática estratégias corretas visando alcançar seus objetivos econômicos e suas realizações individuais. Da mesma forma que os reformistas utilizam termos como excelência, eficiência, eficácia, responsabilização, desempenho, inovação e, criatividade etc., para pensar o arquétipo das novas políticas educacionais, estes termos também são estruturadores e legitimadores do protótipo do indivíduo que deve ser forjado nos bancos escolares.

A subalternização da educação à lógica do mercado e a teoria do capital humano como mantras que impulsionam as reformas educativas, são também estruturadores de um novo consenso em torno da educação e da necessidade de se implantar reformas, de forma que os professores sejam cada vez mais instados a se comprometerem e responsabilizados pela efetivação do protótipo de indivíduo neoliberal e moderno.

O consentimento ativo é buscado por meio de pactos, alianças e compromissos burgueses tendo em vista produzir um amálgama de interesses comuns, intentando inviabilizar toda forma de consciência das classes subalternas. Partindo da capciosa ideia de relação direta entre escolarização e colocação no mercado de trabalho, nutriu-se um senso comum que sugere que o desemprego decorre da baixa qualidade da escola, ocultando, naturalmente, a crise estrutural do capital e suas flexíveis estratégias de acumulação. Vestígios da Teoria do Capital Humano embasam a noção de que, se o professor tivesse ensinado melhor, o aluno teria aprendido mais e seu futuro estaria assegurado. Alastra-se uma visão funcionalista dos problemas que se manifestam na escola como um sistema fechado, responsabilizando o professor por sua resolução. Nitidamente, esses problemas não têm nela nem sua origem nem sua solução. Tal forma de atribuir a origem dos problemas sociais à ineficácia escolar guarda uma intencionalidade, oferece confortável explicação para as diferenças de classe, reforçando-as (SHIROMA; EVAGELISTA, 2015, p. 330-331).

As reformas são formas dissimuladas de pôr em funcionamento estratégias de manutenção das desigualdades, de reafirmação das práticas de negação dos direitos. Como destacou Apple (2002b) para os defensores das políticas neoconservadoras “a época da igualdade acabou”.



Os defensores das políticas neoconservadoras, os reformadores empresariais, utilizam-se das mais diversas estratégias para convencer a população que as nossas classes dominantes visam, a partir da educação, tornar a sociedade mais justa, mais democrática. No entanto, na prática, não passam de mentiras que parecem verdades (GENTILI, 1996b).

O princípio por trás da democratização escolar é o seguinte: todos os alunos são iguais perante a escola. No entanto, se o princípio permanece na retórica estatal e internacional, a realidade é bem outra: os alunos pobres, os alunos vindos de minorias étnicas ou imigrantes, as crianças de bairros populares e operários, as crianças das áreas distantes e rurais, os alunos com dificuldade de aprendizagem ou de comportamento estão cada vez mais confinados a estabelecimentos que oferecem serviços educacionais de qualidade inferior (TARDIF, 2013, p. 566).

De acordo com Maurice Tardif, o discurso da igualdade, da democratização, são retóricas que objetivam ocultar as práticas de desconstrução da educação pública como direito. Nas novas ondas neoliberais, sob a perspectiva da nova gestão pública, a educação é considerada como um serviço que pode ser adquirido no mercado, desconstruindo a concepção de educação pública como um direito. A educação e outros direitos sociais são postos como bens que podem ser adquiridos no mercado

A educação passa a ser regulada pela lógica da eficácia, da eficiência, da produtividade. A qualidade das escolas e a qualidade do trabalho do professor são concebidos em função dos resultados alcançados pelos alunos nos exames de larga escala.

A intensificação do trabalho docente, a desprofissionalização dos professores, bem como a lógica tecnicista, esta última tornada hegemônica na condução das políticas educacionais e diretamente responsável pela perda da autonomia do professor; articulam-se diretamente ao movimento do capital de subordinar a educação e a formação dos estudantes aos interesses do capital.

Como destacaram Shiroma e Evangelista (2015) o que está em jogo quando se busca o controle sobre a qualidade da educação, quando se ataca a autonomia do professor, quando se busca ter o controle sobre sua ação enquanto agente formador é o quanto ele é central no tipo de cidadão e de futuro trabalhador que ele está formando. Ou seja, o que está em jogo é o quanto o trabalho docente pode ser um empecilho aos interesses do capital de formar cidadãos produtivos, seguidores e defensores da lógica do capital

O esforço ininterrupto das forças hegemônicas em monitorar os resultados não se explica pela fugaz qualidade, mas reside na natureza do que se ensina/aprende. Daí as políticas que tentam expropriar do professor o seu conhecimento, induzindo-o à observação e mera reprodução das práticas exitosas. Trata-se de uma proposição de mudança em cadeia, da formação do professor, do trabalho docente e do aluno a ser formado. É aí que as reformas



almejam chegar, na ponta do processo, o aluno – de fato, o trabalhador. É a formação desse sujeito que está em causa, para o qual a atuação do professor é estratégica e razão pela qual precisa ser desintelectualizado (SHIROMA; EVAGELISTA, 2015, p. 334).

Nesta lógica de subsunção da escola à lógica do capital, são usados argumentos desprovidos de sentidos para a melhoria da escola pública, mas aceitáveis para os que podem diretamente se beneficiar de uma configuração de projetos formativos que se estabeleçam para os jovens estudantes, os tendo apenas como cidadãos produtivos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006). Vendo estes jovens como mão de obra barata a ser utilizada em um mercado de trabalho, cada vez mais espaço de negação de direitos e de uso precarizado do trabalho juvenil. Ou como disse Carrano (2010), espaço de trabalho indecente.

Submeter o funcionamento da escola pública e os seus projetos formativos ao que é pensado e desejado pelos setores empresariais é negar o quanto a escola pública deve estar serviço de toda a sociedade. Minimizar a formação ali estabelecida a interesses de grupos específicos, norteando o projeto formativo a partir de valores que ressaltam a competição, a individualização e estabelecer que o trabalho dos professores deve pautar-se por uma lógica na qual os resultados nos exames de larga escala são estruturantes da formação escolar e do trabalho do professor, é um ataque à democracia.

Consideramos que há um forte movimento de cerceamento ao fazer docente e controle dos processos pedagógicos nas instituições educativas, seja por meio da venda de materiais didático-pedagógicos que padronizam o fazer e o pensar dos professores ou pela legislação que retira do debate educacional a discussão sobre temas inerentes a uma sociedade democrática, como pluralidade e diversidade. Nesse contexto, entendemos que a democracia é incompatível com privatização e censura, pois pressupõe a participação, a coletivização das decisões, o debate de projetos com a sociedade. Os interlocutores das reformas e dos projetos educacionais que vem sendo apresentados no período pós-golpe, têm sido o privado mercantil e os setores mais reacionários cujo objetivo é dar a direção à educação (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 430).

Como lembra Freitas (2013), o empresariado como setor importante na sociedade tem o direito de propor, discutir, defender um projeto de formação e de gestão para as escolas públicas. Ou seja, a ele deve ser garantido o direito de participar no debate sobre as políticas educacionais, pois isto já aconteceu diversas vezes (OLIVEIRA, 2005); mas isso não quer dizer que ele seja a única e inquestionável palavra a ser levada em consideração.

Não levar isso em consideração é o caminho para nos afastarmos do debate sobre a qual a boa educação para os que frequentam as escolas públicas no Brasil.

Acho que os empresários têm direito a influenciar as políticas educacionais. Mas não têm direito de fazer política só para eles, porque tem mais gente na sociedade além dos empresários. Obviamente, eles são legítimos participantes dessa política – mas não para defini-la sozinhos, porque assim não é democrático. Se colocarmos a educação nas mãos de um fragmento, de uma facção da sociedade, que são os empresários, não é democrático. Não



podemos deixar que uma facção da sociedade defina qual a política pública. Ele pode participar desse processo. Mas, além de preparar para a empresa, para a indústria, para as necessidades da indústria, existem outras necessidades do país para a sua juventude, outros objetivos que temos de garantir na formação da nossa juventude. Portanto, temos de abrir um debate muito maior do que só essa questão da implicação econômica. Temos de discutir o que entendemos por uma boa educação (FREITAS, 2012, p. 362-363).

É bom lembrar que uma das justificativas para se efetivar a reforma do ensino médio foi a necessidade de ele passar a dialogar com o setor produtivo. Tal justificativa, evidenciou mais uma vez o quanto as políticas de cunho neoliberal vêm procurando subordinar a escola pública, cada vez mais, aos preceitos e interesses empresariais e reduzi-la a um espaço de formação de mão de obra que atenda aos interesses do capital, como já havia destacado Nora Krawczyk (2009, p. 25).

Sem dúvida, na disputa de diferentes projetos educacionais para o País, o setor empresarial brasileiro vem ganhando espaço e assumindo a formação dos futuros trabalhadores como uma questão estratégica para o êxito de suas empresas, com o argumento de que os cursos não estariam respondendo adequadamente à demanda do mercado de trabalho.

A subordinação da educação aos interesses empresariais se estrutura em, pelo menos, dois sentidos. Por um lado, atende às suas demandas no referente à formação do trabalhador “ideal” para o atendimento às novas necessidades do processo de reestruturação produtiva, levando em consideração o papel que o Brasil ocupa na divisão internacional do trabalho. Por outro, mas na mesma lógica, à educação reserva-se o papel de contribuir no processo de acumulação.

Na lógica neoliberal, a educação é vista como um serviço que deve ser comercializado e deve ser regida pelas leis do mercado. Se anteriormente a educação já era mercantilizada, com a ofensiva neoliberal procura-se pôr fim aos limites entre a oferta pública da educação e os interesses dos setores privados.

O impulsionamento de parcerias público-privadas, a presença cada vez maior do terceiro setor e de ONGs na gestão e na definição das propostas formativas das redes públicas de ensino, bem como a abertura que os governos municipais, estaduais e federal vêm dando à participação dos setores empresariais na definição das políticas educacionais, configuram-se como um processo que objetiva eliminar os entraves que impedem a educação pública de também nortear-se pela lógica empresarial.

O que efetivamente configura-se como um duplo movimento de mercadorização e de radicalização da mercantilização da educação pública, como destacam Andrade e Motta (2023).

As políticas neoliberais para a educação visam tornar as escolas prestadoras de serviço. Elas devem pautar-se pela lógica da competitividade, pois só assim produzirão melhores resultados (GENTILI, 1996a). Esquecem os defensores deste receituário



neoliberal que “a ideia da concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa no ‘premiar, punir e corrigir os desvios da meta’ não é boa para a educação, simplesmente porque esta não é uma atividade concorrencial” (FREITAS, 2014, p. 1099).

Quando a educação deixa de ser um direito e passa ser vista como mercadoria, o trabalho do professor serve como agregador de valor a esta mercadoria.

Como mencionamos anteriormente, a profissionalização é um movimento político que visa aumentar a eficácia da escola e dos professores. Assim, desde os anos de 1980, não se pode isolar a profissionalização das outras grandes políticas e reformas educacionais que foram iniciadas na maioria das sociedades ocidentais. No entanto, essas extraem muito da mesma ideologia que chamamos de New Public Management (NPM). Ideologia esta que propõe uma nova concepção do papel do Estado na gestão dos serviços públicos e especialmente do sistema escolar. Ela defende a transformação da educação pública em um quase mercado escolar regido pela concorrência entre as instituições, pela sistematização da avaliação padronizada dos componentes do sistema educativo (resultados, organizações, funcionamento, funcionários, etc.), pela definição de objetivos curriculares normatizados e comparáveis, pela defesa da livre escolha dos pais, pela autonomia das instituições escolares em um ambiente institucional descentralizado. O objetivo final é integrar a educação no novo mercado educacional global, pois ela representa um potencial econômico gigantesco, uma vez que as despesas educacionais incorridas no mundo pelos Estados são estimadas em cerca de 1.800 bilhões de dólares americanos. Três quartos destas despesas são feitos nos países desenvolvidos (TARDIF, 2013, p. 564).

Há uma relação direta entre a intensificação da desvalorização dos profissionais da educação e as políticas de cunho neoliberal. Como tem sido exposto em vários trabalhos, há um movimento conjunto e simultâneo de intensificação e precarização do trabalho dos professores. Consolida-se a pressão por resultados, o atingimento de metas, a subordinação do trabalho pedagógico e das aprendizagens aos exames de larga escala, estabelecendo-se políticas de responsabilização e de exposição do trabalho do professor ao julgamento da sociedade (SILVA; SILVA, 2019; FREITAS, 2012; 2013; 2014).

Estes movimentos têm sido acompanhados de políticas que se caracterizam pela diminuição do investimento estatal na educação, no qual se toma maior expressão a desvalorização salarial dos professores, o desconhecimento da sua especialização profissional, levando a que se reduza o professor a mero repassador de informação e executor de um planejamento e estratégias estabelecidos por agentes externos à escola. Práticas que desqualificam o professor, afetam diretamente a sua autonomia, a sua identidade profissional e o proletarizam.

Contraditoriamente, esses mecanismos propostos para aumentar a “eficiência”, podem redundar não num aprimoramento mas na proletarização e desqualificação dos docentes. A proletarização resulta de certas tendências da organização do trabalho e do processo de trabalho no capitalismo como: a crescente divisão do trabalho; a separação entre as tarefas de concepção e execução, incluindo rotinização das tarefas mais qualificadas; o crescente controle sobre cada etapa do processo de trabalho, o crescente volume de trabalho e a diminuição dos níveis de habilidades (DENSMORE, 1987). A desqualificação, por sua vez, visa minar o profissionalismo subtraindo autonomia profissional, reduzindo o grau de controle sobre o trabalho que profissionais realizam, transformando-os em meros técnicos (SHIROMA, 2003, p. 76).



Diferentemente de outras profissões que gozam de maior status social, a profissão de professor tem sofrido um ataque direto das políticas neoliberais e neoconservadoras, o que termina por colocar em questão o quanto está havendo de regressividade no seu estatuto profissional? O quanto não está se regredindo o trabalho docente aos tempos em que a ação de ensinar não se configurava como uma ação reconhecidamente profissional e especializada, tal qual outros profissionais? O quanto as políticas neoliberais não estão afirmando que o trabalho dos professores é basicamente um trabalho prático, pouco especializado e pouco intelectual e, por conseguinte, desmerecedor de reconhecimento político e financeiro?

Particularmente na realidade brasileira, a escola pública sofre uma intensificação da diminuição de seu caráter já pouco emancipatório, na medida que além de já ter sua estrutura edificada a partir da sua negação como direitos aos mais pobres (ARROYO, 2015), vai paulatinamente resumindo-se a um ingrediente básico para a formação de trabalhadores que possam adequar-se de forma precária e subserviente à lógica do capital, a qual hodiernamente nega os direitos sociais, silencia o pensamento divergente e aprofunda todas as formas de exclusão.

Como também destaca Libâneo (2012), a educação pública no Brasil muito influenciada pelas determinações das agências internacionais de financiamento, particularmente o Banco Mundial, vem promovendo um projeto formativo para os estudantes das escolas públicas, cada vez mais caracterizado pelo asseguramento das aprendizagens minimamente necessárias ao suprimento de suas necessidades básicas. Sob um discurso que a escola de caráter tradicional tem se mostrado ineficiente para assegurar as aprendizagens adequadas para um período marcado por transformações profundas nas esferas políticas, econômicas e culturais, questiona-se o caráter acentuadamente livresco e descontextualizado da educação pública e promove-se o asseguramento das aprendizagens básicas para o convívio em um novo contexto societal e próprio de cada aluno. Alunos pobres, contextos pobres, formação empobrecida.

Como a marca da história da nossa educação pública é a negação do conhecimento historicamente produzido, reafirma-se pelo discurso das aprendizagens necessárias a sonegação de uma formação ampla, universal, de caráter científico. As aprendizagens básicas se convertem em apropriação de conteúdos mínimos. Reafirma-se a lógica da educação como algo dado, como uma benéfica. Logo, a escola pública não se estrutura em função dos sujeitos que ela atende, mas sim como algo destinado a estes sujeitos, os quais por sua condição de classe demandam uma escola pobre, mas que seja capaz de os acolher e integrá-los à sociedade.



A escola deixa de ser um espaço de transmissão de conteúdos científicos, deixa de responsabilizar-se por assegurar os conhecimentos historicamente produzidos, para configurar-se como um espaço de acolhimento. Acolhimento dos pobres. Deixar de lado seu caráter científico, para transformar-se em espaço de beneficência. A escola toma como referência maior a prática de acolhimento, em detrimento da prática formativa (LIBÂNEO, 2012).

Sendo uma escola para os pobres, a prática de inclusão é vista como o que pode se configurar como estratégias para a garantia de sobrevivência. Sobrevivência na condição de pobreza. É possível para as elites ter uma pobreza digna e a escola pode contribuir para a concretização desta perspectiva. Reforça-se a partir daí as ideologias da formação por competência, do desenvolvimento da empregabilidade, do empreendedorismo etc. Fundamentalmente a educação é vista como estratégia de formação de sujeitos 'produtivos, de formação de capital humano (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

3 PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA REFORMA

A insatisfação e o desconhecimento dos professores sobre a implementação da nova política para o ensino médio, relaciona-se com o fato de a reforma ter sido implementada sem haver um processo de sensibilização dos professores e ações concretas no sentido de que eles fossem participantes e mais conhecedores do conteúdo da reforma.

Em pesquisa realizada por Silva e Martins (2020) sobre a participação dos professores na reforma do ensino médio, constatou-se que os professores, em sua maioria, apontaram que as decisões precisam ser mais compartilhadas, haver mais participação dos professores nas decisões, que deve haver mais democracia no interior da escola.

A pesquisa foi realizada com professores de quatro escolas distintas, neste sentido, entendemos que estas respostas não são direcionadas a uma gestão escolar específica, mas representam o sentimento em geral que impera entre os professores que eles não estão sendo ouvidos no referente às definições que procuram dar um novo destino às escolas públicas, muito menos em relação ao projeto formativo que se quer estabelecer para a juventude das camadas populares. Não à toa, a grande maioria dos professores pesquisados mostrou-se pouco informada sobre o conteúdo da reforma, assim como um



pequeno número de professores afirmou ter tido alguma informação sobre a reforma pela própria escola.

A nova política voltada ao ensino médio se trata de um assunto quase desconhecido pela maioria dos professores, e que mesmo querendo, não encontraram meios que lhes possibilitem de fato participar de sua elaboração, o que demonstra que aqueles a quem cabe formular as políticas públicas, no caso específico, a reforma do ensino médio, não se importam se haverá verdadeira participação dos envolvidos ou mesmo dos diretamente afetados.

A não preocupação com isso resulta em um processo de formulação autoritário de políticas educacionais e na sua implantação de maneira vertical, não levando em consideração a peculiaridade de cada escola e a opinião dos professores sobre os melhores meios de organizar a educação para que esta venha alcançar verdadeiramente seus objetivos: a formação humana não apenas voltada para o mercado de trabalho, mas também para a participação cidadã na vida social (SILVA; MARTINS, 2020, p. 20).

Para não sermos injustos e culpamos apenas os gestores pela pouca participação dos professores nas decisões escolares, sabemos que muitos professores, e esta pesquisa também comprovou, alegam não se envolverem mais com as questões da escola em virtude de terem uma carga de trabalho intensa, o que termina por não lhes permitir fazer algo mais que ser “dador” de aula.

É esta uma das situações que a reforma do ensino médio não levou em consideração em sua elaboração. Ainda que ela se coloque como um dispositivo legal para acionar política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, sabemos o quanto ela é extremamente tímida no referente a responsabilizar a união e os estados por fazer um maior investimento para ampliar a oferta de escolas em tempo integral, a qual seria mais possibilitadora de fazer com que o tempo de trabalho dos professores pudesse ser mais direcionado a uma única escola, permitindo assim maior envolvimento com o dia a dia da escola e com seus alunos. Mas nada mudou em relação à valorização dos professores.

O descaso em relação às condições de trabalho dos professores não é um caso à parte no referente desatenção que a reforma tem sobre as condições de funcionamento das escolas. Não se colocou em nenhum momento a questão que o crescimento da oferta de ensino médio no Brasil ocorreu sem serem garantidas às escolas públicas as condições de funcionamento propícias para os professores desenvolverem seu trabalho, muito menos para os estudantes sentirem prazer em estar na escola.

As condições de funcionamento das escolas constituem-se em um elemento fundamental no processo de aprendizagem. O desejo de aprender, a valorização do espaço escolar, dar importância ao vivido em sala de aula, têm relação direta com o sentimento do aluno em relação à escola. Neste sentido, o prazer de ir e estar na escola tem a ver com a satisfação e de se sentir acolhido no ambiente escolar. As condições de funcionamento da escola, sua arquitetura, sua infraestrutura, como destacou Freire



(1996), por si só, configuram uma pedagogicidade que interfere diretamente no sentimento que o aluno tem em relação à escola e interfere na sua aprendizagem.

Os reformadores do ensino médio desprezaram o fato de que se aumentou a oferta de escolarização sem ter a preocupação desta oferta ter como pressuposto que a maioria da população deveria ter ao seu dispor uma escola de melhor qualidade. Ou seja, massificou-se a educação pública de ensino médio, mas não a qualificou. O que nos leva a questionar o quanto foi democratizado o acesso à última etapa da educação básica?

O aumento da demanda da escola média está acontecendo sobre uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida e com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população. Trata-se, portanto, de admitir que não se tem produzido a democratização do acesso à última etapa de escolarização básica, mas um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens, e em condições objetivas muito precárias (KRAWCZYK, 2009, p. 34).

A reforma centrou sua atenção na mudança curricular como se aí residisse toda a problemática do ensino médio. Em nenhum momento houve um debruçar-se sobre as pesquisas que se mobilizaram para investigar a opinião de professores, gestores e alunos sobre os principais problemas do ensino médio e quais as proposições destes sujeitos para enfrentá-los, de forma a tornar o ensino médio mais articulado com os interesses dos que vivem a escola em seu dia a dia.

Não é de se espantar o descompromisso dos reformistas em incorporar os agentes escolares no processo de implantação da reforma. Até porque reconhece-se que haveria muitas possibilidades de reerguerem-se as práticas de resistências que foram estabelecidas no momento inicial, quando a reforma foi imposta, via medida provisória. Prova disso é o fato de que com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva reafirmaram-se os movimentos de contestação ao estabelecido pela reforma e eclodem ações de mobilização exigindo a revogação da reforma, sendo os professores um dos principais sujeitos desta ação.

A ausência de diálogo que foi a marca inicial da reforma, manteve-se na sua execução e aqueles que deveriam ser ouvidos e considerados na elaboração do conteúdo da reforma e de todas as políticas voltadas para educação básica, são apenas considerados executores das ações definidas nos gabinetes do ministério da educação e das secretarias estaduais de educação.

As políticas públicas educacionais, especificamente a nova reforma do ensino médio, demonstrou possuir um caráter hierarquizado nas relações com os agentes do processo, no qual poucos tomam decisões que interferem sobre muitos em uma relação que formuladores e executores estão extremamente distantes, como se um grande fosso dividisse a parte responsável por pensar e a parte destinada a executar, descomprometida com os principais agentes do processo, tornando-os meros executores de regras formuladas distantes de sua realidade, em processos descompromissados, que ignoram novas rotas que poderiam ser traçadas a partir da ação conjunta (SILVA; MARTINS, 2020, p. 21).



Importante frisar que esta hierarquização se define também em função dos interesses aos quais esta reforma está voltada. Se professores, jovens e gestores, academia não foram ouvidos, o mesmo não se pode dizer dos setores ligados ao empresariado brasileiro, em particular o movimento Todos Pela Educação, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco etc. Estes, sempre foram os principais parceiros do governo federal e dos governos estaduais. Sempre estiveram à frente da implementação do projeto reformista (GONÇALVES, 2017). Com estes não só houve o diálogo, mas permitiu-se que o ensino médio tivesse a imagem e a semelhança dos projetos educacionais dos grupos econômicos que estas instituições representam.

Seria interessante ainda observarmos o fato de que o setor empresarial está ocupando, de forma cada vez mais enfática, o espaço da construção de um projeto político educacional para o País, inclusive sendo reconhecido como o ator imprescindível nesse processo. A ideia de qualidade e da necessidade de melhorar a aprendizagem dos alunos não são temas novos, pelo contrário, acompanham todo o desenvolvimento da escola pública, permanecendo circunscritos, porém, às propostas de mudança no trabalho pedagógico. Entretanto, as propostas de gerenciamento institucional têm ocupado esse lugar, venerando a importância do setor privado na conquista da qualidade educacional (KRAWCZYK, 2009, p. 24).

Como destacaram Rocha e Pereira (2019), nenhuma política curricular consegue se efetivar se não encontrar respaldo nas expectativas e nas experiências dos professores. Quanto mais uma política desconsiderar o que se vivencia na escola, quanto mais ela configurar-se como desrespeitadora do ambiente coletivo e das práticas de construção conjunta que os professores estabelecem na escola, mas ela tende ao fracasso e ao esquecimento.

As autoras destacam que o discurso da persuasão, da conquista e as práticas de imposição terão repercussões nas práticas dos docentes. No entanto, chamam atenção que a materialização da política não se consolida apenas em virtude das forças e interesses externos à escola. Neste sentido, não se pode deixar de levar em consideração a resignificação que os professores fazem das políticas e discursos, principalmente quando afetam a sua autonomia profissional e suas expectativas em relação ao seu trabalho enquanto professores. Podendo, para muitos professores, se enquadrar neste perfil a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o novo ensino médio

Entendemos que a BNCC pode introduzir mudanças não apenas na dimensão da sala de aula, mas no plano das organizações da escola e dos currículos. No entanto, a partir das nossas análises, percebemos que os docentes desafiam as ordens do discurso da BNCC, em termos de se posicionarem reflexivo e politicamente sobre suas identidades profissionais. Assim, percebemos que eles rejeitam a noção técnica da profissão, no sentido de reproduzir ou cumprir planos de ação estabelecidos exterior e contraditoriamente às suas realidades e práticas (ROCHA; PEREIRA, 2019, p. 214).

Apple (2015), destaca que com a implementação das políticas gerencialista e o Estado assumindo o papel de controle e regulador das práticas dos profissionais, visando



efetivar mecanismos de construção de identidades não conflitivas à lógica neoliberal, busca-se diminuir os focos de resistência aos projetos e políticas de mercantilização da educação. No entanto, por terem as políticas neoliberais e neoconservadoras um caráter excludente, seja por não terem compromissos por enfrentar as desigualdades, seja por desqualificarem o que os grupos e populações marginalizadas pensam, a existência de ações de resistências e de ressignificação das políticas também é algo esperado no movimento de suas implementações. Especificamente em relação às políticas de mercantilização da educação espera-se que os professores possam e devam ter ações concretas que levem a produzir dissonâncias entre o formulado e o concretizado nos ambientes escolares. Um bom exemplo tem sido as práticas que muitos professores têm efetivado no movimento de revogação da reforma do ensino médio.

Assim, o Estado pode legislar mudanças no currículo, na avaliação, ou na política (ela mesma é produzida por meio de conflitos, compromissos e manobras políticas), mas é possível que os redatores de políticas e elaboradores de currículos possam ser incapazes de controlar os significados e as implementações dos seus textos. Todos os textos são documentos “porosos”. Eles estão sujeitos a “recontextualização” em todas as fases do processo. (Ranson, 1995, p.436; Apple *et al.*, 2003) (APPLE, 2015, p. 629).

Contudo, isto não quer dizer que estas práticas, pela própria forma de intervenção do Estado e do poder de ação que os setores liberais têm, produzirão resultados que levem à não concretização de vitórias parciais dos reformistas e que elas não sejam suficientes para, em parte, produzir resultados almejados pelos movimentos que atacam caráter público da educação.

Como destacou Apple não podemos assegurar que as ações de resistência dos professores à reforma do ensino médio e às reformas neoliberais para a educação sejam suficientes para impedir que elas se concretizem. No entanto, podemos esperar que elas em articulação com a exigência de maior participação dos professores na definição dos rumos da educação pública sejam movimentos que instiguem os que defendem uma escola pública de qualidade coerentes com a importância social referenciada mobilizem-se no sentido de cobrar do poder público um projeto de formação para o ensino médio e para a toda a educação básica que seja atento aos interesses dos setores majoritários da população e que sejam efetivadas políticas de financiamento que assegurem a concretização deste projeto.

Por outro lado, mas neste mesmo diapasão, é fundamental que os professores exijam sua maior participação na elaboração das políticas educacionais, o que também só poderá se concretizar e ser cobrado; se a estes profissionais forem garantidas as condições de trabalho adequadas e uma política salarial que os valorizem.



Salário decente e a possibilidade da dedicação exclusiva colocam-se como insumos indispensáveis para o asseguramento de uma escola pública de qualidade, o que remete ao repensar do financiamento da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos tempos atuais de avanço das políticas educacionais de viés neoliberal e com forte conteúdo conservador, é importante reafirma-se o quanto a educação pública no Brasil não se configura como estratégia de pôr fim às extremas desigualdades que historicamente vêm configurando o processo de formação da sociedade brasileira. Nesta perspectiva, entendemos ser pertinente e necessária a observação de Silveira, Ramos e Vianna (2018), quando destacam que quando discutimos a reforma do ensino médio, não estamos discutindo uma política em abstrato, sem história. Ela representa “uma política de intervenção em processos formativos que, explícita ou implicitamente, está ‘ligada ao projeto de poder que a fundamenta’. Para conhecê-la devemos, antes de tudo, reconhecer o caráter neoliberal do Estado brasileiro” (SILVEIRA; RAMOS; VIANNA, 2018, p. 115).

Os discursos em torno da necessidade de reformas atuam como tecnologias na construção de consensos, na responsabilização dos professores e dos gestores escolares pela ineficiência ou sucesso das escolas. Consolida-se, pela força do discurso, o entendimento de que a educação como qualquer outro bem adquirido no mercado, tem sua qualidade reconhecida em função da avaliação do cliente. Alunos, pais, responsáveis, empresários devem ter informações que possam mensurar a qualidade de formação que se veicula nas escolas.

As avaliações em larga escala, a comparação entre os serviços prestados pelas escolas e o ranqueamento destas escolas pelos veículos de comunicação de massa, são mecanismos que fortalecem o discurso reformista que intenciona justificar os dispositivos que atrelam os salários dos professores ao rendimento de seus alunos nos exames em larga escala.

Se foi bastante propalado pelos reformadores que a marca do “novo” ensino médio é sua atratividade para os jovens que estão nele matriculados, para os professores acentuam-se os problemas que levam à insatisfação e o desprazer do exercício profissional.

O descaso dos reformistas para com o que pensam os professores sobre o ensino médio foi uma das marcas da reforma do ensino médio. Não à toa, tem se intensificado a



presença da representação sindical dos professores em defesa da revogação do ensino médio.

Este texto buscou explicitar que este descaso tem relação direta com as políticas autoritárias de viés neoliberal que objetivam minimizar a formação escolar aos interesses do capital, seja em virtude de atrelar a formação escolar à preparação de uma mão de obra para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, seja em decorrência das políticas reformistas pautarem-se por uma agenda gerencialista e privatista, visando subordinar a educação pública e o trabalho docentes aos interesses privados.

Também evidenciamos que a extensa carga de trabalho que os professores têm dificulta a sua participação no debate das questões relativas à dinâmica escolar e mais especificamente sobre o currículo “ideal” que deve ser posto em movimento no ensino médio.

Neste sentido, entendemos que se efetivamente houver interesse em promover reformas educacionais na perspectiva de pôr em funcionamento um ensino médio de qualidade referenciada, há de estabelecerem políticas que assegurem aos professores condições de trabalho adequadas, o que implicitamente demanda uma política salarial de valorização da carreira docente. Mas não só isso, demanda-se que aos professores seja assegurada a possibilidade de dedicação exclusiva, o que nosso entender abre maiores probabilidades da participação dos professores na definição do que deve ser um ensino médio que atenda aos interesses das juventudes e também estimulador do trabalho do professor.

Democracia, respeito aos professores e aos interesses da maioria da população brasileira são requisitos para termos uma escola pública de qualidade social referenciada.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.46, p. 606-644, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4684>. Acesso em: 23 mai. 2023

ROCHA, Nathália Fernandes Egito Rocha; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai. 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/964/pdf_1. Acesso em: 11 jan. 2023

ANDRADE, Maria Carolina de; MOTTA, Vânia Cardoso da. Não pense em crise, trabalhe”: o empresariamento da educação de novo tipo e a crise orgânica do capitalismo.



Revista Trabalho Necessário, v. 21, n. 44, p.1-21, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57573>. Acesso em: 19 abr. 2023

APPLE, Michael. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, p.55-78, jan./jun. 2002a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/appleconf.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2023

APPLE, Michael. Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, p.80-98, jan./jun. 2002b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/appleconf.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2023

ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial-tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 15-47, jul./set. 2015. Disponível em: [SciELO - Brasil - O DIREITO À EDUCAÇÃO E A NOVA SEGREGAÇÃO SOCIAL E RACIAL - TEMPOS INSATISFATÓRIOS? O DIREITO À EDUCAÇÃO E A NOVA SEGREGAÇÃO SOCIAL E RACIAL - TEMPOS INSATISFATÓRIOS?](https://doi.org/10.1590/1981-4132-015115-0001). Acesso em: 16 ago. 2022

CARRANO, Paulo. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, Cristina Araripe et al. (Org.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. p. 143-168. Disponível em: <http://www.epsiv.fiocruz.br/sites/default/files/1167.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 mai. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out/dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 mai. 2022.

FREITAS, LUIZ Carlos. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. 2013. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n.148, p. 348-365, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/266/279>. Acesso em: 25 abr. 2023

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.



GENTILI, Pablo. Mentiras que parecem verdades: argumentos neoliberais sobre la crisis educativa. In: **Congreso internacional de educación: educación, crisis y utopias**. Buenos Aires, 1996b. p. 1-18. Disponível em: <http://pedagogiaunrpsi.blogspot.com/2018/10/mentiras-que-parecen-verdades-pablo.html>. Acesso: 07 jul. 2022.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Escola S.A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996a. p. 9-49

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **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: 31 ago. 2022.

KRAWCZYK, Nora **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. – (Em questão, 6). Disponível em: <http://bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1140/1763.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 01 set. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2022

OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado industrial e educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2005.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raque; LIMA; Paula de. *Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 10 jan. 2023

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://www.seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605/1877>. Acesso em: 17 mai. 2023

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 314-341, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730/2297>. Acesso em: 16 mai. 2023

SILVA, Damaris Daiane Dias da; MARTINS, Marcos Francisco. A participação docente na Nova Reforma do Ensino Médio: um estudo sobre Pilar do Sul/SP. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. 1-23, 2020. Disponível em: [A participação docente na nova reforma do ensino médio | Revista HISTEDBR On-line \(unicamp.br\)](http://www.histedbr.org.br/revista-on-line/20/1-23). Acesso em: 30 ago. 2022.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. O Programa de Educação Integral no Ensino Médio Regular em Pernambuco e suas utilizações. **SÉRIE-ESTUDOS**, Campo Grande, v. 24, p. 185-201, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1135/pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.



SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito Vianna. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3992>. Acesso em: 29 mar. 2023.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, vol.34, n.123, p. 551-571, abr./jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJqSf4vM6vs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

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/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 jul. 2022.

